

Recent Advances in Education and Sport Researches

Yazarlar

- Chapter 1: Hakan Şahin, Serdal Seven,
Chapter 2: Hakan Şahin, Serdal Seven,
Chapter 3: Büşra Gelebek, Halil Uzun,
Chapter 4: Hasan Ulukan, Fikret Soyer,
Chapter 5: Hasan Ulukan, Aslı Esenkaya,
Chapter 6: Nadir Çomak,
Chapter 7: Halil Uzun,
Chapter 8: Rahile Öztürk, Mehmet Fidan,

Editör

Dr. Öğr Üyesi Halil Uzun

Recent Advances in Education and Sport Researches

gece
kitaplığı

Editör
Dr. Öğr. Üyesi Halil Uzun

İmtiyaz Sahibi / Publisher • Yaşar Hız
Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • Eda Altunel
Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Gece Kitaplığı

Birinci Basım / First Edition • © HAZİRAN 2020
Yayıncı Sertifika No: 15476

ISBN • 978-625-7858-14-4
© Copyright

Bu kitabın yayın hakkı Gece Kitaplığı'na aittir.
Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin
almadan hiç bir yolla çoğaltılamaz.

The rights to publish this book belong to Gece Kitaplığı.
Citation can not be shown without the source, reproduced in any way
without permission.

Gece Kitaplığı / Gece Publishing
Türkiye Adres / Turkey Address: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1 Sokak
Ümit Apt. No: 22/A Çankaya / Ankara / TR
Telefon / Phone: +90 312 384 80 40
web: www.gecekitapligi.com
e-mail: geceakademi@gmail.com



Baskı & Cilt / Printing & Volume
Sertifika / Certificate No: 47083

Recent Advances in Education and Sport Researches

Editör

Dr. Öğr. Üyesi Halil Uzun

Yazarlar

Chapter 1: Hakan Şahin, Serdal Seven,

Chapter 2: Hakan Şahin, Serdal Seven,

Chapter 3: Büşra Gelebek, Halil Uzun,

Chapter 4: Hasan Ulukan, Fikret Soyer,

Chapter 5: Hasan Ulukan, Aslı Esenkaya,

Chapter 6: Nadir Çomak,

Chapter 7: Halil Uzun,

Chapter 8: Rahile Öztürk, Mehmet Fidan,



Editörün Notu

Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluğu yazarlara aittir.

Contents

Yazarlar	3
Editörün Notu.....	4
Contents	5
Chapter 1.....	9
Erken Çocuklukta Kaygı (Hakan Şahin, Serdal Seven).....	9
1.Giriş	11
2.Kaygı nedir	11
2.1 Kaygının nedenleri nelerdir	12
2.2. Korku ile kaygı arasındaki farklar nelerdir	12
2.3.Kaygı anında ruhsal ve bedensel değişimler	13
3.Çocuklarda görülen kaygılar	13
3.1.Genelleştirilmiş Kaygı Bozukluğu	14
3.2.Panik Bozukluk.....	14
3.3.Ayrılma Kaygısı Bozukluğu	15
3.4.Sosyal Kaygı Bozukluğu	15
3.5.Özgül Fobi	15
4.Erken Çocuklukta Kaygı ile İlgili Faktörler	16
4.1.Duygu Düzenleme.....	16
4.2.Bağlanma	16
4.3.Mizaç	18
4.4.Depresyon	18
5.Sonuç.....	19
6.Kaynakça	19
Chapter 2.....	23
Erken Çocuklukta Utangaçlık (Hakan Şahin, Serdal Seven).....	23
1.Giriş	25
1.1.Utangaçlık nedir?	25
1.2.Utangaçlığın kökenleri	26
1.3.Utangaçlık ile ilgili kavramlar	26
1.3.1.Yabancılarla yönelik ihtiyatlılık.....	27
1.3.2. Davranışsal Engelleme	28
1.3.3. Sosyal Kaygı	29
1.4.4. Alçakgönüllülük	29

1.4.5. Sosyal izolasyon	30
2.Sonuç.....	30
3.Referanslar	30
Chapter 3	33
2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Planlama, Uygulama ve Değerlendirme (Büşra Gelebek, Halil Uzun)	33
1.Giriş	35
2.Okul Öncesi Eğitimde Planlama, Uygulama ve Değerlendirme	35
2.1.Okul Öncesi Eğitimde Planlama	35
2.2.Okul öncesi eğitim ortamı ve öğrenme merkezleri	36
2.3.Okul Öncesi Eğitim Programında Etkinlikler	39
2.4.Okul Öncesi Eğitim Programında Planlama	42
2.5.Okul Öncesi Eğitimin Değerlendirilmesi ve Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirmenin Önemi	44
2.6.Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme Yöntemleri ve Değerlendirme Araçları	46
2.7.Programı Uygulamada Öğretmenin Rolü ve Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni	46
3.Referanslar	47
Chapter 4	53
Yönetim Tarzlarının Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarındaki İnfomal İletişim Kanallarına Etkisi (Hasan Ulukan, Fikret Soyer)	53
1.Giriş	55
2. Yöntem	57
2.1.Araştırmanın Modeli	57
2.2.Veri Toplama Araçları	57
2.3.Evren ve Örneklem	57
2.4.Verilerin Analizi	58
3.Bulgular.....	58
4.Tartışma ve Sonuç	63
5.Kaynakça	68
Chapter 5	71
Üniversite Süper Lig Güreş Takımı Öğrencilerinin Olumlu Duygu Düzenleme Güçlüğü ve Hedef Bağlılığının İncelenmesi (Hasan Ulukan, Aslı Esenkaya)	71
1.Giriş	73
2.Yöntem	75
2.1.Araştırma Modeli	75
2.2.Araştırma Grubu	75
2.3.Veri Toplama Araçları	75
2.4.Verilerin Toplanması	76

2.5.Verilerin Analizi.....	76
3.Bulgular.....	77
4.Tartışma ve Sonuç.....	83
5.Kaynakça.....	84
Chapter 6.....	89
Okul Öncesi Eğitimin Coğrafi Temelleri (Nadir Çomak).....	89
1.Giriş.....	91
2.Okul Öncesi Eğitimde Harita Becerisinin Önemi:.....	94
2.1.Harita Becerisinin Gelişiminde Oryantiring Sporuna.....	96
3.Okul Öncesi Eğitiminin Günlük Yaşamla İlişkilendirilmesi:.....	96
4.Arazi Gezilerinin Önemi:.....	96
5.Coğrafi Sorgulama Becerisinin Önemi:.....	97
6.Coğrafya Temalı Etkinliklerin Önemi:.....	98
7.Özel Gereksinimi Olan Çocukların Eğitiminde Coğrafyanın Önemi:.....	99
8.Sanat ve Tasarım Becerilerinin Gelişiminde Coğrafyanın Önemi:.....	99
9.Coğrafi Dil ve Okul Öncesi Kavramlarıyla İlişkisi:.....	100
10.Sonuç:.....	101
Kaynakça.....	102
Chapter 7.....	105
Dünyada ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi (Halil Uzun).....	105
1.Giriş.....	107
1.1.Erken Çocukluk Eğitimi Konusunda İlk Düşünceler.....	107
1.2.Ortaçağ ve Yeniçağda Erken Çocukluk Eğitimi.....	108
1.3.Yakınçağda Erken Çocukluk Eğitimi.....	109
2.Türk Eğitim Sistemi İçinde Erken Çocukluk Eğitimi.....	112
2.1.Eski Türklerde Erken Çocukluk Eğitimi.....	112
2.2.Osmanlı Döneminde Erken Çocukluk Eğitimi.....	113
2.3.Cumhuriyet Döneminde Erken Çocukluk Eğitimi.....	115
2.4.Günümüzde Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim.....	116
Kaynakça.....	118
Chapter 8.....	121
Aile İçi İletişimin, Çocuğun Etkili İletişim Kurma Becerisi Üzerine Etkileri (Rahile Öztürk, Mehmet Fidan).....	121
1.İLETİŞİM.....	123
2.ÇOCUK KELİMESİNİN TANIMI ve ÇOCUKLUK EVRELERİNDE İLETİŞİMİN ÖNEMİ.....	124
2.1.Çocukla İletişimin Önemi.....	127
2.2.Aile İçi İletişim.....	127
2.3.Dünden Bugüne Ebeveynlik.....	128

2.4. Farklı Anne- Baba İletişim Tarzları	129
2.5. Aile İçi İletişim Engelleri	130
3. METODOLOJİ, BULGULAR ve YORUM	137
Araştırma Soruları ve Analiz Sonuçları.....	137
Demografik Soruların Yüzdeleri.....	137
Anket Sorularının Frekans Değerleri	139
Anket Sorularının Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	142
Cevapların Genel Ortalaması	143
Fark Analizi.....	144
4. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	148
5. KAYNAKÇA.....	151

CHAPTER

1

**Recent Advances in
Education and Sport
Research**

Erken Çocuklukta Kaygı (Hakan Şahin, Serdal Seven)

Erken Çocuklukta Kaygı

Dr. Öğr. Üyesi Hakan ŞAHİN¹, Prof. Dr. Serdal SEVEN²

¹*Istanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği
Anabilimdalı, hakansahin@istanbul.edu.tr*

²*Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği
Anabilimdalı, sseven@fsm.edu.tr*

1.Giriş

Canlılar dünyaya geldiği andan itibaren hayatta kalma mücadelesi verirler. Homo sapiens olarak adlandırılan insanın, yavrusu hayvanlardan farklı olarak daha uzun süre yetişkin insanın desteğine ihtiyaç duyar. Bilişsel, dil, motor ve sosyal-duygusal gelişim ile öz bakım becerileri desteklenmeyen insan yavrusunun hayatta kalması pek olası değildir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin ilk basamağını fizyolojik ihtiyaçlar olarak adlandırdığımız; nefes alma, yemek, su, boşaltım, cinsellik ve uyku gibi temel yaşam unsurları oluşturur. Bu ihtiyaçların karşılanma durumu insanın kişilik gelişimini etkiler. İlk basamaktaki ihtiyaçlar karşılanmadan ikinci basamağın ihtiyaçları algılanmaz. Ancak her basamağın ihtiyacının temin edilme kaygısı her yaşta farklı boyutlarda hissedilir.

2.Kaygı nedir

Kaygı/Anksiyete bireyin, tehdit durumu olan bir ortamda kendisini yetersiz görmesi, korkudan kaynaklanan huzursuzluk veya iç sıkıntı hali, hoş olmayan bir duygu durumu ve gelebilecek muhtemel tehlikelere karşı gösterilen tepki olarak tanımlanabilir (Gültekin Akduman, 2014). Bir nevi hayatta kalma çabasının duygusal ön hazırlık boyutudur. Yaşamı tehdit eden ya da tehdit şeklinde algılanan bir çeşit alarm duygusudur (Özpoyraz, 2005).

Kaygı bireyin anda yaşadığı ve gelecekte nasıl gerçekleşeceği belli olmayan; belki de gerçekleşmeyecek olmayan öznel bir durumla ilgili endişe ve tedirginlik duyma hali olarak tanımlanabilir. Bireyler kendilerine acı veren durumları yok sayıp inkâr edip, red edip, İçsel ve dışsal teması kesip savunma mekanizmalarına başvururlar. Bastırılıp bilinç dışına itilen ve çözülmeyen sorunlar, kişinin olağan durumlarda bile tedirgin, endişeli ve kaygılı olmasına yol açar (Şahin, 1985; Erskine, 2018; Kring ve Johnson, 2015).

Freud, kaygının temelini libidonun bastırılmasına bağlar ve kişiliğin farklı boyutları arasındaki çatışmaların kaygı ve strese neden olduğunu söyler. Freud; ego temelli gerçekçi kaygı, id temelli nevrotik kaygı ve süperego temelli moral (ahlaki) kaygı olmak üzere üç tür kaygıdan bahseder (Snowden, 2013, Akt: Şahin, 2019).

Cüceloğlu (2007), kaygının; üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, sonucu bilememe ve yargılanma gibi heyecanlardan oluştuğu üzerinde durur.

2.1 Kaygının nedenleri nelerdir

Tam olarak tek bir sebep sunulmasa da kaygıya sebep olan birçok etkenden bahsedilebilir. Stres, çaresiz hissetme, kendini tehdit altında hissetme gibi birçok etkenini kaygıya sebep olduğunu belirtir. İnsanın çevreyi algılayış tarzına göre kaygı nedenlerinin de değişebileceğini, birisi için güvenilir huzurlu bir ortamın başkası için kaygı sebebi bir ortam olabileceğini söyler. Ancak yine de bütün toplumlar için geçerli olan kaygı sebepleri; iç çelişki, desteğin çekilmesi belirsizlik ve olumsuz bir sonucu beklemek olarak kabaca dört ana başlık altında incelenebilir. (Cüceloğlu, 2007; Mckenzie, 2006).

Freud kaygının en yaygın nedeninin cinsel engellenme olduğunu ifade eder. Psikanalizcilere göre kaygı, temelde bir iç çatışmanın ürünüdür; Davranışçı varsayıma göre; sosyal öğrenme ve ailenin tepkilerinin de rol model olması ile öğrenilmiş bir süreçtir; Bilişsel varsayıma göre, olayın kendisi değil, birey tarafından nasıl algılandığı ile ilgili bir süreçtir; Biyolojik varsayıma göre ise otonom sinir sisteminde sempatik etkinliğin artmasıyla fizyolojik belirtilerin ortaya çıkma sürecidir (Özpoğraz, 2005, Snowden, 2013)

Kaygı kökenini bireyin çocukluk yaşantısından alır. Bu yaşantılar çocuğun ebeveyn ve öğretmen gibi yetişkinlerin yanı sıra yaşlıları ile olan ilişkilerini de içerir. Bireyin etrafında var olan kaygılı yetişkinlerde bireydeki kaygıyı besler ve geliştirir (Geçtan, 2019).

2.2. Korku ile kaygı arasındaki farklar nelerdir

Korku, herkesin tehlikeli kabul ettiği bir duruma karşı yaşandığı halde, kaygı kişinin kendisinin ürettiği bir duygudur. Bu duyguya neden olarak gösterilen durum ise çoğu insan için saçmadır (Geçtan, 2019). Bazı psikologlar korku ile kaygı arasında kaynak, şiddet ve süre bağlamında fark olduğunu söyler. Korkunun kaynağını biliriz, ancak kaygının kaynağı belirsizdir. Korku kaygıdan daha şiddetli ve daha kısa sürelidir. Fakat kaygı uzun süre devam eder (Cüceloğlu, 2007).

Şahin (2019), korku duygusunda gösterilen tepkinin başkaları tarafından olağan karşılanırken, kaygı durumunda gösterilen tepkilerin başkaları tarafından olağandışı ve anlaşılmaz olarak yorumlandığını; bireyin korku karşısında bilinçli olarak savunma önlemleri alırken kaygı karşısında kişiliği korumak için bilinçdışı savunma mekanizmaları geliştirdiğini ifade eder. Ayrıca korkunun nedeni bireyin o anki yaşantısında var olan tehlikeli durumken, kaygının sebebi ise bireyin eski yaşantılarından kaynaklanmaktadır.

Korku ile kaygıyı ayırt eden diğer durum ise korkuda olayla direk karşılaşma durumu varken, kaygıda ise düşüncede bile olabilmek ihtimali detayı yer alır (Güler, 2016).

2.3. Kaygı anında ruhsal ve bedensel değişimler

Kaygı anında kişinin ruh halinde sinirlilik, huzursuzluk, dikkat dağınıklığı ile beraber odaklanma problemi, tahammülsüzlük ve gerginlik gözlemlenirken fizyolojik olarak; kalp atışında, kanın kimyasal yapısında, Galvanik Deri Tepkisinde, nefes alış-veriş oranında farklılıklar, boyun ve omuz bölgelerindeki kaslarda duyulan kas gerilmeleri, terleme, avuç içlerinin sürekli soğuk ya da sıcak olması, mide-bağırsak hareketlerinde değişim, yutma güçlüğü, bulantı, sürekli baş ağrısı, cinsel isteksizlik, kızarma ve kalp çarpıntılarını gözlemlenir (Cüceloğlu, 2007; Geçtan, 2019; Güler, 2016; Gültekin Akduman, 2014; Şahin, 2019; Özpoyraz, 2005).

Kaygının bir hastalık ya da sorun olup olmadığını belirlemek için şiddetine, günlük hayatın akışını etkilemeye başlaması ve işlevselliğini bozmasına dikkat edilmelidir (Gültekin Akduman, 2014).

3. Çocuklarda görülen kaygılar

Yeni doğan homo sapiens yavrusu diğer türlere göre daha uzun süre bir yetişkin desteğine ihtiyaç duyar. Erikson'un kişilik gelişimi kuramına göre 0-3 yaş "Temel Güvene Karşı Güvensizlik" ve "Özerkliğe Karşı Utanma Şüphelilik" olmak üzere iki evreden oluşur. Bu dönemde çocukların hayatta kalmak için yeme, içme ve altının temizlenmesi gibi temel ihtiyaçlarının karşılanması ne kadar düzenli takip edilir ve ilgiyle sevgiyle yapılırsa çocukta dünyanın iyi bir yer olduğu, güvenilir bir çevrede olduğu algısı oluşacaktır ve kaygı duymasını gerektiren bir durum olmadığını anlayacaktır. Aynı zamanda ikinci evre olan özerklik evresinde de emekleme, yürüme gibi özerklik çabaları yetişkinler tarafından onaylanan ve desteklenen çocuklar hayatında olumsuz yaşantılara sebep olacak kaygılar kazanmayacaktır. Ancak tam tersi durumda, temel yaşam destekleri zamanında karşılanmadığında bebeklikten itibaren kaygı süreci başlayacaktır.

Geçtan (2019) kaygının kökeninin çocukluk yaşantılarından geldiğini, bu yaşantıların çocuğun anne babası ve öğretmeni ile olan ilişkilerinin yanı sıra akranları ile yaşadığı ilişkilerin de etkili olduğunu söyler. Reddedici ve küçük düşürücü tutumlar çocukların kaygılı bir tutum yaratmasına sebep olur ve ilerleyen zamanlarda da ergenlik döneminde devam eden alaycı tavırlar kaygının yıkıcı boyutlara taşınmasına sebep olur.

Kaygı bozuklukları çocuklarda ve ergenlerde oldukça yaygın görülür. Yapılan çalışmalarda çocuklarda %4-18 arasında, ergenlerde ise %1-8 arasında cinsiyet faktöründen bağımsız olarak görüldüğü tespit edilmiştir (Gültekin Akduman, 2014).

Freud, annesiz geçen bir bebeklik ya da bebeğin tanımadığı bir yüz görmesi ile kaygı sürecinin başladığını, bunun da temelinde aslında bebeğin libidinal uyarılmasını kontrol edemediği ve sürecin kaygıya dönüştüğünü ifade eder (Snowden, 2013).

Çocukluk döneminde kaygı oluşma sürecinde anne babanın tutumu kadar öğretmenin de tutumu önemlidir. Çocuğun gücünü aşan gelişim görevlerini yerine getirmesini beklemek ve yapması için zorlamak, ödül ceza yönetimini uygunsuz biçimde kullanmak, yanlış rol model olmak ve yanlış anne-baba tutumları kaygının oluşmasına zemin hazırlayan ciddi etkenlerdir (Geçtan, 2019; Şahin, 2019; Özpooyraz, 2005)

Okul öncesi dönemi çocuklarında en sık görülen kaygı türleri; Genelleştirilmiş kaygı bozukluğu (Genel Kaygı), Panik bozukluk, Ayrılmaya kaygısı bozukluğu, Sosyal kaygı Bozukluğu ve Özgül Fobidir.

3.1.Genelleştirilmiş Kaygı Bozukluğu

Bireyde aşırı bir şekilde problem olacak endişesi ya da bir durum ve olaydan kaygılanma söz konusudur. Bu durum 6 ay veya daha fazla devam eder. Kaygının genelleştirilmesi söz konusudur. Bu durumda bireylerde kas ağrısı ve gerginliği, yorgunluk, kalp çarpıntısı, sabırsızlık, mide ağrısı, terleme, ağızda kuruluk, kaygı ve/veya endişe duyguları, kendinin yada yakınlarının başına kötü şeyler gelebileceği beklentisi, sinirlilik, yoğunlaşma ve uyku sorunları gibi belirtilerle kendini gösterebilir (Millar ve Walsh, 2000).

3.2.Panik Bozukluk

Panik bozukluk, beklenmedik, tekrarlayan panik atakların olması ve başka atakların da olabileceğine dair sürekli kaygılanma, atağın yol açabileceği sonuçlara ilişkin üzüntü duyma ve bu ataklarla ilgili olarak belirgin bir davranış değişikliğinin olması ile kendini gösteren bir bozukluktur (Yorbık, 1998; akt: Gültekin Akduman, 2019). Panik bozukluğu olan bireyler devamlı panik ataklara maruz kalabilirler (Güler, 2016). Ataklar kendiliğinden ve beklenmedik bir şekilde ortaya çıkar, belirtileri ortalama 10 dakikada doruk noktasına ulaşır (Özpooyraz 2005)

Çocuk ve ergenlerde panik atak %35,9-%63,3 arasında görülürken, panik bozukluk %0,6-4,7 arasındadır ve yetişkinlerin %20 si panik bozukluğun 20 yaşından önce başladığını bildirmektedir. Araştırmalarda çocuklarda sık karşılaşılan belirtilerin çarpıntı, nefes darlığı, baygınlık ve güçsüzlük olduğu ortaya konulmuştur. Ölüm korkusu çocukluk ve ergenlikte "dile getirilen erken bilişsel" işaretler olarak sayılmaktadır (Gültekin Akduman, 2014).

3.3.Ayrılma Kaygısı Bozukluğu

Bebekler dünyaya geldiği andan itibaren güvende olduğunu hissetmek ister. İlk kaygı deneyimini anne ve babayla kurduğu güvenli bağlanma sürecinde atlatmış olsa da 6.aydan itibaren yabancı yüzlerle ilgili kaygılanma süreci başlar. Freud, ayrılık kaygısının doğumdan itibaren meydana geldiğini güzel hisler duyulan nesne kaybolunca yaşanan korku olarak tanımlamaktadır. Bu durum normalden uzun sürerse ve seviyesi yüksek olursa ayrılık kaygısı bozukluğu olacağını ifade eder (Bulut, 2001). Yalnızca çocuklara has bir kaygı gibi düşünülse de ayrılma kaygısı bozukluğu yaşayan çocukların üçte biri bu bozukluğun semptomlarını yetişkinliklerinde de yaşamaya devam eder (Şahin, 2019). Ayrılma kaygısı bozukluğu cinsiyet faktöründen bağımsız olarak küçük çocuklarda daha sık görülür. Okul öncesi dönemde başladığı kabul görse de en sık 7-8 yaşlarında görülür ve çocuklarla ergenlerin %4 ünde görülen bir bozukluktur (Gültekin Akduman, 2014).

3.4.Sosyal Kaygı Bozukluğu

Bireyde özellikle tanımadığı kişilerin olduğu kalabalığın içinde gerçekleştireceği konuşma, yemek yeme gibi eylemlerin olumsuz değerlendirilebileceği ve/veya aşağılanacağından, küçük duruma düşeceğinden aşırı korkma ve kaygılanma halidir (Özpooyraz, 2005). Sakar, aptal, beceriksiz veya utanç verici görünme gibi sosyal değerlendirmeye maruz kalma korkusudur (Şahin, 2019). Sosyal kaygı bozukluğu, kişinin sosyal ortamlarda hata yapacağını, sorunlar yaşayacağını, eleştirilebileceğini ve rezil olacağını düşünerek sosyal ortamlara girmemesi ve insanlarla ilişkiye gireceği ortamlardan kaçınmasıdır (Koyuncu, 2012). Çocuklarda özellikle okul zamanı aileden farklı bir ortama geçişte, sınıf içinde, okul önünde performans sergileme ile ilgili sosyal kaygı yaşanabilir. Çocuk ve ergenlerde %3-25 oranları arasında görülmektedir. Belirtilerine bakıldığında, çocukların %7 si kalabalıkta yemek yeme, %23,3 ü tanımadığı biriyle konuşmak, %14,5 i sosyal toplantılara katılma konusunda problem yaşamaktadır (Livingston, 1991; Yorbık,1998,akt; Gültekin Akduman, 2014).

3.5.Özgül Fobi

Özgül bir nesne ya da durumun varlığı ya da bununla karşılaşma olasılığı fikriyle başlayan aşırı anlamsız bir korkudur (Özpooyraz, 2005). Her insan ani bir durum ya da nesne ile korkabilir, kaygılanabilir. Ancak bu korku yaşamı sürdürülemez hale getiriyorsa bu durum fobi olarak adlandırılır (Güler, 2016). En çok rastlanan fobiler; hayvanlar, kan, yükseklik, uçakla seyahat etme, kapalı kalma ve gök gürültüsüdür (Şahin, 2019).

Çocuk ve ergenlerde özgül fobi sıklığı %2-5 arasındadır ve kızlarda görülme sıklığı erkeklere göre 2,5 kat fazladır (Fredrikson vd., 1996; Muris, Schmidt ve Merckelbach, 1999; Lichtenstein ve Annas, 2000; Ollendick,

Davis ve Muris, 2004; Davis ve Ollendick, 2005; akt, Gültekin Akduman, 2014). Çocuklarda anksiyete, ağlama, huysuzluk etme, donakalma, sıkıca sarılma olarak dışa vurabilir (Özpoyraz, 2005).

Metropollerde özgül fobi görülme oranı kırsal kesime göre iki kat fazladır. Çocukluktan ergenliğe, ergenlikten yetişkinliğe geçişte birçok fobi kaybolur; ancak kaybolmaması durumunda ailenin ve yakın çevrenin rolü büyüktür (Gültekin Akduman, 2014)

4. Erken Çocuklukta Kaygı ile İlgili Faktörler

4.1. Duygu Düzenleme

Gross' a göre duygusal düzenleme bireylerin sahip oldukları duyguları ne zaman sahip olduklarını ve bu duyguları nasıl yaşadıklarını ve ifade ettiklerini ifade eden bir süreçtir (Akt. Mulyati et al., 2020). Duyguların ifadesi, kullanılma biçimi ve kontrolü kaygı ile birlikte düşünüldüğünde birbirini olumsuz etkileyen iki faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuklarda duyguları düzenleme kaygıyı giderme için önemli bir enstrümandır. Duygularını düzenleme sorunu yaşayan çocukların kaygılarını gidermede de zorluk yaşayacakları belirtilmiştir (Eisenberg and Spinrad, 2004; Akt: Esbjörn et al., 2012).

Erken yaşlardan itibaren çocuklarda duygular gelişir. Sosyalleşme sürecinin bir parçası da duygu sosyalleşmesidir. Duyguların nerede nasıl ve hangi şiddette kullanılacağı sosyal model olarak öğrenilir. Sağlıklı bir duygu sosyalleşmesi ve duygu düzenlemesi ile çocuğun gelecekte karşısına çıkabilecek problemlere direnç gösterebilmesi ve onları çözebilmesi için bir hareket noktası oluşur (Hannesdottir & Ollendick, 2007). Erken çocukluk döneminde yapılan araştırmalarında kaygı problemi yaşayan çocukların duygularını yönetmekte yetersiz kaldıkları görülmüştür. Diğer taraftan duygusal dirençlerinin azaldığı böylece üzüntü, kaygı ve öfke ile başa çıkmakta daha az başarılı oldukları belirlenmiştir (Suveg & Zeman, 2010).

4.2. Bağlanma

Bağlanma, Bowlby tarafından belirli bir figüre karşı özellikle stresli durumlarda yakınlık arama ve sürdürme eğilimi tarafından oluşturulmuş sürekli duygusal bağ” olarak tanımlanmıştır. Ainsworth ve arkadaşları (1978) bağlanmayı “çocuk ve annesi arasındaki sürekli bir bağ”, bağlanma davranışını ise “sonraki ilişki yaşantılarına arabuluculuk edecek biçimlenmiş bir bağ” olarak nitelendirmişlerdir. Bebeklerin bakıcılarından ayrılmaları bağlanma ve kaygı için ortak bir zemin oluşturur. Bakıcıdan ayrı kalma durumu süresinin uzunluğuna göre bağlanma travması oluşturabilir. Kısa ayrılıklar bebeklik döneminde özellikle 7 aydan sonra ayrılık kaygısına neden olur. Bu ayrılık kaygısının ileride yüksek kaygının habercisi olabileceği ifade edilmiştir. Diğer taraftan güvenli çocukların daha az kaygı sorunları yaşadıklarına dayalı önemli bulgular bulunmaktadır (Bowlby,1973; Sroufe, 1996; Warren et al., 1997).

Bağlanmanın stresli durumlarda rahatlık arama eğilimi olduğu düşünüldüğünde bağlanma figürünün kararsız ve tutarsız tavırları bebeğin ihtiyacının karşılanıp karşılanmayacağı noktasında kaygı yaşamasına neden

olur (Manassis and Bradley ,1994; Warren et al., 1997; Akt:Shamir-Essakow et al., 2005). Bu nedenle, güvensiz bağlanma ile yüksek kaygı arasında ilişki literatürde beklenen bir durum olarak ele alınmıştır. Ancak bağlanma ve kaygı ilişkisinin yansımaları olan bazı niteliklerin de incelenmesinde fayda vardır Nolte vd (2011). Örneğin erken çocuklukta içselleşmiş problemlerin temelinde güvensiz bağlanma olduğu, güvensiz bağlanmanın da bireyi kaygılı davranışları daha fazla göstermeye zorladığı olduğu tespit edilmiştir(Colonesi et al., 2011; Akt: Nolte et al., 2011).

Bağlanma kaygı ilişkisiyle ilgili ele alınması gereken en önemli konu bağlanmadan kaynaklı kaygının ilerleyen yaşlarda da artarak etkisini devam ettirmesidir. Bazen su yüzüne çıkmayan problemlerin ilerleyen dönemlerde ortaya çıkması muhtemeldir. Kısacası güvensiz bağlanma bireye hayatı boyunca kolaylıkla tetiklenebilen yüksek kaygı riski kazandırmaktadır.

Bebeklik döneminde sağlanan güvenli bağlanma, bireyin yaşamının ileri dönemlerindeki ruh sağlığı için koruyucu bir faktör olarak kabul edilirken, güvensiz bağlanmaya sahip olanlar ise psikopatolojinin gelişimi için bir risk olarak görülmektedir (Wenar & Kerig, 2000; Akt.: Mofrad, 2010). Erken çocukluk ve orta çocukluk döneminde bağlanma ve kaygı ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Sonuçlar orta çocukluk hem erken çocukluk döneminde benzerlik göstermektedir. Her iki dönemde de güvenli bağlanma gerçekleştirmiş olan çocukların kaygı düzeylerinin daha düşük seviyede olduğu, terk edilme durumlarında ve birinin kendilerine yaklaştığı durumlarda daha sakin olabildikleri; güvensiz bağlanmış olan çocukların ise ayrılıktan kaygı duydukları ve daha çok panik oldukları sonucu ortaya çıkmıştır (Brumariu & Kerns, 2008, 2010; Mofrad, 2010).

Bowlby'e göre (1969) bağlanma ilişkilerinde ebeveyn davranışları önemlidir. Tutarsız bakım, şiddet yönelimi, yüksek kaygı, depresyon gibi ebeveyn tutum ve davranışları bağlanmaya etki etmektedir. Bowlby, Mahler'in içselleşen zihin temsili görüşünü kavramsallaştırmıştır. Bowlby, bireylerin kendileri ve çevreleriyle ilişkilerini, davranışların ürünleri hakkında önceden fikir verecek içsel bir çalışma modeli ile yapılandırdıkları fikrini ortaya atmıştır. Bu fikre göre bebek ilk bağlanma ilişkisiyle kendisine sosyal ilişkilerde kullanabileceği bir model oluşturur. Bu modelin kurulmasında bağlanılan kişinin duyarlılık derecesi ve tavırları belirleyicidir.

İçsel Çalışma Modeli, bağlanma figürü ve bağlanan arasındaki etkileşim biçimlerinin tekrarlanarak içselleşmesiyle oluşur (Pietromonaco & Barrett, 2000). Bir kere biçimlenmiş olan içsel çalışma modeli kararlık eğilimi olan bilinçdışı varlık haline gelir. Böylece, oluşan model bilişsel olarak davranışların yönünü belirlemede aktif rol oynar.

İçsel çalışma modelleri hayatın ilk birkaç ayı içinde geliştirilebilir (Pietromonaco & Barrett, 2000). Bu modeller davranışların yönetilmesi için kural veya kurallar sistemi sağlar. Bunun yanında yeni deneyimlerin değer biçilmesine olanak veren bir his verir. Örneğin bebek, yeni karşılaştığı birine vereceği tepkinin şeklini ve düzeyini içsel çalışma modeli ile belirler (Eagle, 2013).

İçsel çalışma modeli sayesinde bağlanma figürlerinin muhtemel tepkileri tahmin edilebilir (Cassidy, 2016). İçsel çalışma modeli erken deneyimlere göre gelişen ve sonraki ilişkilere yansıtacak kendisi ve diğerleri hakkındaki temsilleri içerir. Örneğin, sosyal olarak kabul edilmeye ihtiyaç duyan bir çocuğun keşif girişimlerine saygı duyuluyorsa içsel çalışma modeline göre çocuk kendisini değerli ve yeterli hissedecektir. Eğer çocuğun ilişkilerinde ihtiyaçları reddediliyorsa çocuğun kendisine ait sevgiyi ve bakımı değersiz görme şeklinde bir modeli olacaktır. Yine bu çocuğun keşfetme arzusu baskı altında tutuluyorsa çocuk yetersizlik hissine yönelik bir model geliştirecektir (Cassidy, 2016)

4.3.Mizaç

Mizaç, Rothbart ve Bates, (1998) tarafından biyolojik kökenli olarak bireyin davranışlarında görülen farklılıklar olarak tanımlanmaktadır. Mizaç kişiliğin yapısal zemini olarak görülmüştür. Bu nedenle bazı araştırmacılar mizaç temeline dayanmayan açıklamaların yetersiz olduğunu savunmaktadırlar (Goldsmith ve ark., 1987) (Yılmaz, 2010).Kişilik gelişimcilere göre kişiliğin gelişiminde, hem mizaç hem de mizaca etki eden etkenler aynı derecede önemlidir. Ancak bu etkenler, mizacı oluşturan özellikler temelinde etkileşimler (Yılmaz, 2010).

Mizaç ve kaygıyı konu alan araştırmalar daha çok utangaç mizaca sahip çocuklar üzerine yoğunlaşmıştır. Erken çocukluk döneminde engellenen ve utangaç çocukların orta çocuklukta ve ergenlikte kaygı bozukluklarına maruz kalma ihtimallerinin daha yüksek olabileceği yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Rothbart& Bates 1998; Kagan et al.,1989; Prior et al., 2000). Buna göre, Prior vd (2009) utangaç mizaca sahip çocukların %42'sinin ergenlikte kaygı problemi yaşadıklarını belirlemişlerdir. Bununla birlikte, utangaç çocukların yüksek içselleşmiş davranış problem yaşama riski olduğuna dair bulgular bulunmaktadır. Bu noktada mizacın özellikle orta çocukluk ve ergenlik döneminde kaygı ve depresyon ile sonuçlanabileceği üzerinde durulmaktadır (Abela & Hankin, 2007; Avenevoli, Knight, Kessler, & Merikangas, 2007; Vasey & Dadds, 2001; Fox vd.,2005; Zahn-Waxler vd.,2000; Akt:Zdebek et al., 2019).

Erken yaşlarda çocukların bazı mizaç özellikleri kaygıya benzer belirtiler gösterebilmektedirler. Örneğin, alışılmamış dışındaki utangaçlık gibi özelliklerle 6-7 yaşlarında yüksek seviyelere çıkan (Seven ve İnci, 2016) biyolojik temelli karakteristik özellikler, yeni ve bilinmeyen durumlarda korku ve geri çekilme gibi tepkilere neden olmaktadır. Ancak büyük çocuklardaki kaygı problemlerinin erken yaşların bir yansıması olduğuna dair bulgulara ulaşılmıştır (Broeren & Muris, 2008).

4.4.Depresyon

Özellikle okul öncesi dönemde gelişimsel bazı nitelikler ile kaygı belirtilerini ayırt etmek güçtür. Çünkü kaygı gelişimsel nitelikler ve yaş özelliklerinden bağımsız değildir. Özellikle duyguların büyük bir çoğunlukla ilk üç yılda geliştiğinin burada hesaba katılması gerekir (Seven, 2008). Bu nedenle de yetişkinlerde olduğu gibi genel geçer belirtiler ortaya konulması oldukça güçtür (Mian, Godoy, Briggs-Gowan, & Carter, 2012).

Erken yaşlardaki belirtilerin doğru tespit edilmesi ileriki yaşlarda kaygının tetiklediği bozuklukların ve problemlerin anlaşılması için önemlidir. Erken yaşlarda oluşan kaygı bozukluğunun ergenlik ve yetişkinlikte depresyona zemin hazırladığına dair araştırmalar yapılmıştır (Cole, Peeke, Martin, Truglio, & Seroczynski, 1998; Kovacs & Devlin, 1998; Zahn-Waxler, Klimes-Dougan, & Slattery, 2000; Feng et al., 2008).

Erken yaşlarda kaygı depresyon ilişkisi ile ilgili araştırmalar daha çok ailedeki kaygı durumunun çocuğa etkisine dayalıdır. Buna göre çocuğun kaygısının nedenini çoğunlukla ebeveynlerin kaygılarında aramak gerekir. Çocukların kaygı durumundaki tepkileri çoğunlukla farklılaştığından bazı problem durumlarının nedenlerinin yeterince anlaşılmadığı görülmektedir. Yukarıda da bahsedildiği gibi kaygı belirtileri çocuklarda yetişkinler gibi ortaya çıkmayabilir. Çocukta kaygı belirtileri gözlemlendiğinde ebeveynlerin depresyon durumlarının araştırılması problemin çözülmesi için önemlidir. Diğer taraftan genetik olarak depresyon durumunun hem depresyon hem de kaygı olarak aktarılabilirdiği tespit edilmiştir (Beidel & Turner, 1997; Rosenbaum et al., 2000; Wickramaratne & Weissman, 1998; Eley & Stevenson, 1999; Silberg, Rutter, & Eaves, 2001; Williamson, Forbes, Dahl, & Ryan, 2005; Akt: Feng et al., 2008). Bir araştırmada depresif ebeveynlerin çocuklarının olmayanlara göre kaygı bozukluğu riskinin 5 kat olduğu belirlenmiştir (Beidel ve Turner (1997)).

Depresyon kaygı ilişkisinin birbirini etkileme durumunu açıklayan araştırmalar bulunmaktadır. Buna göre depresyona maruz kalanların %25-50 arasında kaygı bozukluğu yaşadığı buna karşılık kaygı bozukluğu olanların %10-15'inde depresyon görüldüğü tespit edilmiştir.

5.Sonuç

Kaygı, korku verici durumun ortaya çıkma ihtimaline karşı gösterilen tepkidir. Kaygının düşüklüğü veya yüksekliği risk oluşturabilir. Her insanın kaygı eğrisinde performansını olumsuz etkileyecek bir noktası vardır. Kaygının problem olacak düzeyi fiziksel ve sosyal işlevlerine etki ederek bireyin duygusal olarak mutsuz olmasına neden olur. Çocuklarda gelişime bağlı olarak kaygı yetişkinlerden farklı ele alınır ve gelişime bağlı olarak kaygı türleri de farklılık gösterir. Erken çocukluk yıllarındaki kaygıyı daha iyi anlamak aynı zamanda çocuğun ileriki yaşlarda karşılaşılabileceği risk faktörlerini önleme için önemli bir adım olacaktır.

6.Kaynakça

- Ainsworth, M. D. . D. S., Blehar, M. . C., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation. In *Journal of the American Academy of Religion* (Vol. 52). <https://doi.org/10.1093/jaarel/52.2.411-a>
- Arnold, L. (2019). Psychoanalysis. Year's Work in Critical and Cultural Theory. <https://doi.org/10.1093/ywcct/mbz004>

- Beller, E. K. (1955). Dependency and independence in young children. *Journal of Genetic Psychology*, 87, 25–35. <https://doi.org/10.1080/00221325.1955.10532913>
- Benson, J. B., & Haith, M. M. (2010). *Social and Emotional Development in Infancy and Early Childhood*. Academic Press.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: Attachment. In *Attachment* (Vol. 1). <https://doi.org/10.1177/000306518403200125>
- Bowlby, John. (1956). The Growth of Independence in the Young Child. *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 76, 587–591. <https://doi.org/10.1177/146642405507600912>
- Bulut, S. (2001). *Okula Başlama Uyum ve Ayrılık Kaygısı*. Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı. İstanbul: Ya-Pa.
- Cassidy, J. (2016). The Nature of the Child's Ties. In *Hanbook of Attachment Theory, Research, and Clinical Applications* (third edition) (pp. 3–24). Retrieved from <http://ezproxy.muni.cz/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,cookie,uid&db=psych&AN=2008-13837-025&lang=cs&site=eds-live&scope=site>
- Cüceloğlu, D. (2007). *İnsan ve Davranışı*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- David, L. (2015). *Social Learning Theory Bandura Social Learning Theory*. Learning Theories.
- Eagle, M. N. (2013). *Attachment and Psychoanalysis: Theory, Research, and Clinical Implications*. New York: The Guilford Press.
- Enfield, R. E. (2010). Sullivan's Interpersonal Theory. In *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0964>
- Erskine, R. G. (2015) *Relational Patterns, Therapeutic Presence “Concepts and Practice of Integrative Psychotherapy”*, London: Karnac Books Ltd.
- Geçtan, E. (2019). *İnsan Olmak*. Metis Yayınları, İstanbul.
- Gewirtz, J. L. (1972). Attachment, dependence, and a distinction in terms of stimulus control. In *Attachment and dependency*.
- Grusec, J. E. (2016). Social learning theory. In *The Curated Reference Collection in Neuroscience and Biobehavioral Psychology*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.23568-2>

- Gullestad, S. E. (2001). Attachment theory and psychoanalysis: Controversial issues. *Scandinavian Psychoanalytic Review*. <https://doi.org/10.1080/01062301.2001.10592610>
- Güler, M., (2016). Okul Öncesi Dönem 4-6 Yaş Çocukları için Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gültekin Akduman, G. (2014). Çocukluk Döneminde Ruhsal Sorunlar. (Ed.Güngör Aytaç, A.). Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim (syf.123-156). Hedef Yayınları, Ankara.
- Hartup, W. W. (1982). *Research Manual in Child Development*. *PsycCRITIQUES*, 27. <https://doi.org/10.1037/021355>
- Hartup, W. W. (1989). Social Relationships and Their Developmental Significance. *American Psychologist*. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.120>
- Hartup, W. W., & Keller, E. D. (1960). Nurturance in Preschool Children and Its Relation to Dependency. *Child Development*. <https://doi.org/10.2307/1126016>
- Heathers, G. (1955). Emotional dependence and independence in nursery school play. *Journal of Genetic Psychology*, 87, 37–57. <https://doi.org/10.1080/00221325.1955.10532914>
- Howe, D. (2009). Handbook of attachment: Theory, research and clinical Applications. *Journal of Social Work*. <https://doi.org/10.1177/1468017309342543>
- Koyuncu, A. (2012). *Sosyal Fobi*. İstanbul: Liman Yayınları.
- Kring, A. M. Johnson, S. L. (2015) *Anormal Psikoloji*, Muzaffer Şahin (Çev. Ed.), Ankara: Nobel.
- Mckenzie, K. (2006). *Anksiyete ve Panik Atak*. (Çev. Ü. ŞENSOY). Morpa Kültür Yayınları.(Eserin orijinali 2006'da yayımlandı.)
- Millar, E. & Walsh, M. (2000) *Mental Health Matters in Primary Care*, Cheltenham: Stanley Thornes.
- Morrison, J. (2016) *DSM-5'i Kolaylaştıran Klinisyenler için Tanı Rehberi*, Muzaffer Şahin (Çev. Ed.), Hanife Uğur Kural (Çev.) Ankara: Nobel.
- Nicola Taylor, K. W. (2015). *Crown House WJEC Psychology: AS Level*.

- Özpoyraz,N., (2005). Anksiyete bozuklukları. Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı Ders Notları. 05.05.2020 http://www.anadoluisagligi.com/img/file_1368.pdf
- Pietromonaco, P. R., & Barrett, L. F. (2000). The internal working models concept: What do we really know about the self in relation to others? *Review of General Psychology*, 4(2), 155–175. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.4.2.155>
- Seven, S. (2008). Çocuk ruh sağlığı. Ankara: Pegem Akademi.
- Seven, Z. D., & Alabay, E. (2020). Investigation of the interactions of mothers and their 30-42 months Old children who are living in different family types in the context of mother sensitivity. *International Journal of Educational Research Review*, 5(1), 70–82.
- Snowden,R. (2013). Freud Kilit Fikirler. (Çv.Melis İnan). Optimist Yayınevi, İstanbul.
- Sroufe, L. A., Fox, N. E., & Pancake, V. R. (1983). Attachment and Dependency in Developmental Perspective. *Child Development*. <https://doi.org/10.2307/1129825>
- Şahin, M. (1985) Başarı Düzeyi Farklı Üç Grup Lise Öğrencisinin Kaygı Düzeyi Yönünden Karşılaştırılması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, M. (2019) “Korku, Kaygı Ve Kaygı (Anksiyete) Bozuklukları” *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD) Cilt 6 Sayı 10 Yıl 2019, S 117-135*

CHAPTER

2

**Recent Advances in
Education and Sport
Research**

Erken Çocuklukta Utangaçlık (Hakan Şahin, Serdal Seven)

Erken Çocuklukta Utangaçlık

Dr. Öğr. Üyesi Hakan ŞAHİN¹, Prof. Dr. Serdal SEVEN²

¹*Istanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği
Anabilimdalı, hakansahin@istanbul.edu.tr*

²*Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği
Anabilimdalı, sseven@fsm.edu.tr*

1.Giriş

Utangaçlık çocukların sosyal ve duygusal yönden çocukları engelleyen önemli konulardan biridir. Utangaçlık erken çocukluk yıllarında sosyal duygusal gelişime ve çocuğun mizaç yapısına göre dönemsel olarak farklı düzeylerde ortaya çıkabilir. Utangaçlığın tanımı, kuramsal yapısı ve etkileriyle ilgili araştırmalar bulunmaktadır. Ancak bu araştırmaların daha çok ergenlik ve yetişkinlik ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu bölümde utangaçlık çok boyutlu olarak ele alınacaktır. Utangaçlığın tanımı, özellikleri, türleri bebeklikten orta çocukluğu süreçteki seyri araştırmalar ve teorik yapı çerçevesinde incelenecektir.

1.1.Utangaçlık nedir?

Alan yazın incelendiğinde utangaçlığın farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Bacanlı, (1999) göre utangaçlık “diğerleriyle bir araya gelme sırasındaki zorlanma durumu”, Zimbardo, (1977) “bireyin yeni kişilerle tanışmasını zorlaştıran faktör” Crozier, (1990)’e göre “mahcup olma, sıklıkla ve küçük düşme korkusu” olarak tanımlanmıştır.

Reddedilme kaygısı ve utanç duyma utangaçlığın altında yatan temel duygulardır. Kişi sosyal ortama girmekten reddedileceği ve ayıplanacağı hissine kapıldığında sosyal ortamlarda bulunmaktan çekinebilir. Başkalarının yanında huzursuz olabilir (Jones, Briggs, & Smith, 1986). Utangaçlık en çok engellenme düşüncesi ile kendini gösterir.

Aslında normalde insanlar zaman zaman bir ortama girmedi çekingenlik yaşayabilirler veya engellenme veya utandırılma kaygısı hissedebilirler. Utangaçlığın bir kişilik özelliği haline gelmesi bu duyguların sıklıkla yaşanılmasını gerektirir. Birçok ortam utangaç olarak tanımlanan kişi için kaygı nedenidir.

Küçük yaşlarda sosyal becerilerin henüz gelişmemiş olmasıyla birlikte yoğunluk gösterir. Yaklaşık 7 aylıkken, neredeyse her bebek yetişkin yabancılara ara sıra utangaç bir şekilde tepki vermeye başlar ve daha sonra çoğu çocuk, belirli durumlarda zaman zaman utangaç tepki göstermektedir (Clarke-Stewart & Parke, 2014).

Çocuklar 18 aylıkken davranış ve fiziksel görünüm için sosyal standartları anlamaya başlarlar (Eggum et al., 2009). Utangaçlık 1 buçuk yaştan sonra bir kişilik özelliği olarak kabul edilir. Öncesinde bebeğin diğerlerine karşı gösterdiği tepkiler sabit kabul edilmemektedir. Bu dönemde, bebekler aşırı utangaç ya da hiç utangaçlık yokmuş gibi görünebilirler. 18. aydan sonra utangaçlık duyuşsal bir durumu ifade eder ve kararlılık göstermeye başlar. Böylece utangaçlığın bir mizaç özelliği halini alır (Eggum et al., 2009; Volbrecht & Goldsmith, 2010).

1.2.Utangaçlığın kökenleri

Utangaçlığı kültürel (Sussie Scott, 2007) ve genetik (Carducci, 2000) etkenlerle açıklayan görüşler bulunmaktadır. Utangaçlığın boy, kilo gibi genetik olduğunu savunan araştırmacılar bulunmaktadır (Carducci, 2000; Volbrecht & Goldsmith, 2010) . Bazı araştırmacılara göre ise utangaçlık kısmen genetik bir miras sonucudur. İnsanların yaklaşık % 20'sinin genetik olarak utangaçlığa yatkın oldukları tahmin edilmektedir. Ancak deneyimler sonucu öğrenilen davranışlar, diğer insanların utangaçlıklarına verdikleri tepkiler de utangaçlık düzeyi üzerinde etki oluşturur. Cattell, (1973) kişiliği oluşturan unsurların çoğunun kalıtsal olduğu ve bunların kolay kolay değişmeyeceği görüşündedir. Bu görüşe göre utangaçlığın kalıtsal yönüyle de değişimi zor olarak ifade edilmiştir.

Kültür, bireye model olarak bir öğrenme paketi sunar. Belirli durumlarda gösterilecek tepkilere yönelik hazır kalıplar bulunur. Kültürel eğilim utandırmaya dayalı ise o toplumda utangaçlığın oranının artacağı düşünülebilir. Ülkemizde bölgesel olarak kültürel davranış biçimleri değişmektedir. Çocuk şarkılarında edebi literatürde bu durumu destekleyen kanıtlara rastlanmaktadır. Örneğin “bir gün bir gün bir çocuk” adlı şarkıda geçen çocuk için “yaptığından utanmış” ifadesi geçmektedir. Şarkının sözleri incelendiğinde tamamiyle yetişkin ihmali olduğu ve çocuğun burada kurban durumunda olduğu görülmektedir. Ancak yetişkinlerin hatası çocuğun hatası olarak gösterilerek çocuk utandırılmaktadır. Nitekim (Atkinson ve Tomley, (2012)'da utangaçlığın kültürel unsurlardan etkilendiğini ifade etmiştir. Zimbardo, (1977)'da sosyal ilişkilerin utangaçlık üzerine etkisine vurgu yapmıştır.

1.3.Utangaçlık ile ilgili kavramlar

Utangaçlığı daha ayrıntılı açıklamak üzere aşağıda yabancılara yönelik ihtiyatlılık, davranışsal engelleme, sosyal kaygı, alçakgönüllülük ve sosyal izolasyon kavramları sunulmuştur.

1.3.1.Yabancılara yönelik ihtiyatlılık

Bebekler ve küçük çocuklar yabancılara karşı genellikle belirli bir utangaçlık biçimi ile tepki verirler. Bu tepki ihtiyatlı bir tepkidir ve “yabancılara yönelik ihtiyatlılık” olarak adlandırılır (Asendorpf, 2009). Bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimin birlikte bir sonucudur. Araştırmalar yabancılara yönelik olumsuz tepkilerin güvenmeme, dengesiz ve tutarsız davranma ve uyumsuzluk şeklinde gözlemlendiğini açıklamaktadırlar (Sroufe, 1977). Çocukların tepkileri detaylı olarak incelendiğinde 5 aşama olduğu anlaşılmaktadır (Asendorpf, 2009):

1. Hafif kaş hareketleri
2. Kaş hareketiyle birlikte bakıştan kaçınma
3. Kaçınma (yabancıdan kaçmaya yönelik vücut hareketi)
4. Öncesi endişeli ve korkulu yüz
5. Ağlama

Yabancı korkusu çocuklarda en erken ortaya çıkan korku türlerinden biridir (Seven, 2008). Bebekler çoğunlukla 7-8 ay civarında yabancı korkusu tepkisi gösterirler. Ancak yabancıya yönelik ihtiyat daha erken dönemde 6 ay civarında görülebilmektedir. Yabancılara yönelik ihtiyat, 12 ay civarında en yüksek seviyeye ulaşır ve ikinci yıla kadar sürer. Bu durum bebeklerin tanıdığı veya tanımadığı insanları bilişsel olarak ayırabildiğinin bir göstergesi olarak görülebilir (Zdebek et al., 2019).

Diğer taraftan yabancıların tavrı çocuğun tepkisinin biçimini etkileyebilir. Yabancı çocuğa yavaşça, güzel bir tonda konuşarak ve bir oyuncak ile birlikte yaklaşırsa çocuk kaygı yerine ilgi de gösterebilir. Buna karşılık ani ve düşük sesli, ya da olumsuz bir yüz şekliyle yaklaşıldığında ise korku ortaya çıkmaktadır.

Yabancıların yaşları da bebeklerin tepkilerini etkilemektedir. Bir araştırmada bebeklerin akranlarına düşük düzeyde, çocuklara orta düzeyde ve yetişkinlere yüksek düzeyde tepki gösterdikleri belirlenmiştir (Akt. Asendorpf, 2009). Yabancıların bebek için tehlike olarak algılanan niteliklerinden dolayı kaygının ortaya çıktığı söylenilebilir. Tehlikeye işaret eden ipuçları olarak hızlı yaklaşım, vücut büyüklüğü ve düşük ses etkenleri belirlenmiştir. Yabancılara yönelik tepkiler bir ve iki yaşlarda çoğunlukla olumsuzdur. Daha sonra olumlu ve olumsuz duygusal tepkiler kararsız biçimde devam eder. Çekingen bir gülümseme, hem yaklaşmayı hem de kaçınmaya işaret edebilir. 3 yaşında yabancılara yönelik kararsız tepkiler zirveye ulaşır. 3 yaşından sonra ise yoğunluk azalır (Rubin, Asendorpf, & Asendorpf, 2014).

Utangaçlık davranışı 2 yaştan sonra zamanla yabancılardan hareketle sosyal ortamlara taşınmaya başlanır. Bu dönemde yabancılara karşı yüksek bir ihtiyatla davranan bir çocuğun daha önce hiç girmediği bir odayı keşfetmede de ihtiyatlı olması beklenmektedir. Buna “davranışsal engelleme” denir ve bu durum ilk utangaçlık biçimlerindedir (Asendorpf, 2009).

1.3.2. Davranışsal Engelleme

Bilinmeyene yönelik 'davranışsal engelleme' terimi Kagan ve arkadaşları (1984) tarafından küçük çocukların mizaç özelliklerine atıfta bulunmak amacıyla kullanılmıştır. Hem ebeveyn raporlarına hem de laboratuvardaki davranışsal gözlemlere göre, küçük çocukların yaklaşık % 15'i yeni durumlara veya yabancı yetişkinlere ve akranlara belirgin inhibisyonla tepki verdikleri belirlenmiştir. Davranışsal inhibisyon başlangıçta çok yüksek veya çok düşük inhibisyon (engelleme) ile karakterize edilen çok küçük çocuk gruplarının karşılaştırılmasıyla araştırılmıştır. Utangaç çocukların bilinmedik durumlarda kalp atışı hızları ve tükürük kortizol seviyelerinin yüksekliği yapılan bazı araştırmalarda desteklenmiştir (Asendorpf, 2009; Davis & Buss, 2012; Rubin et al., 2014).

Davranışsal engelleme (inhibisyon) sabit bir mizaç özelliği olarak kabul edilmez. Bunun nedeni olarak çocukların dikkatlerini ve başlangıçtaki duygusal tepkilerini kendi kendine düzenleme yeteneğinin gelişmesi gösterilebilir. Burada öz düzenlemenin gelişiminin utangaçlığın azalmasına katkı sağladığına dair kanıtlar bulunmaktadır (Hassan, Day, Van Lieshout, & Schmidt, 2019).

Öz-düzenleme dışında davranışsal engellenin azalmasına katkı sağlayan başka faktörler de bulunmaktadır. Örneğin zeka düzeyi ve sosyal yeterlilik özellikle okul öncesi çağda uzun vadeli olarak davranışsal engellemeyi azalttığı ve çocukların çekingenliğin üstesinden gelmeyi daha iyi başarabildikleri görülmüştür (Asendorpf, 2009). Bağlanma, davranışsal engelleme için bir başka önemli etken olarak görülmektedir (Rydell, Bohlin, & Thorell, 2005). Özellikle çelişik bağlanmanın davranışsal engelleme ile ilgili olduğu bulunmuştur. Yapılan araştırmalar 14. ayda çelişik bağlanma gözlenen bebeklerin 24. ayda davranışsal engelleme ile ilişkisi ortaya çıkmıştır (Asendorpf, 2009).

Davranışsal engellenin çocukluk ve ergenlik döneminde kaygı bozuklukları için risk teşkil ettiğine dair araştırmalar bulunmaktadır. Bu kaygı özellikle sosyal kaygı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, bu riski azaltmayı amaçlayan müdahale programları geliştirilmiştir. Rapee ve Edwards, (2009) çekingen davranışı olan çocuklara yardımcı olmak için bir program geliştirmişlerdir. Bu programda çocuğun engelleme ve kaygının üstesinden gelebilmeye dayalı etkinlikler hazırlanmıştır. 1 yıl sonunda programa katılan deney grubundaki çocukların katılmayan kontrol grubundaki

çocuklara göre daha düşük kaygıya sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak programın engelleme ve geri çekilme puanlarına etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, müdahalenin çocukların öznel kaygı deneyimlerini etkilediğini, ancak mizaçlarını etkilemediğini göstermektedir.

1.3.3. Sosyal Kaygı

Antony ve Swinson, (2000) sosyal kaygıyı diğerler insanlar tarafından olumsuz yargılanacağına, başka insanlar üzerinde olumsuz bir izlenim bırakacağına ve diğer insanlar karşısında aptal gibi değerlendirileceğine ya da utanç verici bir şey yaşayacağına ilişkin korku ve kaygı duyma olarak tanımlaması nedeniyle kişideki sosyal yaşantılardan rahatsızlık duyma ya da sıkıntı ve stres yaşama yönelimi olarak tanımlamıştır. Sosyal kaygı, utangaçlıkla duygusu ile birlikte yaşanan ve istenmeyen bir duygudur.

Zimbardo (1977) utangaçlığın sosyal kaygıyı içine alan bir kavram olduğunu ifade etmiştir. Ancak utangaç davranış, kaygıyla değil de bir dış uyarıcının varlığıyla ortaya çıkmaktadır.

Davranışsal inhibisyonun çocukluk ve ergenlik döneminde sosyal kaygı ile bağlantısı klinik incelemeler sonucunda belirlenmiştir. Sosyal kaygı ile davranışsal engelleme arasında üç temel farklılıktan söz edilebilir. En başta davranışsal engelleme daha genel durumlara işaret eder. Bunlar sosyal olmayan durumlar da olabilir. İkinci olarak davranışsal engelleme gözlenen davranışlar için ifade edilirken sosyal kaygı hem davranış hem de öznel deneyime ifade edilmektedir. Üçüncü fark ise sosyal kaygının sosyal durumlar için daha genel bir kavram oluşudur. Çünkü alışılmış kişilere veya durumlara korku, kaygı tepkilerini de içermektedir (Rubin et al., 2014).

Asendorpf (2009), çocuklarda utangaç davranışının, ya davranışsal engellemeyle (dolayısıyla çocukların mizacıyla) ya da başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme ya da ihmal edilmesinden edinilmiş korkular ile (sosyal deneyimler) ile bağlantılı olabileceğini öne sürmüştür. Bir başka araştırmada da sınıftaki boylamsal analizler sonucunda akran ihmalinin veya reddinin sınıftaki utangaçlık üzerinde artan bir etkisi olduğu belirlenmiştir (Akt. Asendorpf, 2009).

1.4.4. Alçakgönüllülük

Utangaçlık sadece utangaç tepki gösteren çocukları tanımlamak için değil, aynı zamanda başkalarının huzurunda, korku veya kaygı belirtileri olmadan çekingen, mütevazı, alçakgönüllü bir şekilde hareket eden çocukları tanımlamak için de kullanılır (Kwiatkowska & Rogoza, 2019). Çocuklar sosyalleşme sürecinde mütevazı davranmayı öğrenmiş olabilirler. Alçakgönüllülük öz-düzenleme ve engelleme davranışlarının sonucunda gelişmez. Alçak gönüllülük kültürel normlarla ilgilidir.

Chen, Rubin, ve Sun, (1992) tarafından yapılan kültürler arası bir araştırmada Kanada'da popülaritesi düşük Çinlilerin Çin'de ortalamanın üstünde popülariteye sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu araştırmada Chen utangaç ve üzgün, diğerleri tarafından kolayca incitilebilme gibi utangaç-hassas nitelikleri karşılaştırmıştır. Diğer taraftan bu çocukların yine Çin'de yüksek bir okul uyumu gösterdikleri de belirlenmiştir. Bu durum Chen tarafından Çin'deki tevazu içeren Konfiçyüs normu ile açıklanmıştır.

Bu bulgular utangaç davranışın inhibisyondan kaynaklanabileceği, aynı zamanda altta yatan inhibisyon olmaksızın alçakgönüllülüğü destekleyen kültürel normlara göre öz düzenlemeye bağlı olabileceği sorununun vurgulanmaktadır.

1.4.5. Sosyal izolasyon

Utangaçlığı sosyal geri çekilmeden veya yalnız kalma isteğinden ayırt etmek gerekir. Utangaçlık davranışı yalnızca engelleme ve tevazu sonucu değil aynı zamanda sosyal izolasyona da bağlı olarak ortaya çıkabilir(Rubin et al., 2014). Ancak bu tercih çoğunlukla sosyal nedenlere bağlıdır. Çocuklar akranları tarafından reddedildiklerinde kendilerini izole edebilirler. Birisi diğerleriyle birlikte olmak yerine yalnız kalmayı tercih edebilir bu da asosyallikle açıklanabilir. Saldırgan çocuklar akranları tarafından çoğunlukla reddedilirler. Saldırgan ve reddedilen çocuklar, sıklıkla tekrarlanan duyu-motor aktivitelere başvururlar. Kendi başlarına dramatik oyunlar oynayabilirler. Bunlar aktif-yalnız davranışlar olarak adlandırılmaktadır. Dışarıdan utangaç davranış olarak fark edilmese bile örneğin bir çocuğun arabasını sürekli olarak ileri-geri hareket ettirmesi, sağa sola koşması, bir çizgi film karakteri gibi davranması aktif-yalnız davranışlardır.

2.Sonuç

Çocuklarda üç farklı utangaçlık türü olduğu anlaşılmaktadır. Bunlar: Yabancılara yönelik olan davranışsal engelleme, sosyal ortamda bireyin olumsuz değerlendirileceğine yönelik kaygısı ile ortaya çıkan utangaçlık ve kültürel etkenler ve normlardan dolayı tevazu, alçakgönüllülük ile karakterize edilen kendini kontrol etme ve kısıtlama eğilimidir. Bunlar genetik ve kültürel etkenlere bağlı olarak ortaya çıkabilir.

3.Referanslar

Antony, M. M., & Swinson, R. P. (2000). Overcoming Social phobia-patient self-help guide. *Phobic Disorders and Panic in Adults: A Guide to Assessment and Treatment*.

- Asendorpf, J. B. (2009). Shyness. In J. B. Benson & M. M. Haith (Eds.), *Diseases and Disorders in Infancy and Early Childhood*. Academic Press.
- Atkinson, S. ve Tomley, S. (2012). *Psikoloji kitabı*. Alfa Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal Beceri Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Carducci, J. B. (2000). Shyness: the new solution. *Psychology Today*, 33(1), 38–46.
- Cattell, R. B. (1973). *Personality and mood by questionnaire*. Jossey-Bass Publishers.
- Chen, X., Rubin, K. H., & Sun, Y. (1992). Social Reputation and Peer Relationships in Chinese and Canadian Children: A Cross-Cultural Study. *Child Development*, 63(6), 1336–1343. [https:// doi. org /10.2307/1131559](https://doi.org/10.2307/1131559)
- Clarke-Stewart, A., & Parke, R. D. (2014). *Social Development*. John Wiley & Sons, Inc.,.
- Crozier, W. R. (1990). *Shyness and embarrassment: perspectives from social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davis, E. L., & Buss, K. A. (2012). Moderators of the Relation between Shyness and Behavior with Peers: Cortisol Dysregulation and Maternal Emotion Socialization. *Social Development*. [https:// doi. org /10.1111/j.1467-9507.2011.00654.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00654.x)
- Eggum, N. D., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Reiser, M., Gaertner, B. M., Sallquist, J., & Smith, C. L. (2009). Development of shyness: Relations with children's fearfulness, sex, and maternal behavior. *Infancy*, 14(3), 325–345. <https://doi.org/10.1080/15250000902839971>
- Hassan, R., Day, K. L., Van Lieshout, R. J., & Schmidt, L. A. (2019). Shyness, Self-regulation, and Cognitive Problem Solving in Typically Developing 4-year-olds: A Pilot Study. *Journal of Genetic Psychology*. <https://doi.org/10.1080/00221325.2019.1580246>
- Jones, W. H., Briggs, S. R., & Smith, T. G. (1986). Shyness: conceptualization and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 629–639.
- Kagan, J., Reznick, J. S., Clarke, C., Snidman, N., & Garcia-Coll, C. (1984). Behavioral Inhibition to the Unfamiliar. *Child Development*, 55, 2212–25. <https://doi.org/10.2307/1129793>

- Kennedy, S. J., Rapee, R. M., & Edwards, S. L. (2009). A selective intervention program for inhibited preschool-aged children of parents with an anxiety-disorder: Effects on current anxiety disorders and temperament. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e31819f6fa9>
- Kwiatkowska, M. M., & Rogoza, R. (2019). A modest proposal to link shyness and modesty: Investigating the relation within the framework of Big Five personality traits. *Personality and Individual Differences*. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.05.026>
- Rubin, K. H., Asendorpf, J. B., & Asendorpf, J. (2014). *Social Withdrawal, inhibition, and Shyness in Childhood*. Psychology Press.
- Rydell, A. M., Bohlin, G., & Thorell, L. B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment and Human Development*. <https://doi.org/10.1080/14616730500134282>
- Scott, Sussie. (2007). Shyness in Cultural and Historical Perspective. In Susie Scott (Ed.), *Shyness and Society*. Palgrave Macmillan.
- Seven, S. (2008). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sroufe, L. A. (1977). Wariness of Strangers and the Study of Infant Development. *Child Development*. <https://doi.org/10.2307/1128323>
- Volbrecht, M. M., & Goldsmith, H. H. (2010). Early Temperamental and Family Predictors of Shyness and Anxiety. *Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1037/a0020616>
- Zdebik, M. A., Boivin, M., Battaglia, M., Tremblay, R. E., Falissard, B., & Côté, S. M. (2019). Childhood multi-trajectories of shyness, anxiety and depression: Associations with adolescent internalizing problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101050>
- Zimbardo, G. P. (1977). *Shyness: what is it and what to do about it*. MA: Addison-Wesley Publishing Company.

CHAPTER
3

**Recent Advances in
Education and Sport
Research**

**2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Planlama, Uygulama
ve Değerlendirme (Büşra Gelebek, Halil Uzun)**

2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Planlama, Uygulama ve Değerlendirme

Büşra GELEBEK¹, Halil UZUN²

¹Milli Eğitim Bakanlığı, E-mail:busragelebek@gmail.com

²Kilis 7 Aralık Üniversitesi, E-mail:uzunhalil@gmail.com

1.Giriş

Doğumla temel eğitim arasındaki dönemi kapsayan okul öncesi eğitim; çocuğun psikomotor, dil, sosyal duygusal ve bilişsel alanlarında gelişimini, bireysel farklılıklar çerçevesinde, içinde bulunduğu çevre şartlarını da göz önüne alarak zengin uyarıcılarla desteklemeyi amaçlayan, ailede başlayıp eğitim kurumlarında devam ederek desteklenen bir eğitim süreci olarak ifade edilmektedir. (Aral, Kandır, Can Yaşar, 2011: 12; Poyraz ve Dere, 2011: 19).

Okul öncesi eğitim çocuğun tüm gelişim alanlarının en hızlı şekilde gelişmesi ve eğitiminin birinci adımı olması açısından büyük öneme sahiptir. Bu yıllarda aldığı eğitimin kalitesi, çocuğun yaşamını olumlu veya olumsuz etkilemektedir. Bu dönemde çocuğun beceri ve yetenek alanında gelişimini sağlamak, ona kılavuzluk etmekle ve doğru davranışlarını pekiştirmekle mümkün olabilmektedir. (Poyraz ve Dere, 2011: 15).

Çocuğun bu dönemde kazandığı deneyimler kendisini her alanda geliştirmesine destek olur. Anlamlı ve mutlu deneyimlere sahip çocuk, ilkokula başladığında kendine özgüven sahibiyken başarılı olma ihtimali de çoğalır. Bu sayede kendini tanıyan ve yeteneklerinin bilincinde olan bir birey olur (Yavuzer, 2013: 210).

Çocuğun gelecek senelerdeki öğrenmelerine zemin hazırlayan alt yapının, okul öncesi dönemdeki çocuğa sunulan deneyimler sonucunda çocukta oluşan keşif duygusu ve anlamlandırma isteği olduğu ifade edilebilir(Kandır ve Uyanık, 2010: 8).

2.Okul Öncesi Eğitimde Planlama, Uygulama ve Değerlendirme

2.1.Okul Öncesi Eğitimde Planlama

Okul Öncesi Eğitiminin Güçlendirilmesi Projesi, 2012- 2013 eğitim-öğretim yılında uygulama yapılan birkaç pilot ilden gelen geri bildirimler, ulusal ve uluslararası alan araştırmaları ile mevcut durum analizi yapılarak yine aynı yıl program geliştirme çabası içine girilmiştir. Bu aşamada okul öncesi eğitim veren tüm kurumlarında katkıları göz önünde bulundurularak program geliştirme tamamlanmıştır. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı bütün şehirlerde MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 09.09.2013 tarih 132 sayılı kararıyla 2013- 2014 eğitim yılından başlamak üzere uygulamaya konulmuştur (Yıldız, 2019: 18).

Uygulanmakta olan 2013 Okul Öncesi Eğitim programı, okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların zengin öğrenme tecrübeleriyle sağlıklı

büyümelerini, tüm gelişim alanlarının desteklenerek maksimum seviyeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini elde etmelerini ve temel eğitime hazır hale gelmelerini sağlamak gayesiyle geliştirilmiştir. ‘Sarmal’ bir yaklaşım belirleyen program, çocukların gelişim düzey ve özelliklerini ön plana alarak bütün gelişim alanlarında geliştirilmesini esas alan ‘gelişimsel’ bir program özelliği göstermektedir(MEB, 2013: 8). Model olarak ‘eklektik’ bir programdır. Program son halini farklı öğrenme kuram ve modellerindeki çocuk merkezli uygulamalardan faydalanarak almıştır. MEB 2013 okul öncesi eğitim programının benzer tarafları; Waldorf yaklaşımı, Montessori yaklaşımı, High Scope yaklaşımı, Reggio Emilia yaklaşımı ile bulunmaktadır. Gelişimsel bir yaklaşım olan Waldorf yaklaşımının temel hedefi çocuğun gelişimini en üst seviyeye taşımaktır. Bu yönleriyle MEB 2013 okul öncesi eğitim programı ile benzerlik göstermektedir. Programın temel özelliklerinde de ifade edildiği üzere, MEB 2013 okul öncesi eğitim programı gelişimsel bir programdır(Toran, 2014: 38; MEB, 2013).

Ayrıca bu programda öğretmenin hazırlayacağı etkinlik havuzuna örnek olması için farklı yaş gruplarındaki çocuklara yönelik etkinliklerin olduğu “Etkinlik Kitabı” hazırlanmış ve programla birlikte uygulanması amacıyla “Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Programı” na yer verilmiştir.

Programın temel özelliklerine şu şekilde yer verilmiştir:

- Çocuk merkezlidir.
- Esneklik.
- Temalar/Konular amaç değil araçtır.
- Oyun temellidir.
- Keşfederek öğrenme önceliklidir.
- Öğrenme merkezleri önemlidir.
- Büyük grup, küçük ve bireysel etkinliklere dengeli bir biçimde yer verilmesini gerektirir.
- Yaratıcılığın geliştirilmesi ön plandadır.
- Günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı olarak kullanılması teşvik edilmelidir.
- Evrensel ve toplumsal değerlere yer verilmiştir.
- Öğretmene özgürlük tanır.
- Değerlendirme süreci çok yönlüdür.
- Aile eğitimi ve katılımı önemlidir.
- Özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer vermektedir.
- Rehberlik hizmetlerine önem vermektedir (MEB, 2013: 14-17).

2.2.Okul öncesi eğitim ortamı ve öğrenme merkezleri

MEB 2006 programında ‘ilgi köşeleri’ olarak kullanılan kavram, MEB 2013 programında ‘öğrenme merkezleri’ olarak değiştirilmiştir. Çocuk merkezli bir program olarak 2013 programı, çocuğa kendi tercihlerini yapma ve özgür seçim imkânı vermesi ile etkin öğrenmeyi destekleyen bir yapıdadır.

Program, etkinlik ortamının dizayn edilmesinde öğrenme merkezlerinin farklı metotlarla ayrılmış olması ve günlük eğitim akışında küçük grup-bireysel, büyük grup etkinliklerinin bulunması bakımından High Scope Programıyla benzerlik göstermektedir(Koçer ve Meral, 2014: 103).

Oyun zamanında çocukların büyük veya küçük grup halinde oynayarak öğrenmelerini sağlayacak değişik merkezler eğitim ortamında yer almaktadır(Diffilly vd., 2001: 23-24). Öğrenme merkezlerinde problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici, çocukların keşif duygusuna katkıda bulunacak yaratıcı etkinlikler tercih edilmelidir(Darling, 2007a).Sınıfta niteliklerine göre öğrenme merkezleri yerleştirilmelidir. Öğretmen, çocuklar sınıfa gelmeden önce sınıfın fiziksel özellikleri ve çocuk sayısını göz önünde bulundurarak öğrenme merkezlerini düzenler. Bu merkezleri düzenlerken çocukların fikirlerini de alması, onların sınıfa ait hissetmelerini ve sorumluluk sahibi olmalarını sağlayacaktır. Çocuklar merkezlerin her birindeki materyalleri seçerek karar alma, özgürlük ve sorumluluk becerilerini geliştirme imkânı bulurlar. Öğrenme merkezlerinin daha etkin olması ve etkinliklerin gayesine ulaşması için aşağıda belirtilen önerilere dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir:

- Öğretmen, öğrenme merkezlerinde çocuklar arasında bir problem olduğunda oyun oynama vaktine sınır koyabilir.
- Oluşturulan öğrenme merkezleri çocuklara kuralları, sorumlulukları ve materyalleri ile tanıtılabilir.
- Merkezlerde oynayacak çocuk sayısı merkez sayısı, büyüklüğü ve materyal yeterliliğine göre belirlenebilir.
- Dönüşümlü olarak öğrenme merkezleri kullanılabilir. Çocuklar küçük gruplar halinde öğrenme merkezlerinde sistemli bir şekilde hareket edebilir. Bunu belli sistemde öğretmen de sağlayabilir, çocuklar da kendi başlarına değişim yapabilirler.
- Bütün öğrenme merkezlerinde çocukların ilgisini çekecek ve gelişim seviyesine uygun açık uçlu etkinlikler yer alabilir. Bazen materyaller değiştirilebilir, kazanımlara göre bazen yenileri eklenebilir veya kaldırılabilir. Bu şekilde çocukların merkezlere ilgisi canlı tutulabilir.
- Öğrenme merkezleri belli sınırlarla belirlenebilir, ama merkezler arasında geçiş kolay ve esnek olmalıdır.
- Çocukların ulaşacağı biçimde alçak raflar biçiminde materyaller düzenlenebilir.
- Toparlama kolaylığı açısından etiket yapışılı kutular tercih edilebilir.
- Merkezlerde o merkezde öğrenilen beceriyi gösteren göstergelerden faydalanılabilir.

- Etkinlik bitişinde çocukların materyalleri doğru yerlerine koyabilmesi için renkli grafik ve resimler yerleştirilebilir(Çelik ve Daşcan, 2014: 32; MEB, 2013: 37).

Okul öncesi eğitim kurumlarında olması tavsiye edilen merkezler; kitap merkezi, müzik merkezi, blok merkezi, fen merkezi, sanat merkezi ve dramatik oyun merkezidir. Bu merkezlerin her biri programda ayrıntılarıyla açıklanmış ve merkezlerde bulunması önerilen materyaller ele alınmıştır. Öğrenme merkezlerinin sınıftaki kurulumuyla alakalı, ideal bir okul öncesi eğitim sınıfının nasıl olması gerektiği öğretmenlere ışık tutucu bir halde belirtilmiştir(Kandır vd., 2011: 41; Kay, 2015: 42; MEB, 2013: 39-42).

Blok merkezi: Blok merkezi, çocukların yaşadıkları mekânlarda olan farklı boyut, şekil ve renkteki varlıkları ve bunların kendi aralarındaki ilişkilerin farkında olmasına ve farklı figürler kullanarak yapı-inşa oyunları aracılığıyla yaratıcılıklarını kullanmasına fırsat yaratan bir merkezdir. Aktif bir halde merkezin kullanılması için eğitim sürecinde değişik materyaller ilave edip kaldırarak kullanımdaki materyaller(hayvan, şekil, araç, işaret) dönüşümlü şekilde kullanılmalı ve güncel tutulmalıdır. Çocukların yaratıcılıklarına engel olmamak için merkezde bulunan materyallerin gündelik yaşamda karşısına çıkacak malzemeler olması ve aynı anda birden çok uyarıcıya açık olmamasına özen gösterilmelidir(Knopf ve Welsh, 2010: 12).

Yaygın bir sahada bulunması gereken blok merkezi, çocukların en hareketli olup fazla ses yaptıkları bir merkez olduğu için sessiz merkezlerden irakta bulunmalıdır. Çocukların rahatça uzanabileceği raflarda materyallerin bulunması ve toplanırken derli toplu bir şekilde materyalleri düzenlemeleri için rafların blok resimleri ile etiketli olmaları önerilmektedir. Bunun yanı sıra rafları adlandırmak ve belli resimlerle gruplamak da çocukların okuma yazma becerilerine katkıda bulunacaktır(Darling, 2007b; Decker ve Decker, 2007: 58; MEB, 2013: 44).

Kitap merkezi: Çocukların okuma yazma etkinliklerine ve kitaplara yönelik olumlu tutumlar geliştirmesini, dil ve iletişim becerilerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu merkez sessiz bir merkez olup, rahat ve aydınlık bir yerde bulunmalıdır. Merkezin daha etkin kullanılması için ailelerden yardım alınmalı ve her çocuğa en az bir kitap olacak şekilde düzeni yapılmalı ve kitapların bakımına özen gösterilmelidir(Darling, 2007a; Knopf ve Welsh, 2010: 18; MEB, 2013: 44).

Müzik Merkezi: Çocukların müzik ile alakalı bilgi ve becerilerinin desteklenerek tecrübe kazandıkları etkinliklerin yapıldığı bir öğrenme merkezidir (MEB, 2013: 45).

Sanat Merkezi: Çocukların geçmiş tecrübeleri ve öğrendiklerinin temelinde ürettikleri yeni fikirler ve özgün ürünler ortaya koymalarına fırsat sağlamayı amaçlayan, değişik malzemeler kullanarak keşfedeceği ve çeşitli deneyimleme imkânları oluşturan bir merkezdir. Buradaki çalışmalar sonucunda çocukların

estetik algıları ve manipülatif becerileri gelişim göstermektedir (Öztürk Yılmaztekin, 2014: 243; MEB, 2013: 45).

Fen Merkezi: Çocukların içten gelen, dünyaya yönelik merak duygusu ve öğrenme arzusunu uyarıp yaşadıkları dünya hakkında yeni şeyler öğrenmelerini desteklemeyi amaçlamaktadır (Yıldız, 2019: 22). Bu merkez sessiz ve rahat olmalıdır (MEB, 2013: 46).

Dramatik Oyun Merkezi: Çocukların dramatik/sembolik oyun anında gerçek hayata dair deneyimlerini ve sembolik düşünme becerilerini geliştirme imkanı sağlayan merkezdir. Bu merkezde, çocukların oyunlarını rahat bir halde oynayarak değişik rollere bürünmesine, gündelik hayattan olayları ve şahısları doğaçlayarak canlandırmasına imkan yaratan materyaller olmalıdır (Knopf ve Welsh, 2010:9).

2.3.Okul Öncesi Eğitim Programında Etkinlikler

Okul öncesi eğitim etkinlikler şeklinde sürdürülmektedir. Çocukların belirlenen kazanımları elde etmeleri, okul öncesi eğitim programında ele alınan etkinlikler ile sağlanması öngörülmüştür. Etkinlik materyallerinin etkinlik öncesi hazır bulunması eğitim etkinliklerinin sistematik olarak uygulanmasında etkili olacaktır (Ulusoy, 2008: 14-15). Etkinlikleri planlarken çocukların gelişim düzeyleri dikkate alınmalı, çocuğun bütün gelişim alanlarını destekler nitelikteki etkinlikler belirlenerek uygulanmalıdır. Okul öncesi dönemde doğru ve planlı şekilde uygulanan etkinlikler çocuğun yaşamında bir adım ilerde olabilmesine imkân tanır (Öztürk vd., 2013: 19).

Okul öncesi eğitim programında ele alınan etkinlikler Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileridir. Yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış/yapılandırılmamış etkinlikler olarak sınıfta veya imkânlar olduğu sürece açık havada da gerçekleştirilebilir. Etkinlikler tek başına hazırlanabileceği gibi bütünleştirilmiş şekilde birden çok etkinlik bir arada da planlanabilir. Bireysel, küçük grup ya da büyük grup şeklinde planlanarak uygulanabilir (MEB, 2013: 42).

Aşağıda okul öncesi eğitim programında yer alan etkinlikler tek tek ele alınarak açıklanmıştır:

- Matematik Etkinliği: Okul öncesi dönemde matematiğe karşı olumlu tutumların alt yapısı oluşturulmakla beraber, matematiksel fikir ve kavramlar, neden- sonuç ilişkisi, problem çözme kabiliyeti, matematiksel dilin kavranmaya başlanması gibi çocukların gündelik hayatlarından elde ettikleri tecrübeler ve aktif katılımlarıyla bu dönemin temeli atılmaktadır (Kandır vd., 2010: 62).

Bu dönemde matematik eğitimi oyun temelli, çocukların aktif olarak katıldığı, doğal seyrinde ilerleyen bir öğrenme süreci olmalıdır (Şimşek, 2012: 50).

- **Drama Etkinliği:** Drama, çocukların bir önderin(öğretmen, rehberlik ve psikolojik danışma uzmanı) yönlendirmesiyle daha çok kaba motor hareketlerden oluşan taklitler ile yapılan ve süreç sonunda olayların tartışmaya açıldığı bir etkinlik çeşididir(Önder, 2016: 151). Bu etkinlikler duyguların rahatça ifade edilmesine ve hayata geçirilmesine imkan sağlar(Karademir, 2016: 69).

Okul öncesinde drama süreci ısınma, canlandırma, rahatlama ve değerlendirme çalışmaları olarak uygulanmaktadır. Isınma çalışmalarında çocuklar drama için hazırlandığı, hareket çalışmaları yapıldığı ve çocukları bilişsel düzeyde geliştirici oyunlara hazırlayan oyunlar oynanmaktadır. Canlandırma aşamasında dramatizasyon, rol oynama gibi teknikler uygulanmaktadır. Rahatlama ve değerlendirme aşamasında ise çocuklardan yaşanılanları resimlemeleri, zihinlerindeki afişlerle anlatmaları istenmektedir (MEB,2013: 44).

- **Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği:** Programda ele alınan okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, okuma yazma çalışması değildir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ilkokula başlamadan önce okuma yazma yeterliklerinin desteklenmesi açısından imkân yaratan çalışmalar olarak isimlendirilmektedir(Aral vd., 2002: 137; Çelenk, 2003: 79).

Okuma yazmaya hazırlık etkinliği içeriğinde; çocukların problem çözme, akıl yürütme, el-göz koordinasyonu ve kalem tutmaya yönelik gelişimlerinin desteklenmesi, eşleştirme, ilişki kurma, sıralama, gruplama, dikkatlerini toplayabilme çalışmaları bulunmaktadır(Kandır vd., 2010: 72-73). Bu çalışmalarda okuma ve yazı yazma öğretimi ile harfleri yazdırma bulunmamaktadır. Bu çalışmalar sadece masa başında yapılmaz, diğer etkinlik(sanat, drama, müzik, oyun vs.) türleriyle bir arada uygulanabilmektedir(MEB, 2013: 44).

- **Sanat Etkinliği:** Sanat etkinlikleri, çocukların yaratıcılıkları ve hayal dünyaları yoluyla problem çözme, eleştirel ve çözüm odaklı düşünebilmesi ve kendilerini doğal şekilde anlatıp iletişim becerilerini geliştirdiği çalışmalardır. Ayrıca kendi yaşadığı ortamın kültürü ve diğer kültürlerin farkında olup saygı duyması da kazanımlardandır. Öğretmen etkinlik sürecinde çocuklara müdahalede bulunmaması ve yaratıcılıklarını geliştirici ortam, materyal sunması ve öğrenme yaşantılarının planının doğru yapılması önemli olacaktır(Aral vd., 2011: 100-101; MEB, 2013: 45).

- **Türkçe Etkinliği:** Çocukların Türkçeyi yerinde ve düzgün kullanmasına yardımcı olmak, kelime hazinesini arttırmalarını sağlamak, konuşma- dinleme yeteneklerini geliştirmek ve çocuklarda kitap sevgisi oluşturmak için planlanan etkinlikleri kapsamaktadır(MEB, 2013: 22-23).Çocuklara dil gelişiminde gerekli olan en uygun ortamları sağlayan, sosyal çevre ile etkileşimde bulunup aktif katılım imkanı veren etkinlik türüdür(Kandır vd., 2012: 23).

Programda ele alınan Türkçe etkinlikleri; öykü anlatma, tamamlama ve oluşturma, parmak oyunu, tekerleme, bilmece, şiir, sohbet (paylaşım zamanı) ve dil etkinliklerini destekleyici drama etkinliklerini de içermektedir. Planlama da Türkçe etkinliği bireysel alınabileceği gibi bütünleştirilerek de verilebilir(Aydemir, 2018: 16).

- **Oyun Etkinliği:** Etkili, kalıcı ve anlamlı bir öğrenme ortamı ortaya çıkarmak, oyun ile eğitimde mümkündür. Türlü kazanımlara ulaşılabilecek değişik oyun oynama imkânlarının varlığı, çocukların oyun oynama gereksinimini gidermektedir(Aksoy ve Dere Çiftçi 2014: 11).

Belirlenmiş kazanımlara ulaşmak için öğretmenin başlattığı ya da kuralları belli olup süreçte öğretmen ve çocuklarında aktif katıldığı oyunlar ‘yapılandırılmış oyun’ olmaktadır. Öğretmen başlatarak süreçte çocuklara devrettiği oyunlar ‘yarı yapılandırılmış oyunlar’ olarak adlandırılırken; oyun merkezlerinde planlanmadan bireysel olarak ilgi ve istekler doğrultusunda oynanması ‘yapılandırılmıyş oyun’ ismini almaktadır(MEB, 2013: 47).

- **Müzik Etkinliği:** Çocukların bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimlerine destek olurken; müziksel gelişim evresini de pozitif etkileyen, ses ve müzik dinleme ve ayırt etme çalışmaları, ritim çalışmaları, nefes ve ses çalışmaları, şarkı söyleme, çalgı çalma, yaratıcı hareket ve dans, müzik eşliğinde hareket, müzikli öykü oluşturma tarzında çalışmaları içeren etkinliklerdir. Süreçte öğretmenin de aktif rol alması ve çocuklara hoşnutluğunu hissettirebilmesi gerekmektedir. Yalnızca müzik etkinliğinde değil, müziğin bütün etkinliklerde de kullanılması önem arz etmektedir(MEB, 2013: 48; Ömeroğlu vd., 2006: 44-45).

- **Fen Etkinliği:** Çocukları keşfetmeye yönelten, çevre farkındalığı oluşturup hayat gerçeklerini tanıtan, çocuklarda dikkat etme, soru sorma, merak etme, gözlemlenme, araştırma, inceleme duyguları yaratan etkinliklerdir(MEB, 2013: 48).

Çocuklara kazandırılmak istenen bilimsel süreç becerisi öğretmen tarafından daha önceden kazanılmış olması ve ortamın materyallerle zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenin doğru ve etkili yöntem- teknikler ile aşamada rehber olması da önemli olmaktadır(Kandır vd., 2012: 7-16).

- **Hareket Etkinliği:** Çocuğun fiziksel, motor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimine ve öz bakım becerilerine katkıda bulunarak, çocukların temel hareket becerilerini geliştirmek için uygulanan etkinliklerdir. Etkinlik uygulanırken fiziksel ve sosyal çevre düzenlemesine, çocukların yaşlarına uygun ve temel hareket becerilerini kazandırmada etkili olacak materyaller seçilmesine özen gösterilmesi gerekmektedir. Ayrıca yürüme, koşma, tırmanma, yakalama, çekme, itme, yuvarlanma, dengede durma gibi büyük kas becerilerine, yerden bir şey toplama, yuvarlama, kesme, katlama gibi küçük kas becerilerine ve el göz koordinasyonunu desteklemeye yönelik etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir(Aral ve Can Yaşar, 2015: 102-103).

- Alan Gezisi: Bilgiye doğrudan erişme ihtiyacını gidermek için araştırma, problem çözüme ve olayı yerinde gözlemlenme yoluyla alan gezileri yapılmaktadır(Uyanık Balat, 2016: 256).

Çocukların ilgisini çekecek, yöresel, kültürel, mesleki ve güncel önem taşıyan her mekân çocuk için doğal öğrenme alanı olarak düşünülerek yaşanan yöredeki tarihî bir yer, müze, bir ressamın sanat atölyesi, matbaa, tarla, bahçe, park ve herhangi bir materyalin, araç veya gerecin üretim atölyesi gibi mekânlara alan gezileri yapılabileceği söylenmektedir(MEB, 2013: 49-50).

2.4.Okul Öncesi Eğitim Programında Planlama

- Aylık Eğitim Programı: 2006 programında kullanılan “yıllık plan” yerine 2013 programında ele alınan “aylık plan” şeklinde hazırlanmasına karar verilmiş, çünkü okul öncesi eğitim programında bir yılın planlanması ve aylara göre yeniden değişiklik yapılmasında zorluklar yaşandığı görülmüştür. Bu sayede öğretmenlere kolaylık sağlandığı, bir önceki aya göre gelecek aylarda değişiklik yapma imkânı tanıdığı belirtilmektedir(Temel, 2015: 15). Aylık planda kazanım ve göstergeler, kavramlar, alan gezileri, özel gün ve haftalar, aile katılımı ve değerlendirme bulunmaktadır.

“Kazanım ve Göstergelere Aylık Planlarında Yer Verme Durum Çizelgesi” ile “Kavramlara Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu Tablosu” na öğretmen, her bir aydaki ele aldığı kazanım ve göstergeler ile kavramları işaretleyerek, tüm bir yıla genel bir bakış açısı oluştururken, kazanılmayan kazanım gösterge ve kavramları da yeniden ele alabilme imkânı yaratacağı belirtilmektedir.

Öğretmenin o ay için seçmesi gereken kavramları, kazanım ve göstergeleri hazırlayabilmesi için, çocukları sürekli izlemesi ve izlerken edindiği gelişim özelliklerine yönelik bilgileri “Gelişim Gözlem Formu” na yazması gerektiği belirtilmektedir.

Öğretmen, planlanan ay içerisinde bulunan belirli gün ve haftalar, alan gezileri ve tasarladığı aile katılımı faaliyetlerini, aylık planının ilgili kısımlarına not eder(MEB, 2013: 50-51).

- Günlük Eğitim Akışı: Yapılan güncelleme ile beraber okul öncesi eğitim programında yer alan günlük plan kaldırılmış ve yerine ‘günlük eğitim akışı’ gelmiştir. Günlük eğitim akışı, öğretmenin bir gün içerisinde yapacağı etkinliklerin başlıkların belirtildiği kısa ve çerçeve niteliğinde plandır. Bu plan ile öğretmen gün içerisindeki uygulamalarını total olarak görebilmektedir. Günlük eğitim akışında, güne başlama zamanı, oyun zamanı, etkinlik zamanı ve günü değerlendirme zamanı ile beslenme ve dinlenme gibi rutin etkinlikler yer alır(MEB, 2013: 51; Temel, 2015: 16).

Bu rutin etkinlikler aşağıda kısaca açıklanmıştır:

Güne Başlama Zamanı: Güne başlarken yapılması gereken bir zaman dilimi olduğu belirtilmektedir. Öğretmen ve çocukların çember şeklinde konumlanarak selamlaştığı, sohbet ettiği, yoklamanın alındığı, günlük akış hakkında tüyolar verildiği zamanı kapsamaktadır (MEB, 2013: 52).

-Oyun Zamanı: Yapılandırılmamış oyunların oynandığı zaman dilimini kapsamaktadır. Bu süreçte öğretmen öğrenme merkezlerini çocuklara anlatarak tanıttığı ve çocukların kendi isteklerine göre merkezlere yönelik serbest oynadıkları belirtilmektedir (MEB, 2013: 52).

-Etkinlik Zamanı: Bu bölümde ise öğretmenin çocukların da önerilerini dikkate alarak önceden planladığı ve etkinlik isimlerini “Günlük Eğitim Akışı”na kaydettiği etkinlik/etkinlikler bulunur. Etkinliklerin uygulanması ise bütünleştirilmiş etkinlikler, bütünleştirilmiş ve tek bir etkinliğin birlikte uygulanması şeklinde veya ayrı ayrı etkinliklerin ardışık uygulanması şeklinde düzenlenebilmektedir (MEB, 2013: 52-53).

-Günü Değerlendirme Zamanı: Değerlendirme, eğitim programında yer verilen hedefler ışığında planlanan ve uygulanan etkinliklerin çocukların davranışlarındaki etkisini tespit edip yorumlamayı sağlayan süreçler olarak tanımlanmaktadır. Değerlendirme okul öncesi eğitim programının da temel ögesidir ve programın geliştirilmesi, kalitesi, eğitim sürecindeki etkisi gibi konularda bilgi vermesi açısından oldukça önem taşımaktadır. Bu kapsamda çocukların gelişimlerine katkıda bulunmada ana adım olarak görülen değerlendirmeler, çocuk ve ailenin ihtiyaçlarını gidermeye odaklanmaktadır (Bayrak ve Duruhan, 2013: 201; Gordon ve Browne, 2007: 53).

Değerlendirmelerin değişik değerlendirme yöntem ve metotları ile sistemli bir şekilde yapılması gerekmektedir. Bu yüzden 2013 senesinde okul öncesi eğitim programına dahil edilen “Günü Değerlendirme Zamanı” büyük önem arz etmektedir. Değerlendirmeye beraber çocuğun gelişimsel özellikleri, hangi gelişim alanında ne kadar ilerleme gösterdiği, ilerlemelerinin ne boyutta olduğu belirlenmektedir. Bu yüzden öğretmen, gün sonunda o günkü günü değerlendirme zamanında yapılan çalışmaları ve etkinliklerin değerlendirilmesinden ortaya çıkan sonuçları da düşünerek çocukların, programın ve kendisinin değerlendirmesini günlük eğitim akışının genel değerlendirme bölümüne kaydetmesi önem göstermektedir. Programların hazırlanmasında değerlendirmeler eğitimciler için yol gösterici olmaktadır, çünkü değerlendirme ve uygulanacak eğitim programı bir bütün olarak incelenmektedir. Ayrıca değerlendirme sonuçlarının raporlaştırılıp aile ile paylaşımı, günü değerlendirme zamanının olumlu yansımalarından olmaktadır (Deniz ve Yükselen, 2015: 70- 75; MEB, 2013: 53).

Günü değerlendirme zamanı, çocukların gün içinde yapacaklarını planlamaları, planladıklarını uygulamaya dökmeleri ve gün sonunda da yaptıklarını değerlendirmeyi öğrenmeleri önemli bir kazanım olarak görülmektedir. Bundan dolayı, gün sonunda yine bütün grubun bir araya gelerek günün değerlendirilmesi için genellikle açık uçlu sorular sorularak

sohbet edilmesiyle hangi öğrenme merkezlerinde ne tarz oyunlar oynadıkları, hangi etkinlikleri yaptıkları, ortam ve materyaller gibi konularda çocuklarla birlikte değerlendirildiği süreç olarak ifade edilmektedir. Bu süreç içerisinde gün içinde uygulanan bütün etkinliklerin değerlendirmelerinden de yararlanılarak çocukların da o güne ait paylaşmak istedikleri mutlu ya da üzücü bir olayın yaşanıp yaşanmadığı veya o gün gözlenen olumlu davranışlarla alakalı paylaşımlar yapılması da tavsiye edilmektedir. Bu değerlendirmeler sırasında ise her çocuğun özel ve bireysel gelişimin farklı olduğunun unutulmaması gerekmektedir. Öğretmenin, her gün, günü değerlendirme zamanında ertesi gün eğitim sürecinde çocukların neler yapmak istediklerini onlara sorarak onların planlama sürecine aktif katılımını sağlaması; bir sonraki gün yapılabilecek etkinlikler evde yapılacak bir çalışma, okula getirilecek bir materyal veya gidilecek bir gezi vb. konular ile ilgili konuşularak gereken hatırlatmaları yapması gerektiği de programda belirtilmektedir. Gün sonunda da eve gidiş ile ilgili hazırlıklar bitirilerek ve çocuklarla vedalaşabileceği ifade edilmektedir (Deniz ve Yükselen, 2015: 70; MEB, 2013: 53).

2.5.Okul Öncesi Eğitimin Değerlendirilmesi ve Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirmenin Önemi

Kaliteli bir eğitim süreci, öğretmenin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını, hazır bulunuşluk düzeylerini, bireysel ve kültürel özelliklerini tespit edebilmek için uygun gelişimsel değerlendirme yöntemlerini kullanmasıyla oluşturulabilmektedir. Programda uygulayıcı rolde olan öğretmenlere, çocukları daha iyi tanıma ve gelişimlerini destekleme hususunda okul öncesi eğitimde değerlendirme yararlı olmaktadır. Bu açıdan değerlendirmenin, çocukların ihtiyaçlarının saptanması, aile-okul iletişiminde bulunulması ve eğitim programının hazırlanabilmesi için lazım olduğu kabul edilmektedir (Can Gül, 2009: 24; Gürkan, 2016: 48; Temel, 2015: 14).

Bir eğitim sürecinin değerlendirilmesinde aylık plan, günlük eğitim akışında bulunan değerlendirme ve etkinlik planında bulunan açık uçlu sorular ve diğer değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır. Çocuk, program ve öğretmenin kendini değerlendirmesi her biri diğeriyle bağlantılı olmaktadır. Bu değerlendirmeler, öğretmene, sonraki benzer uygulamaların planlanmasında önder olacak ve diğer planların muvaffakiyetli olmasına katkıda bulunacaktır. Eğitim etkinliklerinin, programdaki kazanımlara yönelik hazırlanması, süreçte çocukların kazanımlara ne kadar ulaştığının gözlenmesi açısından öğretmene yol göstermektedir. Bu yüzden eğitim sürecinin temel öğelerinden olan değerlendirme okul öncesi eğitimde önem arz etmektedir (Jackman, 2005: 67; MEB, 2013: 54).

2013 okul öncesi eğitim programında; eğitim sürecinin çok yönlü ve bütünsel olarak değerlendirilmesinin önemli olduğu belirtilmiştir. Bundan dolayı bu programda değerlendirmenin; çocukların değerlendirilmesi,

programın değerlendirilmesi ve öğretmenin kendini değerlendirmesi olarak üç açıdan ele alınması gerektiği belirtilmiştir:

- Çocukların Değerlendirilmesi: Programın niteliği bakımından çocukların tüm gelişim alanlarında ilerleme göstermesi önem arz etmektedir (Brewer, 2001: 138). Okul öncesi dönemdeki çocukların göstermiş oldukları hızlı gelişimi, kendilerini doğru anlatmakta zorlanmaları ve bu süreçte bütün gelişim alanlarında kazandıkları özelliklerini olgunlaşınca kadar taşıyacak olmalarından ötürü doğru tanınmaları gerekmektedir (Deniz Kan, 2007: 170).

“Gelişim Gözlem Formu” programda çocuğun gelişiminin izlenmesi amacıyla hazır bulunmaktadır. Bu gözlem formuyla çocukların gelişim özelliklerinin kaydedilmesi ile beraber çocuğun neleri, hangi seviyede yapabildiği hakkında bilgilenebilmektedir. Bu formdaki bilgiler ışığında senede iki defa dönem sonlarında verilen “Gelişim Raporları” hazırlanmakta; çocuğun bireysel gelişimini ve eğitimin değerlendirme sürecini içeren “Gelişim Dosyası” (portfolyo) oluşturulmaktadır (Deniz Kan, 2007: 177; MEB, 2013: 54).

- Programın Değerlendirilmesi: Programın değerlendirilmesi, aylık plan ve günlük eğitim akışının değerlendirilip faaliyetlerin gözden geçirildiği önemli bir aşamadır (Sapsağlam, 2013: 70). Programdaki aylık plan değerlendirmesinin kaydedilmesinde günlük eğitim akışının değerlendirmesindeki kayıtlar yardımcı olmaktadır.

Etkinliklerin değerlendirilmesinde de çalışma sayfaları hazırlanabileceği, resimler kullanılabilineceği, poster ve afişler düzenlenebileceği, etkinlik esnasında çekilen fotoğraflar çocuklarla tekrar değerlendirilebileceği, yapılan faaliyetler hakkında çocukların fikirlerine başvurularak çocukların görüşleri alınabileceği belirtilmektedir. Etkinliği değerlendirmek amacıyla çocuklara şu tarz sorular sorulabileceği ifade edilmektedir:

-Betimleyici sorular: Etkinliğin süreç olarak gözden geçirilmesine yardımcı olan sorulardır.

-Duyuşsal sorular: Çocuğun etkinlik anında ve sonrasındaki duygularını ifade etmesine yönelik sorulan sorulardır.

-Kazanımlara yönelik sorular: Gün içinde belirlenen kazanım ve göstergelere yönelik oluşturulan sorulardır.

-Yaşama ilişkilendirme soruları: Kendi yaşantıları ile etkinlikte yaşadıkları arasında ilişki kurabilmeleri için sorulan sorulardır (MEB, 2013: 55).

- Öğretmenin Kendini Değerlendirmesi: Öğretmenin çocuklarla yaptığı tüm uygulamalardaki kendi performansını değerlendirmesidir. Öğretmenlerin çocuklara ve programa ilişkin değerlendirmelerden elde edilen bilgileri, kullanılan yöntemleri, kişisel özelliklerini de göz önüne alarak kendilerini değerlendirmeleri gerekmektedir. Bu değerlendirmeler sonucunda öğretmenin kendini geliştirme çabasına girmesi, gerektiği takdirde idareden yardım istemesi beklenmektedir (Çelik ve Daşcan, 2014: 51; Sapsağlam, 2013: 70).

Okul öncesi öğretmenleri, programın uygulanmasında etkin ve önemli bir role sahip olmaktadır. Programın başarıya ulaşması, belirtilen kazanımları çocukların kazanmaları program özellikleri ve çocukların özellikleri kadar önemli yer tutmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşamları süresince nitelikli bir öğretmen olabilmek ve nitelikli bir eğitim verebilmek için kendilerini değerlendirmesi gerekmektedir(MEB, 2006: 97).

2.6.Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme Yöntemleri ve Değerlendirme Araçları

Programda (MEB, 2013) değerlendirme ile ilgili aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir: Okulun açıldığı ayda çocukların evlerine yapılacak ziyaretler, grup ve bireysel veli toplantıları ve bunlarla ilgili takvim belirlenmeli, ebeveynlerin “Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu” ve “Aile Katılım Formu” nu doldurmaları sağlanmalıdır. Bunun yanı sıra “Okul Tanıtım ve Aileyi Tanıma Dosyasında Bulunan Formlar” da doldurulmalıdır. Eğitim süreci boyunca çocukların gözlem bilgileri, “Gelişim Gözlem Formu” na kaydedilmelidir. Her çocuk için onların gelişim gözlem sonuçlarını içeren “Gelişim Raporu” dönem sonlarında olmak üzere yılda iki kez hazırlanmalıdır. MEB bilgisayar sistemine de kaydedilecek olan bu raporlar, gelişim gözlem formuna kaydedilen bilgilerden yararlanılarak oluşturulmalıdır. Çocukların genel gelişimsel ilerlemelerini ve desteklenmesi gereken durumlarını ortaya koyan bu rapor, ailelerin çocuklarını tanımaları, gelişimlerini takip etmeleri ve desteklemelerine yönelik önerileri de içermelidir. Öğretmen, eğitim-öğretim yılı sonunda ailelerle paylaşılacak olan Gelişim Dosyası’nda (Portfolyo) yer alacak çalışmalarını her ay çocuklarla birlikte seçmeli ve biriktirmelidir.

2.7.Programı Uygulamada Öğretmenin Rolü ve Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni

Öğretmenin çağımızda yalnızca bilgiyi aktaran kişi değil, çocuklara rehberlik eden, onların yeni tecrübeler kazanması için uğraşan, çocuklardaki gelişim ve değişimin takipçisi olduğu belirtilmektedir(Yavuzer, 1993: 167).

İlhan ve Erden (2019) Türkiye’deki erken çocukluk eğitimi üzerine yazılmış lisansüstü tezlerin bir içerik analizi konulu araştırmada lisansüstü tezlerde en çok çalışılan konulardan birinin öğretmen/yönetici konusu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erken çocukluk eğitimi ile alakalı yapılan çalışmalar arasında öğretmen niteliği önemli yere sahip olmaktadır. Çok iyi hazırlanmış bir programı uygulamada bile esas görev öğretmene düşmektedir. O yüzden öğretmen niteliği çok önemlidir. Programın uygulanmasında okul öncesi öğretmeni her çocuğun özgün ve bireysel farklılıkları olduğunu göz önünde bulundurarak, yeni öğrenme deneyimleri çocuklara sunar ve ilerdeki okul başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Işık, 2015: 20).

Okul öncesi programını etkili ve verimli bir şekilde uygulama görevini yerine getirme öğretmenlerin büyük bir sorumluluğu olmaktadır. Görev yaptıkları okullarda kendini geliştirmek için seminer ve konferanslara katılmasının, lisansüstü eğitime yönetilmesinin önemli olduğu belirtilmektedir. Bunun yanı sıra okul öncesi eğitimde yenilikleri öğrenmek ve bilgi paylaşımı yapmak için fikir alışverişinde bulunacağı ortamların oluşturulması gerekmektedir (Ak, Yıldırım ve Ateş, 2016: 106).

Okul öncesi eğitim ortamında çocuğun kendini güvende hissetmesi, sevildiğini, değer gördüğünü bilmesi önem taşımaktadır. Böyle bir yerde çocuk kendi potansiyelini ortaya çıkarabilmekte, öğretmen ile kurduğu güven bağıyla eğitim sürecinde aktif olabilmektedir. O yüzden öğretmen, süreç odaklı, zengin uyarıcılarla desteklenmiş bir eğitim ortamı sunması ve çocuklara kazanımları kazandıracak fırsatlar yaratması gerekmektedir (MEB, 2013: 13- 14).

3.Referanslar

- Ak, G., Yıldırım, B., & Ateş, H. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İncelenmesi (Başakşehir İlçesi Örneği). *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*.55(1), 89- 108.
- Akkaya, D. (2009). *2006 okul öncesi eğitim programının uygulanmasında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Aksoy, A. B., & Dere Çiftçi, H. (2014). *Erken çocukluk döneminde oyun*. Ankara: Pegem.
- Aral, N., Kandır, A., & Can Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Yapa.
- Aral, N., Kandır, A. & Can Yaşar, M. (2011). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Yapa.
- Aral, N., & Can Yaşar, M. (2015). 36-72 aylık çocuklar için eğitim programı. A. Köksal Akyol (Ed.), *Okul öncesi eğitim programları* içinde (s. 78-112). Ankara: Hedef.
- Aydemir, F. (2018). *Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programını planlama ve uygulamaya yönelik çalışmalarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayrak, İ., & Duruhan, K. (2013). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerine İlişkin Yeterlilik Algıları (Cumhuriyet Üniversitesi ile İnönü Üniversitesi Örneği). *International Journal of Social Science*, 6 (5), 199-216.

- Brewer, J. A. (2001). *Introduction to early childhood education preschool through primary grades*. United States of America: Allyn & Bacon.
- Can Gül, Ş. (2009). *Okul öncesi eğitimde okul öncesi ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik görüş ve davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Çelenk, S. (2003). İlk okuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 1-2.
- Çelik, N. & Daşcan, Ö. (2014). *Son değişikliklerle okul öncesi eğitim programı ve etkinlik kitabı*. Ankara: Anı.
- Darling, L. (2007a). *Understanding the Competencies and Objectives, Using the Mississippi Early Learning Guidelines: A Complete Curriculum for Three-Year-Olds*, Mississippi State, Mississippi State University Early Childhood Institute, Mississippi.
- Darling, L. (2007b). *Preparing the Classroom, Using the Mississippi Early Learning Guidelines: a Complete Curriculum for Three-Year-Olds*, Mississippi State University Early Childhood Institute, Mississippi.
- Decker, A., & Decker, J. (2007). *Planning and administering early childhood programs*, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Deniz Kan, Ü. (2007). Okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyo. *Gazi Fakültesi Dergisi*, 27(1), 169-178.
- Deniz, Ü., & Yükselen, A. İ. (2015). 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı. A. Köksal Akyol (Ed.), *Okul öncesi eğitim programları* içinde (s. 37-38). Ankara: Hedef.
- Dilek, H. (2013). *2006 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Düşek, G. (2008). *2006 yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programı hakkında ilköğretim müfettişleri, okul öncesi eğitim veren okul müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi (Ordu ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Düşek, G. & Dönmez, B. (2012). Türkiye’de yayınlanan okul öncesi eğitim programları. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 1, 68-75.
- Diffily, D., Donaldson, E. & Sassmani, C. (2001). *The Scholastic Book of Early Childhood Learning Centers*. New York: Scholastic Professional Books.

- Düzgün, Ü. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı ve 2012 değişikliklerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri (Kayseri ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Gelişli, Y., & Yazıcı, E. (2012). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-93.
- Gordon, M., & Browne, K.W. (2007). *Beginning essentials in early childhood education: Canada*.
- Göle, M.O. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklerin önem derecesi hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güler, D. S. (2001). *4-5 ve 6 yaş okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürkan, T. (2010). Erken çocukluk dönemi ve okul öncesi eğitim. Ş. Yaşar (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Gürkan, T. (2012). Okul öncesi eğitim programı. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri içinde (s.35-76)*. Ankara: Anı.
- Gürkan, T. (2016). Okul öncesi eğitim programı. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri içinde (s.29-80)*. Ankara: Anı.
- Güven, G. (2013). Okul öncesi eğitim programı. G. Uyanık Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s.82-133). Ankara: Pegem.
- Işık, N. E. (2015). *Öğretmenlerin MEB 2013 okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri ve programı kullanma durumu*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jackman, H. (2005). *Early Education Curriculum: A Child’s Connection to the World*. United State: Thomson Delmar Learning.
- Kandır, A., Özbey, S., & İnal, G. (2010). *Okul öncesi eğitimde program (1) kuramsal temeller*. Ankara: Morpa Kültür.
- Kandır, A., Uyanık, Ö., & Yazıcı, E. (2011). *Eğlenceli etkinliklerle okuma yazmaya hazırlık*. Ankara: Efil.
- Kandır, A., Can Yaşar, M., Ünal, G., Yazıcı, E., Ceylan, Ş., Yazıcı, Z., Çalışandemir, F., Özbey, S., & Uyanık, Ö. (2012). *Dil etkinlikleri*. Ankara: Efil.

- Karademir, A. (2016). Eğitici-yaratıcı drama ve uygulama ilkeleri. S. Pekdoğan (Ed.), *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri içinde* (s. 53-78). Ankara: Eğiten.
- Karagöz, M. (2019). *MEB 2013 okul öncesi eğitim programının uygulanaşına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kay, M. A. (2015). *2013 Okulöncesi eğitim programındaki kazanımların uygulamadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Batman ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Knopf, H., & Welsh, K. (2010). *Preschool Materials Guide*, University Of South Carolina. Child Development Research Center.
- Koçer, H., & Meral, S. (2014). High scope programı. Z. Fulya Temel (Ed.), *Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşımlar içinde* (s. 67-100). Ankara: Hedef.
- Kwon, Y.I. (2004). Early childhood education in Korea: Discrepancy between national kindergarden curriculum and practices. *Educational Review*, 56(3), 297-312.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1952). *Anaokulları programı ve yönetmeliği ile anaokullarına öğretmen yetiştirme kursu geçici programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1994). *Anasınıfı programı (61-72)*. İstanbul: Milli Eğitim.
- MEB. (2002). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB (2006), *Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 aylık çocuklar için)*, Ankara.
- MEB.(2006). *Okul Öncesi Eğitim Programı Öğretmen Klavuz Kitabı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- Mligo, I. R. (2016). Teachers' perceptions and concerns about the implementation of the 2005 preschool curriculum in Tanzania. *Early Years*, 36(4), 353-367.

- Ntumi, S. (2016). Challenges pre-school teachers face in the implementation of the early childhood curriculum in the cape coast metropolis. *Journal of Education and Practice*, 7(1), 54-62.
- Oğuz, T. (2013). *2006 yılı okul öncesi eğitim programıyla ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oktaç A. (2002), *Yaşamın sihirli yılları*. İstanbul: Epsilon.
- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Tezel Şahin, F., Kandır, A., & Turla, A. (2006). *Müziğin okul öncesi eğitimde kullanılması*. Ankara: Kök.
- Önder, A. (2016). Okul öncesinde eğitici drama uygulamalarının önemi ve uygulama ilkeleri. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri içinde* (s. 149-176). Ankara: Anı.
- Özsırkıntı, D., Akay, C. & Bolat, E.Y. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 313-331.
- Öztürk Y., Gangal M., & Aydın, Z. N. (2013). Okul öncesi eğitim programı ve ilkokula hazırlık, T. Erdoğan (Ed.), *İlkokula Hazırlık ve İlkokul Programları içinde* (s. 1325). Ankara, Eğiten.
- Poyraz, H., & Dere H. (2011). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952- 2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 63-73.
- Sezer, C. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şıvgın, N. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Denizli ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Şimşek, Ö. (2012). Okul öncesi eğitimi programında planlama ve etkinlikler.
- F. Alisinanoğlu (Ed.), *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri içinde* (s.2562). Ankara: Pegem.

- Temel, Z. F. (Ed.). (2015). *MEB okul öncesi eğitim programına göre hazırlanmış etkinlik plan örnekleri*. Ankara: İzge.
- Toran M. (2015). Steiner pedagojisi ve Waldorf okulları. Z. F. Temel (Ed.), *Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşımlar içinde* (s. 11-36). Ankara: Hedef.
- Uyanık Balat, G. (2016). Okul öncesi eğitimde anlatım, tartışma, soru-cevap, örnek olay, gezi, gözlem ve gösteri öğretim yöntemleri. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri içinde* (s. 239-264). Ankara: Anı.
- Uzun, H. (2007). *Malatya ilinde okul öncesi eğitim programının uygulanmasında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Wen, X., Elicker, J.G., & McMullen, M.B. (2011). Early childhood teachers' Curriculum beliefs: Are they consistent with the observed classroom practices?. *Early Childhood Education And Development*, 22(6), 945-969.
- Yavuzer, H. (2013). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimi ile çocuğunun ilk 6 yılı*. İstanbul: Remzi.
- Yıldız, M. (2019). *MEB 2013 okul öncesi eğitim programı'nda yer alan güne başlama ve günü değerlendirme zamanı'nın etkin uygulanmasına ilişkin öğretmen, müdür ve akademisyen görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

CHAPTER

4

**Recent Advancesin
Education and Sport
R e s e a r c h**

**Yönetim Tarzlarının Beden Eğitimi ve Spor
Yüksekokullarındaki İnfornal İletişim Kanallarına Etkisi
(Hasan Ulukan, Fikret Soyer)**

Yönetim Tarzlarının Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarındaki İnfomal İletişim Kanallarına Etkisi

Hasan Ulukan¹, Fikret Soyer²,

¹Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi,

E-mail: hasan.ulukan@adu.edu.tr

²Balıkesir Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi,

E-mail: fikret.soyer@balikesir.edu.tr

1. Giriş

İnsanlar arasındaki farklı olma durumu, hayatın her alanı ve evresinde yönetilmesi gereken olgu olarak görülmekte ve kurum içinde daha fazla önem kazanmaktadır. Çünkü belirli amaçlar doğrultusunda bir araya gelmiş birey ya da grupların sahip oldukları kişiler arası uyum ve koordinasyon kurumsal başarı üzerinde önemli rol oynamaktadır.

Yönetim süreci içerisinde yönetici bazen kişilik yapıları itibarıyla sert mizaçlı ve katı görüşlü profil gösterir. Astları ile fikir alışverişi yapmadan kararların hemen hepsini bizzat kendileri vererek astlarından mutlak itaat beklerken “otoriter yönetici” tarzını ortaya koyar. Bazen bir rehber bir temsilci gibi grupta yer alarak, grup çabasını kontrol ve koordine eden kişi olarak grup üyelerini karar almaya teşvik edip kurum içi iletişime önem vererek, “demokratik yönetici” tarzını ortaya koyar. Bazen temel politikası, iş sorunlarına ve çalışanlara karışmayıp insana asgari düzeyde ilgi gösteren yumuşak mizaçlı bir yönetim tarzı uygularken “serbestiyetçi (Liberal) yönetici” tarzını ortaya koyar. Bazen de yönetici çalışanlara bir babanın çocuklarına davrandığı gibi davranmakta, onları önemseyip, korumakta ve birçok alternatif sunarken bir aile ortamı oluşturmaya çalışmaktadır. Çalışanlarında yöneticinin otoritesini sorgulamaksızın kabul ederek, kendileri için iyi olanı yaptığını inanmaları beklenir yönetici kendisini çalışanların ailesinin bir parçası görerek, kimi zaman çalışanlara sormaksızın onlar adına birtakım kararlar alıp uygularken ise “paternalist (babacan) yönetici” tarzını ortaya koyar.

İletişim, kişiler arasında karşılıklı bilgi, duygu ve fikir alışverişini gerektiren bir ilişkinin kurulmasıdır. Söz konusu ilişki bir üst merci tarafından daha önceden belirlenmiş ve gerekli kılınmış ise buna biçimsel yani formal ilişki denilmektedir. Formal iletişim genellikle kurum hiyerarşisinde ve formal yapılarda kullanılır. İletilmek istenen mesajın mahiyeti; Biçimsel iletişim kanallarından hangisi veya hangilerinin seçileceğini belirler. Alışlagelmiş vasıf taşıyan iletiler daha çok elektronik ortamlar ve raporlar aracılığıyla iletilirken, rutin olmayan mesajların iletilmesinde yüzyüze görüşme tercih edilir. Bunun sebebi; yüz yüze görüşmenin sözleri, beden dilini, jest ve mimikleri, ses tonunu bir arada kullanma şansı vermesidir. Kurum içindeki dikey ya da yatay kanallarda meydana gelen tıkanıklıklar nedeniyle resmi iletişim iyi organize edilememekte ya da iyi işleyememektedir. Bu nedenle

kişiler, gruplar, bölümler arasında bu tıkanıklıkları giderecek iletişim ağları kurulmaktadır.

Kurumsal yaşamda formal iletişim kadar informal iletişim de yadsınamaz bir rol oynar. Genellikle üstler üstlerine vermesi gereken bilgilerin tümünü aktarmadıkları gibi, üstler de astlarına vermeleri gereken tüm bilgileri iletmemektedirler. İletişimde bilginin ayıklanması kişileri informal iletişimi kullanmaya itecektir. Kurumlarda iletilen bir mesajın filtrelenmesi, daha çok ara yöneticilerden kaynaklanır. Kurumsal hiyerarşinin ara basamaklarında yer alan yöneticiler, yukarıdan aşağıya ya da aşağıdan yukarıya akmakta olan mesajları ya kasıtlı olarak sansüre uğrattırır ya da anlama kapasitelerine göre iletirler. Bu durumda da; bazen zaman baskısı altında kalarak işi hızlandırmak ve etkinliğini yükseltmek, kimi zaman da kurumda ortaya çıkan gayri resmi grupların doğal sonucu ortaya çıkan, kurumda yetkili kişi veya birim tarafından organize edilmeyen iletişim türüne informal iletişim denir.

Yönetici kurumsal yapıyı oluştururken, biçimsel iletişim sistemini oluştursa da, zamanla ortaya çıkan biçimsel olmayan iletişim sistemleri de gelişecektir. Biçimsel olmayan kanallar ile gerçekleştirilen iletişim sorun çözme ve koordinasyon sağlama konusunda önemli bir yardımcıdır. Bu şekilde mesajlar kişiler arasında hızla aktarılır, grup dayanışmasını kuvvetlendirici yönde etkileyebilir. Bu tarz iletişim kurumlarda yönetsel ve kurumsal değişikliklerin gerçekleştirildiği durumlarda daha da ön plana çıkar.

Yönetim kavramı klasik yönetim yaklaşımında, başkalarını sevk ve idare etmek anlamına gelirken, çağdaş yönetim yaklaşımında, iş görenler yardımıyla iş yapabilme bilimi ve sanatı anlamında kullanılmaktadır. Geleneksel yaklaşım yönetimi, başkaları üzerinde otorite kurma olarak görürken; çağdaş yaklaşım, çalışanları motive etme ve onların yeteneklerini açığa çıkarma etkinliği olarak görmektedir (Genç, 2005). Bilginin yayılması açısından, formal (biçimsel olan) ve informal (biçimsel olmayan) iletişim tarzlarının olumlu ve olumsuz etkilerini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Formal iletişim kanalları iletilen bilginin doğruluğu; informal iletişim kanallar ise ulaştırılma hızı yönünden üstünlük taşımaktadır. Öte yandan, bilgi akışının hiyerarşik kademelere bağımlı kalması esnekliği önlemekte iken bu kademelerin dışında gerçekleşmesi ise dedikodu ve söylentilerin yayılmasına yol açmaktadır.

Yönetim tarzı, yönetimin çalışanlara karşı tutumu ve oluşturulan kuralların uygulanma şekli ile çalışılan ortamın fiziki durumu çalışanların iş tatminlerini etkilemektedir (Mitchell ve Larson, 1987: 139-140). Bu bağlamda, kurumsal başarının elde edilebilmesi için yöneticilerin kurumun amaçlarına ve işgörenlerin niteliklerine en uygun olan yönetim tarzını seçmeleri ve uygulamaları gerekmektedir (Karimi, Hosseinzadeh ve Azizi, 2011: 1685).

Çalışmada, Yönetim tarzlarının üniversitelerde spor eğitimi veren kurumlardaki bazı değişkenlerin (yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, kurum hizmet yılı, görev ve unvan) informal iletişim kanallarına etkisi incelenmiştir.

2. Yöntem

Sayfa düzeni ile ilgili kurallar aşağıda verilmiştir. Yazım kurallarının şartlarını yerine getirmek için hazır bir şablon kullanmanızı tavsiye ederiz.

2.1.Araştırmanın Modeli

Araştırmada, mevcut durumu ortaya çıkartmayı amaçlayan betimsel taramaya ve ilişkisel taramaya yönelik bir yöntem kullanılmıştır.

Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşaması, Türkiye’deki üniversitelerde spor eğitimi veren fakülte ve yüksekokullarında görev yapan yöneticilerin yönetim tarzlarının belirlenmesi; ikinci aşaması, ilişkisel tarama modeline uygun bir şekilde Türkiye’deki üniversitelerde spor eğitimi veren fakülte ve yüksekokullarında ortaya çıkan informal iletişim kanalları ile yönetim tarzları arasındaki etkileşimin belirlenmesidir.

2.2.Veri Toplama Araçları

Araştırmada İnfomal İletişim Kanalları Ölçeği, Yöneticilerin Yönetim Tarzları Ölçeği ve kişisel bilgilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

İnfomal İletişim Kanalları Ölçeği: Bektaş’ın (2014) yılında doktora tezinde informal iletişim kanalları ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğe ait boyutlar Koçel (2007: 410)’in yaptığı boyutlandırmalar kapsamında hazırlanmıştır. Ölçek 36 maddelik 6 boyutlu bir ölçek olarak hazırlanmıştır. Bu alt boyutlar Laf taşıyıcılar, İnfomal Sanal iletişim, Şakalar, İnfomal Gruplar, Yöneticilerin İnfomal Ziyaretleri, Kurum İçi Sohbetler Ölçek 5’li Likert olup Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde cevaplanmıştır.

Yöneticilerin Yönetim Tarzları Ölçeği: Bektaş’ın (2014) doktora tezinde geliştirdiği ölçek 23 sorudan ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar Paternaslit yönetim, Serbestiyetçi yönetim, Demokratik yönetim ve Otoriter Yönetimdir. Ölçek 5’li Likert olup Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde cevaplanmıştır.

Ölçeklere ait analiz sonuçları incelendiğinde elde edilen verilere ilişkin güvenilirlik kat sayılarını gösteren toplam cronbach’s alfa değerlerinin %70 ‘in üzerinde olduğu görülmektedir.

2.3.Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini Türkiye’nin farklı bölgelerindeki spor eğitimi veren 72 üniversitede görev yapan 405 öğretim elamanı oluşturmuştur. Çalışmada,

öncelikle katmanlı rasgele örnekleme yöntemi kullanılarak kurum çalışanları, yaptıkları görevlere göre katmanlara ayrılmıştır.

2.4.Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında, araştırmanın amaçlarına uygun olarak örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin kişisel özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarıldı. Maddelerin normallik dağılımlarını incelemek için Çarpıklık ve Basıklık değerlerine bakılmıştır. Ayrıca tüm maddelerin ortalama ve standart sapmaları alındı. İnfomal İletişim kanalları ve Yönetim Tazları Ölçeklerinin alt boyutları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için korelasyon ve regresyon analizleri kullanıldı.

3.Bulgular

Elde edilen bulgular, SPSS 23.0 istatistik paket programı ile değerlendirilmiş, anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Katılımcıların Cinsiyet değişkenine göre dağılımlarının incelenmesi için elde edilen analizlerin sayısal ve yüzdelik değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	300	74,1
Kadın	105	25,9
Toplam	405	100,0

Tablo 1’deki analiz sonuçları incelendiğinde ankete katılan 405 katılımcıdan % 74,1’inin erkek, %25,9’unun kadın olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Yaş değişkenine göre dağılımlarının için elde edilen analizlerin sayısal ve yüzdelik değerleri Tablo’2 de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Dağılımları

Yaş	N	%
24-28 yaş	45	11,1
29-33 yaş	76	18,8
34-38 yaş	83	20,5
39-43 yaş	66	16,3
44-48 yaş	77	19,0
49 yaş ve üzeri	58	14,3
Toplam	405	100,0

Tablo 2’deki analiz sonuçları incelendiğinde elde edilen veriler katılımcıları yaş değişikliğine göre incelediğimizde %11,1’inin 24-28 yaş arası, % 18,8’inin 29-33 yaş arası, %20,5’inin 34-38 yaş arası, 16,3’ünün 39-43

yaş arası, %19'unun 44-48 yaş arası ve %14,3'nün ise 49 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Medeni Durum değişkenine göre dağılımlarının incelenmesi için elde edilen verilen sayısal ve yüzdeler dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımları

Medeni Durum	N	%
Evli	317	78,3
Bekar	88	21,7
Toplam	405	100,0

Tablo 3'deki analiz sonuçları incelendiğinde katılımcıların %78,3'ünün evli, %21,7'sinin bekâr olduğu görülmektedir.

Katılımcıların eğitim durumu değişkenine göre dağılımlarının incelenmesi için elde edilen analizlerin sayısal ve yüzdeler dağılımları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları

Eğitim Durumu	N	%
Lisans	66	16,3
Yüksek Lisans	136	33,6
Doktora	188	46,4
Post Doktora	15	3,7
Toplam	405	100,0

Tablo 4'deki analiz sonuçları incelendiğinde örneklem grubumuzun eğitim düzeylerine ilişkin elde edilen verilere göre %16,3'nün lisans, %33,6'sının yüksek lisans, 46,4'ünün doktora, 3,7'sinin post doktora yaptığı görülmektedir.

Katılımcıların Meslekteki Çalışma Yılları değişkenine göre dağılımlarının incelenmesi için elde edilen analizlerin sayısal ve yüzdeler dağılımları Tablo 5'da verilmiştir

Tablo 5. Katılımcıların Meslekteki Çalışma Yıllarına Göre Dağılımı

Çalışma Yılları	N	%
0,1-5 yıl	66	16,3
6-10 yıl	93	23,0
11-15 yıl	75	18,5
16-20 yıl	74	18,3
21-25 yıl	58	14,3
26 yıl ve üzeri	39	9,6
Toplam	405	100,0

Tablo 5’deki analiz sonuçları incelendiğinde elde edilen veriler katılımcıların meslekte çalışma yıllarına göre %16,3’ü 0,1-5 yıl arası, %23,0’ı 6-10 yıl arası, %18,5’inin 11-15 yıl arası, %18,3’nün 16-20 yıl arası %14,3’nün 21-25 yıl arası ve %9,6’sının da 26 yıl ve üzeri olduğu tespit edildi.

Araştırma Değişkenlerinden İnfomal İletişim alt boyutları; Laf Taşıyıcılar, İnfomal Sanal İletişim, Şakalar, İnfomal Gruplar, Yöneticilerin İnfomal Ziyaretleri, Kurum İçi Sohbetlere ile Yönetim Tarzları alt boyutları; Paternalist yönetim, otoriter yönetim, serbestiyetçi yönetim, demokratik yönetim değişkenlerine ilişkin korelasyon analizi Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Araştırma Değişkenleri Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analizi

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Laf taşıyıcılar		1								
İnfomal Sanal iletişim	r	,147**	1							
Şakalar	r	,101*	,262**	1						
İnfomal Gruplar	r	,380**	,150**	,133**	1					
Yöneticilerin İnfomal Ziyaretleri	r	,041	,131**	,026	,068	1				
Kurum İçi Sohbetler	r	,058	,304**	,055	,191**	,144*	1			
Paternalist Yönetim	r	,123*	,121*	,059	,110*	,078	,033	1		
Otoriter Yönetim	r	,048	,041	,184**	,055	,038	,055	,229**	1	
Serbestiyetçi Yönetim	r	,003	,132**	,178**	,148**	,015	,073	,156**	,127*	1
Demokratik Yönetim	r	,012	,054	,061	,164**	,012	,034	,591**	,352**	,126*

Yapmış olduğumuz araştırma sonuçları analizlerine göre; İnfomal iletişim alt boyutlarından laf taşıyıcılar ile infomal gruplar, şakalar, infomal sanal iletişim alt boyutları arasında pozitif yönde ilişki tespit edilirken, paternalist yönetim tarzı ile negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Tablo 6’daki analiz sonuçları incelendiğinde elde edilen verilere ilişkin infomal iletişim alt boyutlarından laf taşıyıcılar ile infomal gruplar, şakalar, infomal sanal iletişim alt boyutları arasında pozitif yönde ilişki tespit edilirken, paternalist yönetim ile negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. İnfomal iletişim alt boyutlarından infomal sanal iletişim ile yönetim tarzları alt boyutlarından serbestiyetçi yönetim ve paternalist yönetim tarzları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Şakalar alt boyutu ile yönetim tarzları alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelediğimizde serbestiyetçi yönetim ve otoriter yönetim arasında anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. İnfomal gruplar alt boyutu ile paternalist yönetim,

serbestiyetçi yönetim, demokratik yönetim alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişki tespit edildi.

Katılımcıların informal iletişim alt boyutlarından laf taşıyıcılar ile yönetim tarzları alt boyutları düzeylerinin incelenmesi için elde edilen verilere ait Regresyon analizi Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Yönetim Tarzları ve Laf Taşıyıcılara Ait Regresyon Analizi

Model		İnformel İletişim Kanalı	R ²	Beta	P
1	Paternalist Yönetim	Laf Taşıyıcılar	,02	-,183	,003
	Otoriter Yönetim			-,069	,199
	Serbestiyetçi Yönetim			,026	,617
	Demokratik Yönetim			,069	,283
ANOVA Testi F=2,560, p=.038, p<.05					

Tablo 7’deki analiz sonuçları incelendiğinde elde edilen verilere ilişkin katılımcıların informal iletişim alt boyutlarından laf taşıyıcılar ile yönetim tarzları alt boyutları düzeylerini % 2 açıklamaktadır (R²=0.02) laf taşıyıcılar alt boyutu ile paternalist yönetim tarzı arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=2,560, p=0, 003). Nitekim bu ilişki negatif yönde (-,183) ve bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır (p=0,022). Yöneticilerin laf taşıyıcı düzeylerinin artması paternalist yönetim tarzı düzeyinin azalmasını sağlayabileceğini söyleyebiliriz.

Katılımcıların informal iletişim alt boyutlarından informal sanal iletişim ile yönetim tarzları alt boyutları düzeylerinin incelenmesi için elde edilen verilere ait Regresyon analizi Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Yönetim Tarzları ve İnformel Sanal iletişime Ait Regresyon Analizi

Model		İnformel İletişim Kanalı	R ²	Beta	P
1	Paternalist Yönetim	İnformel Sanal iletişim	,02	,124	,043
	Otoriter Yönetim			,050	,347
	Serbestiyetçi Yönetim			,109	,033
	Demokratik Yönetim			-,016	,807
ANOVA Testi F=3,161, p=.014, p<.05					

Tablo 8’deki analiz sonuçları incelendiğinde elde edilen veriler katılımcıların informal sanal iletişim alt boyutu düzeyleri ile yönetim tarzları alt boyutlarından paternalist yönetim ve serbestiyetçi yönetim tarzlarını % 2 açıklamaktadır (R²=0. 02). İnformel sanal iletişim ile paternalist yönetim tarzı ve serbestiyetçi yönetim tarzı alt boyutları arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir (F=3,161, p=0,043, p=0,033). Nitekim bu ilişki pozitif yönde (0,124) ve bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır(p=0,043, p=0,033).

Yöneticilerin İnfomal sanal iletişim düzeyleri arttıkça paternalist ve serbestiyetçi serbestiyetçi yönetim tarzları düzeylerinin artabileceği şeklinde yorumlayabiliriz.

Katılımcıların informal iletişim alt boyutlarından informal gruplar ile yönetim tarzları alt boyutları düzeylerinin incelenmesi için elde edilen verilere ait Regresyon analizi Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Yönetim Tarzları ve İnfomal Gruplara Ait Regresyon Analizi

Model		İnfomal İletişim Kanalı	R ²	Beta	P
1	Paternalist Yönetim	İnfomal Gruplar	,03	-,003	,958
	Otoriter Yönetim			,023	,668
	Serbestiyetçi Yönetim			-,133	,009
	Demokratik Yönetim			-,137	,031
ANOVA Testi F=4,567, p=.001, p<.01					

Tablo 9'daki analiz sonuçları incelendiğinde elde edilen verilere ilişkin katılımcıların İnfomal gruplar ile serbestiyetçi yönetim tarzları düzeylerini % 3 açıklamaktadır (R²=0.03). serbestiyetçi yönetim ve demokratik yönetim tarzları ile informal gruplar arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=5,266, p=0,009, p=0,031) ve bu ilişkinin negatif (-0,133; -0,137) yönde olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların informal iletişim alt boyutlarından şakalar ile yönetim tarzları alt boyutları düzeylerinin incelenmesi için elde edilen verilere ait Regresyon analizi Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Yönetim Tarzları ve Şakalara Ait Regresyon Analizi

Model		İnfomal İletişim Kanalı	R ²	Beta	P
1	Paternalist Yönetim	Şakalar	,051	-,052	,391
	Otoriter Yönetim			,151	,004
	Serbestiyetçi Yönetim			,166	,001
	Demokratik Yönetim			,002	,977
ANOVA Testi F=6,413, p=.000, p<.01					

Tablo 10'daki analiz sonuçları incelendiğinde katılımcıların İnfomal iletişim kanalı alt boyutlarından şakalar ile serbestiyetçi yönetim tarzları düzeylerini % 5 açıklamaktadır (R²=0.05). Serbestiyetçi yönetim ve otoriter yönetim tarzları ile şakalar alt boyutu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=6,413, p=0,001, p=0,001) ve bu ilişkinin pozitif (0,166; 0,151) yönde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu Otoriter yönetim anlayışının sert kurallarını biraz olsun şaka yoluyla gevşetmek isteyen öğretim elemanlarının yöneticilerine bir türlü söyleyemedikleri ne varsa bu yolla aktarabilmekteler, serbestiyetçi yönetim anlayışının öğretim

elemanlarına özgür bir alan bırakmaları yine şaka yoluyla iletişim kurmaya yöneltebilir şeklinde yorumlanabilir.

4.Tartışma ve Sonuç

Kurumlar birtakım gibi çalışırlar. Üyeleri arasında sağlıklı ve etkili iletişim olmayan bir takımın başarı kazanması imkânsızdır. Kurumlar tam anlamıyla yönetim fonksiyonlarını yerine getirebiliyor ise iyi bir iletişim açısından bahsedebiliriz. Planlamanın iyi yapılması, faaliyetlerin düzgün yürütülmesi, koordinasyonun sağlanması hatta denetlemenin sağlıklı sonuçlar veriyor olması ancak kurum yöneticileri ve üyeleri arasındaki iletişimin kaliteli olmasıyla mümkün olacaktır. Günümüzde genel olarak resmi iletişime önem verilmekte fakat resmi olmayan iletişim görmezlikten gelinmektedir. Kurumu yalnızca resmi kanallarla yönetmek imkânsız olduğu düşünülürse, yöneticiler informal iletişim kanallarını kendi kontrolleri altında kurum yararı doğrultusunda kullanmalıdır. Kurum tabanının heterojen bir yapıya sahip olması sebebiyle üyelerin ortak amaçları doğrultusunda informal alt gruplar kurmaları kaçınılmazdır.

Üniversitelerin spor eğitimi veren fakülte ve yüksekokul yöneticileri, öğretim elemanlarını birtakım olarak değerlendirmelidir. Bu yüzden kurumdaki sorunlara sırt dönmeyip öğretim elemanlarıyla beraber çözüm üretmeleri gerekmektedir.

Literatürde evrensel anlamda tek başına etkili ve yeterli bir yönetim tarzının olmadığı, durumsallık yaklaşımına göre yönetim tarzının durumdan duruma değişebileceği belirtilmiştir. Ancak yönetim sürecinin başrol oyuncuları olan yöneticilerin ve yardımcı oyuncuları olan kurum çalışanların kişilikleri ve beklenti düzeyleri birbirinden farklı olduğu göz önüne alınırsa farklı kurumlarda farklı yönetim tarzları farklı sonuçlar verebilir.

Yapmış olduğumuz araştırma sonucuna göre, üniversitelerde spor eğitimi veren fakülte ve yüksekokul yöneticilerinin tercih ettikleri yönetim tarzları incelendiğinde, ağırlıklı olarak otoriter yönetim tarzını (3,1045) tercih ettikleri, serbestiyetçi yönetim tarzını ise (2,8403) en az tercih ettikleri görüldü. Bu çalışmada özellikle Türkiye'deki üniversitelerde spor eğitimi veren fakülte ve yüksekokullardaki yöneticilerin uyguladıkları yönetim tarzlarının bu kurumlarda oluşan informal iletişim kanallarını nasıl etkilediği araştırıldı. Araştırmaya informal iletişim kanallarından informal gruplar, yöneticilerin informal ziyaretleri, sosyal etkinlikler, kurum içi sohbetler, dedikodu ve söylenti ağı, laf taşıyıcılar, şakalar ve informal sanal iletişim kanalları dâhil edilmiştir. Ancak analizler sonucunda sosyal etkinliklere, yöneticilerin informal ziyaretleri ve kurum içi sohbetlere ait faktör yük değerleri 0.50'nin altında çıktığı için bu boyut analizlerden çıkarıldı, dedikodu ve söylenti ağı ise laf taşıyıcılar boyutuyla birleştirildi.

Yapmış olduğumuz araştırma sonuçları analizlerine göre; İnfomal iletişim alt boyutlarından laf taşıyıcılar ile infomal gruplar, şakalar, infomal sanal iletişim alt boyutları arasında pozitif yönde ilişki tespit edilirken, paternalist yönetim tarzı ile negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının İnfomal gruplar, şakalar, infomal sanal iletişim düzeyleri arttıkça laf taşıyıcı düzeyleri arttığını söyleyebiliriz. Böylece laf taşıyıcı düzeylerinin artması ile öğretim elemanlarının paternalist yönetim tarzı düzeylerinin azaldığını söyleyebiliriz. Yöneticilerin çalışanlarla birlikte zaman geçirmeleri ile meselelerin yerinde, kaynağından tespitini ve doğru çözüm olasılığını yükseltecektir. Bu durumda infomal iletişimin azalması yöneticilerin başarısıyla bağlantılıdır.

İnfomal iletişim boyutlarından infomal sanal iletişim ile yönetim tarzları alt boyutlarından serbestiyetçi yönetim ve paternalist yönetim tarzları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edildi. İnfomal sanal iletişim düzeyleri arttıkça öğretim elemanlarının serbestiyetçi yönetim ve paternalist yönetim tarzları düzeylerinin artacağını söyleyebiliriz. İnfomal sanal iletişim teknolojinin gelişmesiyle süreklilik kazanacaktır. Çünkü sanal ortamlar insanlar için rahat ortamlar sunmasından dolayı daha çok tercih edilir bir yöntemdir. Sanal ortamda çalışanların kurumlarıyla ilgili paylaşımları yüz yüze iletişimden daha özgürlük verici olduğu düşünülmektedir teknolojik gelişmeler sanal iletişimin artmasına sebep olacağı düşünülmektedir.

Şakalar alt boyutu ile yönetim tarzları alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelediğimizde serbestiyetçi yönetim ve otoriter yönetim tarzları arasında anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Serbestiyetçi yönetim ve otoriter yönetim düzeyi yüksek olan öğretim elemanlarının şakalara ortam hazırlama ve şaka yapma potansiyellerinin yüksek olacağını söyleyebiliriz.

İnfomal gruplar alt boyutu ile paternalist yönetim, serbestiyetçi yönetim, demokratik yönetim tarzları alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişki tespit edildi. Paternalist yönetim, serbestiyetçi yönetim ve demokratik yönetim tarzı düzeyleri yüksek olan öğretim elemanlarının infomal gruplara fazla izin vermediği görüldü. Bu yönetim tarzları yüksek olan öğretim elemanlarının infomal gruplara girmekten kaçındığını söyleyebiliriz.

Regresyon analizi sonuçlarına göre laf taşıyıcılar alt boyutu ile paternalist yönetim tarzı arasındaki doğrusal ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Nitekim bu ilişki negatif yönde ve bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır. Yöneticilerin laf taşıyıcı düzeylerinin artması paternalist yönetim tarzı düzeyinin azalmasını sağlayabileceğini söyleyebiliriz. Paternalist yönetim tarzının uygulandığı akademik ortamlarda laf taşıyıcılık iletişim kanalının az kullanıldığını söylenebilir.

İnfomal sanal iletişim ile paternalist yönetim tarzı ve serbestiyetçi yönetim tarzı alt boyutları arasında anlamlı doğrusal ilişki tespit edilmiştir. Nitekim bu

ilişki pozitif yönde ve bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır. Yöneticilerin informal sanal iletişim düzeyleri arttıkça paternalist ve serbestiyetçi yönetim tarzları düzeylerinin artabileceğini söyleyebiliriz. Paternalist yönetim tarzı ve serbestiyetçi yönetim tarzının uygulandığı akademik ortamlarda informal sanal iletişime ihtiyaç duyulduğunu ve informal sanal iletişime izin verildiğini söyleyebiliriz. Bektaş'ın 2014 yılında kamu kurumlarında yaptığı çalışmada informal sanal iletişim ile paternalist yönetim, serbestiyetçi yönetim ve otoriter yönetim tarzları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulmuştur. Çalışmamızı olumlu yönde desteklemektedir.

Serbestiyetçi yönetim ve demokratik yönetim tarzları ile informal gruplar arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ve bu ilişkinin negatif yönde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda informal grupların artış eğilimi göstermesi serbestiyetçi yönetim tarzı ve demokratik yönetim tarzının kullanımı azalacaktır. Bunun sonucu informal grupların başka gruplar kurulmasına da ortam hazırlayacağı düşünülebilir.

Serbestiyetçi yönetim ve otoriter yönetim tarzları ile şakalar alt boyutu arasındaki doğrusal ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulundu. Bu ilişkinin pozitif yönde olduğu tespit edildi. Pozitif yönde gelişen ilişki, bu yönetim tarzlarının yaygınlığı sonucunda ortaya çıktığını düşündürecektir, doğal olarak ters ilişki beklentisi artacaktır.

Bektaş (2014) Burdur ili merkezinde bulunan kamu kurumlarında çalışan 263'ü kadın ve 337'si erkek toplam 600 kamu çalışanı ile yapmış olduğu çalışmada; kendi geliştirdiği, "Yönetim Tarzları Ölçeği" (YTÖ) ve "İnformel İletişim Kanalları Ölçeğini" (İİKÖ) kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yöneticilerin yönetim tarzlarının informal iletişim kanallarını etkilediği ortaya çıkmış ve Burdur ili kamu kurumlarında, üst kademe yöneticilerin daha çok demokratik yönetim tarzını uyguladıkları, çalışanların ise informal iletişim kanallarından öncelikle kurum içi sohbetlere katıldıkları ve informal gruplar oluşturdukları görülmüştür. Bektaş'ın yapmış olduğu çalışma sonuçlarına göre yönetim tarzı olarak bizim çalışmamızı desteklemediği halde, yöneticilerin yönetim tarzlarının informal iletişim kanallarını etkilediği sonucu ise bizim çalışmamızı desteklemektedir.

Cesur (2005: 166)'un yapmış olduğu araştırma sonucuna göre, öğretmen ve yöneticilerin serbest bırakıcı yönetim tarzının çalıştıkları kurumda uygulanmadığını belirtmişler ve bu yönetim tarzının kurumlarında uygulanmasının da çalışanlar tarafından istenmediği ortaya çıkmıştır. Cesur'un yapmış olduğu çalışma sonucu bizim yaptığımız çalışmanın sonucunda bulduğumuz yönetim tarzlarından paternalist yönetim tarzının az kullanılır sonucunu desteklemektedir.

Chhokar (2007: 851)'in Türkiye'nin farklı yerlerinde yaptığı araştırma sonucunda, Türk iş hayatındaki çalışanların %28,9'u paternalist, %25,6'sı

demokratik, %10,3'ü otokratik bir lidere sahip olmayı istediklerini belirtmişlerdir (akt. Baltaş, 2010: 45). Chhokar'ın araştırmasında bulunmuş olduğu liderlik tarzları sonuçlarının yüzdelerle değerleri yaklaşık olarak bizim araştırmamızdaki yönetim tarzları sonuçları yüzdelerle değerlerini desteklemektedir.

Üzüm, H., Sönmezoğlu, U., Karlı, Ü. ve Yıldız, K. (2015)'te yapmış oldukları çalışmanın amacı söylentinin spor örgütlerinde çalışan personelin iş performansına etkisini incelemektir. Çalışmanın örneklemini Bolu Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü'nde farklı birim ve statülerde çalışan 36 bayan ve 78 erkek olmak üzere toplamda 114 kişi oluşturmuştur.

Sonuç olarak, söylentinin günlük hayatımızda oldukça yaygın olduğu aşikârdır. Kurum içi iletişimlerde ortaya çıkan söylenti hem kurumsal itibar hem de motivasyon kaynakları açısından çalışanların isteklerini ve örgütün itibarını düşürebileceği gibi uzun süreli yapılan söylentiler kurumda kalite kaybına da neden olabilecektir. Kurum içerisinde bir iletişim yöntemi olan söylentiye başvurularının sebebi olarak ise, bireylerin kurumlardaki hâkimiyet alanlarını, sosyal statülerini arttırmak ve etki gücünü genişletmek olduğunu düşünmekteyiz. Bu açıdan örgüt yöneticilerinin kurum içinde ortaya çıkması muhtemel söylentilere yönelik tedbirler alması, kurumun devamlılığı ve verimliliği açısından önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Söylentiye laf taşıyıcıları olarak düşünürsek bizim çalışmamızda laf taşıyıcılar alt boyutu ile paternalist yönetim tarzı arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=2,560$, $p=0,003$). Nitekim bu ilişki negatif yönde ($-1,83$) ve bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır ($p=0,022$). Yöneticilerin laf taşıyıcı düzeylerinin artması paternalist yönetim tarzı düzeyinin azalacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre Üzüm, H., Sönmezoğlu, U., Karlı, Ü. ve Yıldız, K. in araştırma sonuçları bu anlamda bizim araştırmamızı desteklemektedir.

Bacaksız ve Yıldırım (2015)'te hastanelerde karşılaşılan dedikodu ve söylentilerin konusu, kimler arasında gerçekleştiği, karşılaşma sıklığı, hemşirelerin dedikodu ve söylentilere ilişkin tutumlarının ortaya konmasını amaçladığı araştırmasında; Tanımlayıcı ve kesitsel nitelikteki bu çalışmanın verileri, İstanbul'da bir özel, bir kamu üniversitesi ve bir eğitim araştırma hastanesinde çalışan 572 gönüllü hemşireden 12 soruluk kişisel bilgi formu ile Dedikodu ve Söylenti Tutum Ölçeği kullanılarak, hemşirelerin en çok hemşirelerle (%68,7), kurumlarına yönelik konularda (%33,6) konuştukları, hiç dedikodu ve söylentiyle karşılaşmadığını söyleyenlerin ise yalnızca %1,9 ($n=11$) olduğu bulunmuştur.

Bunun sonucu olarak; Hemşirelerin dedikodu ve söylenti tutumlarının genellikle olumsuz olmasına karşın sıklıkla kendi meslektaşlarıyla, kurumla ilgili konularda dedikodu yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Bacaksız ve

Yıldırım'ın bulmuş olduğu sonuçlar, bizim çalışmamızın sonuçlarını desteklemektedir.

Arabacı, İ. B., Sünkür, M., ve Şimşek, (2012)'de yaptıkları araştırmada; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin dedikodu ve söylenti mekanizmasına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini 2010-2011 öğretim yılında Elâzığ ilinde görev yapan değişik branşlardaki 64 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin eğitim örgütlerinde dedikodu ve söylentinin varlığına inandıkları, dedikodunun 'kıskançlık, çekememezlik' gibi nedenlerden dolayı ortaya çıktığını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Dedikodu ve söylentiye laf taşıyıcılar olarak değerlendirdiğimizde bizim çalışmamızla benzer sonuca ulaşıldığını söylebiliriz laf taşıyıcılar alt boyutu ile paternalist yönetim tarzı arasındaki ilişki istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bulunmuş. Arabacı, İ. B., Sünkür, M., ve Şimşek'in çalışma sonucu bu anlamda çalışmamızı desteklemektedir.

Solmaz (2004) 2003 yılı Capital Dergisi'nin "Türkiye'nin ilk 500 şirketi" sıralaması ışığında yöneticilerin kurumsal söylentiler ile ilgili düşüncelerini ölçen bir araştırma gerçekleştirmiş ve söylentinin yönetici ve çalışan arasında güven kaybı, verimliliğin azalması, çalışanların kendi aralarında güven eksikliği yaşamaları, çalışanların moralinin azalması, kişi ve kurum itibarının azalması gibi daha çok olumsuz etkilerinin yaygın olduğu konusunda güçlü verilere ulaşmıştır. Araştırmamızda benzer sonuçlar elde edilmiş formal iletişim kanalları yetersiz kaldığında informal iletişim kanallarından laf taşıyıcılar alt boyutunda artışlar olacağı tespit edilmiştir. Solmaz'ın yapmış olduğu çalışma sonucu bu anlamda çalışmamızı desteklemektedir.

Diğer bir araştırmada Nuss (1996), çalışanların dedikodu ve söylentiye önemli bir iletişim aracı olarak gördükleri ve katılımcılardan bazılarının dedikodu ile yayılan bilginin formal yolla yayılan bilgiye oranla çok daha net ve hızlı olduğuna ve bu bilginin daha fazla değer ifade ettiğine inandıkları sonucuna varmıştır. Öte yandan araştırmada katılımcılar dedikoduyu vazgeçilmez ve çabuk yayılan bir yapı olarak tanımlamışlardır. Dedikodunun çıkış kaynağının da kurum içindeki bilgi eksikliği olduğunu ifade etmişler ve tepe yönetimin yanlış ya da eksik yönlendirmesinin dedikoduyu tetikleyeceğine dikkat çekmişlerdir. Nuss ayrıca dedikodunun kriz dönemlerinde çok daha arttığını ve özellikle de bu dönemde "ironik olarak" çalışanların daha çok bilgiye ihtiyaç duyduklarını ancak buna rağmen kurumların konu ile ilgili eksik ve yetersiz bilgi verdiklerini ifade etmiştir. Bizim yaptığımız araştırmada da dedikodu ve söylentinin devamı olarak nitelendirdiğimiz laf taşıyıcılığın üniversitelerin spor eğitimi veren fakülte ve yüksekokullarında formal iletişim kanallarının yetersiz kaldığı durumlarda devreye girdiği hızlı bir şekilde yayıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Nuss'ın

yapmış olduğu çalışmanın sonucu bu anlamda çalışmamızın sonucunu desteklemektedir.

5.Kaynakça

- Arabacı, İ. B., Sünkür M. ve Şimşek F. Z. (2012). “Öğretmenlerin Dedikodu ve Söylenti Mekanizmasına İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Çalışma”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 18, Sayı 2, ss. 171-190.
- Bacaksız, F.E., ve Yıldırım, A. (2015). Dedikodu ve Söylentiler: Hastanelerdeki Durum ve Hemşirelerin Tutumları, *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 2(3), 113-120.
- Baltaş, A. (2010). *Türk Kültüründe Yönetmek “Yerel Değerlerle Küresel Başarılar Kazanmak”*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bektaş, M. (2014). *Yönetim Tarzlarının Örgütlerdeki İnfomal İletişim Kanallarına Etkisi: Burdur İli Kamu Kurumları Örneği*. Yayınlanmış doktora tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cesur, M. (2005). *Kastamonu İli Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Yönetim Biçimleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Genç, N. (2005). *Yönetim ve Organizasyon, Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Karimi, F., Hosseinzadeh, D. ve Azizi, G. (2011). Relationship Between Management Style and Productivity of Employees in Islamic Azad University - Islamshahr Unit. *World Applied Sciences Journal*, 12(10),1685-1690.
- Koçel, T. (2007). *İşletme Yöneticiliği*. 11. Baskı, İstanbul: Arıkan Yayınları.
- Mitchell, T. R. ve Larson R. Jr. (1987) *People in Organizations, An Introduction to Organizational Behavior*. Third Edition, Singapore: McGrawHill.
- Nuss, M. D. (1996). *A longitudinal case study of organizational commitment and communication satisfaction in a police department*. University of Kansas.
- Solmaz, B. (2006). Söylenti ve Dedikodu Yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), s.563-575.

Üzüm, H., Sönmezoğlu, U., Karlı, Ü., Yıldız K. (2015). Spor Örgütü Çalışanlarının Söylentilerden Etkilenme Düzeylerinin Kurumsal İletişim Açısından İncelenmesi, *Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(4), 37-49.

CHAPTER
5

**Recent Advances in
Education and Sport
Research**

**Üniversite Süper Lig Güreş Takımı Öğrencilerinin Olumlu
Duygu Düzenleme Güçlüğü ve Hedef Bağlılığının
İncelenmesi (Hasan Ulukan, Aslı Esenkaya)**

Üniversite Süper Lig Güreş Takımı Öğrencilerinin Olumlu Duygu Düzenleme Güçlüğü ve Hedef Bağlılığının İncelenmesi

Hasan ULUKAN¹, Ash ESENKAYA²

¹ Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi,
E-mail: hasan.ulukan@adu.edu.tr

² Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Aydın Meslek Yüksekokulu,
E-mail: asli.esenkaya@adu.edu.tr

1. Giriş

Eğitimin en donanımlı merkezi olan üniversitelerde akademik eğitimin yanı sıra spor eğitimleri de verilmektedir. Üniversiteler arasında yapılan spor müsabakaları zamanla ligler oluşmasının da önünü açmıştır. Üniversiteler çeşitli spor branşlarında takımlar oluşturarak müsabakalar yapmaktadırlar. Güreşte spor branşları arasında ülkemizde en çok ilgi duyulan alanlardan biridir. Ülkemizin geçmişinden bu yana en başarılı olduğu spor branşı olduğunu söylemekte mümkündür. Güreş sporu tarihimizin ilk zamanlarına kadar uzanan, fiziksel mücadele olarak kullanılmasının yanında, birlikte yaşayan toplumların ortak spor yaşamlarının oluşturulmasının ilk örneklerinden biri olma özelliğini taşımaktadır (Bayraktar, 2015).

Güreş, denk sıklettteki iki sporcunun veya iki bireyin belirli bir boyuta sahip minder üstünde; herhangi bir araca gerek duyulmadan FILA (Federation Internationale des Luttés Associees) tarafından belirlenmiş kurallara uygun bir şekilde bilişsel ve fiziksel faktörleri de kullanarak sporcuların birbirleri üzerinde üstünlük kurma mücadelesidir (Bodur, 1993; Aydos, 2009). Başka bir tanıma göre güreş, karşılıklı iki insanın herhangi bir araç kullanmadan önceden belirlenen kurallar çerçevesinde belirlenen bir alan üstünde, belirli bir süre içinde, psikolojik ve fizyolojik kuvvet kullanarak birbirlerinin sırtını üstü yatırma ya da rakibine karşı üstünlük kurmak için yapılan bir mücadeledir (Açak, 2005). Güreş, uluslararası müsabakalarda grekoromen ve serbest stil olmak üzere iki farklı şekilde yapılmaktadır (Gökdemir, 2000). Serbest stil güreş, belli bir kural dahilinde insan vücudunun baş kısmından ayak bileklerine kadar olan bütün bölümleri kullanılarak yapılan bir güreş türüdür. Bu stil güreşte sporcular rakiplerinin el, ayak, vücut ve enselerinden tutarak yere atmaya çalışarak rakibi karşısında üstünlük kurmaya çalışır (Bıyıklı, 1993; Mirzaei ve ark., 2017). Grekoromen Stil Güreş ise; ayak bileklerinden bele kadar olan bölgeleri kullanmak, bacaklara herhangi bir eylemde bulunmak yasaktır. Bu stilde vücudun sadece bel ve bel bölgesinden yukarı kısımlar tutularak yapılır (Bıyıklı, 1993; TMOK, 2000; Mirzaei ve ark., 2017). Her iki stilde de güreş yapan sporcuların fiziksel ve bilişsel özelliklerini kullanmalarının yanında duygusal özellikleri de önem arz etmektedir. Bu bağlamda sporcunun psikolojik durumları da dikkate alınmaktadır.

Duygu kavramı üzerinde birçok farklı tanımlamalar bulunmaktadır. Örnek olarak; Türk Dil Kurumu (2019)'na göre duyularla algılama, belirli nesne, olay ya da kişilerin iç dünyasında uyandırdığı izlenim, önsezi; kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik olarak; Campos ve arkadaşları (1989) içsel ve dışsal uyaranlar arasındaki ilişkinin yapılandırılmasına yarayan işlevler olarak; Morgan (2011) duyguyu davranışsal olarak derin bir uykudan yüksek düzeyde gerileme kadar değişebilen genel uyarılmışlık hali olarak; Özgüngör (2018) ise çevresel uyarılara ilişkin algı ve tepkilerimizi yöneten, psikolojik, davranışsal ve bilişsel faktörler içeren, olumlu ve olumsuz olarak değişen hisler olarak tanımlamaktadır. Duygu kavramı üzerine böyle farklı tanımlar olmasına rağmen, araştırmacılar, duyguların uyaranlara yönelik organizma tarafından verilen önemli cevaplar olduğu görüşünde aynı fikirdedirler (Garber ve Dodge, 1991). Farklı tanımlamalara sahip olan duyguların kontrol edilebilmesi için düzenlenmesi de büyük öneme sahiptir.

Duygu düzenleme var olan duygu yoğunluğunun azaltılması, artırılması ya da duygunun devamını sağlamanın yanı sıra; duygu düzenleme sayesinde duygular daha ılımlı hale getirilebilir ve bunun sonucunda kişi duyguları ile baş edebilir (Leahly ve ark., 2011). Diğer bir tanıma göre duygu düzenleme bireylerin duygularının ortaya çıkması, ilerlemesi ve yaşanma sürecini nasıl etkilediğine odaklanan; kişinin amacına ulaşabilmek için duygusal tepkilerin özelliklerini gözlemleyen, değerlendiren ve değiştiren içsel ve dışsal süreçler bütünüdür (Cassidy, 1994; Thompson, 1994; Carl ve ark.; 2013). Gross (1998) duygu düzenleme ile ilgili yaptığı çalışmalarda duyguları, duygusal tepkiler sonucunda bireylerin hangi duygulara ne zaman ne kadar sürede sahip olacakları, bu duyguları nasıl deneyimleyeceği ve bu duyguları nasıl ifade edeceklerini belirleyen bir süreç olarak tanımlarken; Koole (2009); Koole ve Rothermund (2011) insanların sergilemiş oldukları duygusal tepkiler karşısında dengesini belirlediğini ve bununla birlikte duygu düzenlemenin, duygusal tepkimelerin başlangıcını belirten duygusal hassasiyeti ayırt edilebileceği bir süreç olarak tanımlamıştır. Duygu düzenleme güçlüğü ise duyguların uyumsuz bir şekilde düzenlenmesi ile ortaya çıkar. Gratz ve Roemer (2004) duygu düzenlemede güçlükleri, duyguların anlaşılabilmesi, kabul edilememesi, fark edilememesi; olumsuz duygular yaşandığında amaca uygun davranışların gerçekleştirilememesi, hedefler doğrultusunda harekete geçilememesi ve duruma uygun duygu düzenleme stratejilerinin kullanılamaması durumu olarak ifade etmiştir.

Duyguların düzenlenmesi sonucunda sporcuların hedeflere olan odaklılık oranı da artış göstermektedir. Hedefler niyetlerin ayrıntılı bir biçimde belirtilmesi olarak ifade edilmektedir (Orlich ve ark., 2010). Sporcuların niyetlerini gerçekleştirmek için hedeflerine bağlılık göstermesi büyük önem taşımamaktadır. Bu durum da Locke ve arkadaşları (1990) hedef bağlılığını bir hedefe ulaşma kararlılığı ve çabası olarak ifade ederken; Klein ve Wright

(1994) insanların aynı seviyede zorlu bir hedefi olması durumunda hedefine bağlı kişilerin diğerlerine göre daha yüksek bir performans sergilediklerini belirtmiştir. Sporcuların performanslarını yükseltmeleri için kendilerine hedefler koymuş ve o hedeflere bağlılıkları ile performans attırma yolunda önemli bir strateji oluşturdukları araştırmalar sonucunda tespit edilmiştir (Horn, 2008). Sporcuların hedefe ulaşma çabasını kaybetmemek ve hedefi sürdürme konusunda kararlı davranışlar sergilemesi de yine hedef bağlılığının önemini vurgulamaktadır (Hollenbeck ve Klein, 1987). Hedef bağlılığı genel bir tanımla bir kişinin belirli bir hedefe ulaşma girişiminde yüksek performans sergileyerek ısrarcı, kararlı ve azimli bir davranış olarak ifade edilmektedir (Tubbs ve Dahl, 1991; Şenel ve Yıldız, 2016).

Bu çalışmada üniversite süper lig güreş takımı öğrencilerinin olumlu duygu düzenleme güçlüğü ve hedef bağlılığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmıştır:

- Üniversite süper lig güreş takımı öğrencilerinin olumlu duygu düzenleme güçlükleri ve hedef bağlılık düzeyleri nedir?
- Üniversite süper lig güreş takımı öğrencilerinin olumlu duygu düzenleme güçlükleri ve hedef bağlılık düzeylerine ilişkin algıları cinsiyet, kategori, yaş, spor yılı ve spor yapma amacı değişkenlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?
- Üniversite süper lig güreş takımı öğrencilerinin olumlu duygu düzenleme güçlükleri ve hedef bağlılık düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

2.Yöntem

2.1.Araştırma Modeli

Nicel araştırma deseninde tarama türünde kurgulanan mevcut araştırma, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeli özelliklerini barındırmaktadır.

2.2.Araştırma Grubu

Bu araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, güreş branşında grekoromen ve serbest kategorilerinde %72'si erkek, %28'i kadın olmak üzere toplam 107 sporcu oluşturmaktadır.

2.3.Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları üç bölümden oluşmaktadır:

Birinci bölüm: Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler (Kişisel Bilgi Formu)

İkinci bölüm: Olumlu Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği

Üçüncü bölüm: Hedef Bağlılığı Ölçeği

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen bilgi formunda katılımcıların cinsiyeti, kategori, yaşı, spor yılı ve spor yapma amacı hakkında bilgi veren öğeler bulunmaktadır.

Olumlu Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği: Weiss ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilmiş Asıcı ve arkadaşları (2018) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılan Olumlu Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği (O-DDGÖ), olumlu duyguları düzenlemede yaşanan güçlükleri değerlendirmeyi amaçlamıştır. Ölçek, 13 maddeden oluşmakta olup 5'li Likert tipindedir. Ölçekte derecelendirme 1-5 [1-neredeyse hiç (%0-10), 5-neredeyse her zaman (%91-100)] şeklindedir. Katılımcılardan bu aralıklarda bir derecelendirme üzerinde değerlendirmeleri istenmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar olumlu duyguları düzenleme güçlüklerinin arttığını göstermektedir. Alt faktörler, olumlu duyguları kabullenmede güçlük “kabullenmeme”, olumlu duygular yaşarken hedef yönelimli davranışlarla meşgul olmada güçlük “hedefler” ve olumlu duygular yaşarken uyarımsal davranışlarını kontrol etmede güçlük “dürtü” olarak isimlendirilmiştir. O-DDGÖ'nin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur.

Hedef Bağlılığı Ölçeği: Hollenbeck ve arkadaşları (1989) tarafından 9 madde şeklinde geliştirilmiş olan ölçek daha sonra yapılan testler sonucunda tek alt boyut ve 5 madde haline getirilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.74 olarak bulunmuştur (Klein ve ark., 2001). DeShon ve Landis (1997), Hollenbeck ve arkadaşları (1989) tarafından geliştirilen ölçeğin karmaşık görevlerdeki boyut yapısını incelemiştir ve ölçeğin karmaşık görevlerde iki boyutlu olduğunu tespit etmiştir. Ancak, ölçek Klein ve ark. (2001) tarafından yeniden düzenlenmiş ve 5 maddeden oluşan tek boyutlu bir yapıya ulaşmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Şenel ve Yıldız (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur.

2.4.Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan anket formlarının uygulanması, 2019-2020 Güz döneminde Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Bartın Üniversitesi, Mehmet Akif Üniversitesi, Ömer Halisdemir Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 107 öğrenciye ders saati dışında geçirdikleri boş zamanlarında araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmada yer alan güreşçi öğrencilerine çalışmaya dahil olmadan önce araştırmacının detayları ile ilgili bilgiler verilmiş ve veri toplama aracının doldurulması hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır.

2.5.Verilerin Analizi

Araştırmada kapsamında ölçümlerden elde edilen veriler SPSS 25.0 programından faydalanılarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Verilerin normal

dağılım göstermeleri nedeni ile parametrik testler uygulanmıştır. Verilerin istatistiğinde değişkenlere göre oluşan gruplar arasındaki farklılıkların incelenmesi için bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Olumlu duygu düzenleme güçlükleri ve hedef bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesinde Pearson Korelasyon yöntemi uygulanmıştır. Ayrıca kişisel bilgilerin belirlenmesinde frekans ve yüzde analizleri hesaplanmıştır. Sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

3.Bulgular

Çalışmaya katılan bireylerin cinsiyet, kategori, yaş, spor yılı ve spor yapma amacı değişkenlerinin frekans ve yüzde dağılımları tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Üniversite Süper Lig Güreş Takımı Öğrencilerinin Kişisel Bilgilerine ait Frekans ve Yüzde Analizleri

Değişkenler	N	N	%
Cinsiyet	Kadın	30	28,1
	Erkek	77	71,9
Kategori	Grekoromen	39	36,4
	Serbest sitil	68	63,6
Yaş	19 ve altı	18	16,8
	20	38	35,5
	21	24	22,5
	22	21	19,6
	23 ve üzeri	6	5,6
Spor Yılı	5 yıldan az	12	11,2
	5 yıl	19	17,8
	6 yıl	36	33,6
	7 yıl	24	22,4
	7 yıldan fazla	16	15,0
Spor Yapma Amacı	Kişisel Gelişim	20	18,7
	Sağlıklı Yaşam	18	16,8
	Mesleki Kariyer	27	25,2
	Sosyo Kültürel Aktivite	25	23,4
	Maddi Gelir	17	15,9

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya %28,1 kadın, %71,9 erkek olmak üzere toplam da 107 sporcu katılmıştır. Kategori değişkeni incelendiğinde katılımcıların %36,4 ile grekoromen, %63,6 ile serbest sitilde oldukları gözlemlenmiştir. Katılımcıların yaş değişkenine göre büyük çoğunluğunun (%35,5) ile 20 yaşındaki sporcular olduğu görülmüştür. Katılımcıların spor yılı incelendiğinde büyük çoğunluğunun (%33,6) ile 6 yıl olduğu görülmüştür. Katılımcıların spor yapma amaçları incelendiğinde ise mesleki kariyer (%25,2) ve sosyo-kültürel aktivite (%23,4) amaçlı katılımların çoğunlukta olduğu görülmüştür.

Çalışmanın ilk alt problemine ilişkin bulgular “Üniversite Süper Lig Güreş Takımı Öğrencilerinin olumlu duygu düzenleme güçlükleri ve hedef bağlılık düzeyleri nedir?” Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Üniversite Süper Lig Güreş Takımı Öğrencilerinin Tanımlayıcı İstatistikleri

	N	X	Ss	Min	Max
Hedef Bağlılığı	107	3.05	0.748	2.00	4.60
Kabullenmeme	107	2.98	0.941	1.50	4.50
Hedefler	107	3.84	0.914	1.50	5.00
Dürtü	107	3.89	0.889	1.80	4.80

Tablo 2 incelendiğinde üniversite süper lig güreş takımı öğrencilerinin olumlu duygu düzenleme güçlükleri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamanın en düşük (1.50) “kabullenmeme” ve “hedef” alt boyutlarında, en yüksek (4.80) “dürtü” alt boyutunda gerçekleştiği görülmektedir. Hedef bağlılığı ölçeğinin bütününe ilişkin aritmetik ortalamanın ise; en düşük (2.00) en yüksek (4.60) olduğu görülmektedir.

Üniversite Süper Lig Güreş Takımı Öğrencilerinin olumlu duygu düzenleme güçlükleri ve hedef bağlılıklarına ilişkin algıların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır? alt problemine ait sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Üniversite Süper Lig Güreş Takımı Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	t	p
Hedef Bağlılığı	Kadın	30	2.73	0.663	-2.792	0.006*
	Erkek	77	3.17	0.747		
Kabullenmeme	Kadın	30	2.96	0.893	-0.125	0.901
	Erkek	77	2.98	0.964		
Hedefler	Kadın	30	3.46	1.132	-	0.006*
	Erkek	77	3.99	0.772		
Dürtü	Kadın	30	3.48	1.030	-3.092	0.003*
	Erkek	77	4.05	0.779		

Tablo 3 incelendiğinde güreşçilerin cinsiyet değişkenine göre Olumlu Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeğinin *Hedefler* ($t = -2.807$, $p < 0.05$), *Dürtü* ($t = -3.092$, $p < 0.05$) alt boyutlarından ve Hedef Bağlılığı Ölçeğinin bütününden ($t = -2.792$, $p < 0.05$) elde edilen puanlardan anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Ancak olumlu duygu düzenleme güçlüğü ölçeğinin *Kabullenmeme* ($t = -0.125$, $p > 0.05$) alt boyutundan elde edilen puanlardan cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarının ortalamaları incelendiğinde erkeklerin kadınlara oranla puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Üniversite Süper Lig Güreş Takımı Öğrencilerinin olumlu duygu düzenleme güçlükleri ve hedef bağılıklarına ilişkin algıların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır? alt problemine ait sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Üniversite Süper Lig Güreş Takımı Öğrencilerinin Güreş Kategorilerine Göre t-Testi Analizi Sonuçları

	Kategori	n	\bar{x}	Ss	t	p
Hedef Bağılılığı	Grekoromen	39	3.29	0.689	2.5862	0.011*
	Serbest	68	2.91	0.749		
Kabullenmeme	Grekoromen	39	2.97	0.980	-0.0189	0.985
	Serbest	68	2.98	0.925		
Hedefler	Grekoromen	39	3.83	0.934	-0.1411	0.888
	Serbest	68	3.85	0.909		
Dürtü	Grekoromen	39	3.85	0.968	-0.3822	0.703
	Serbest	68	3.91	0.847		

Tablo 4 incelendiğinde güreşçilerin güreş kategorilerine göre Olumlu Duygu Düzenleme Ölçeğinin *Kabullenmeme* ($t = -0.018$, $p > 0.05$), *Hedefler* ($t = -0.141$, $p > 0.05$), *Dürtü* ($t = -0.382$, $p > 0.05$) alt boyutlarından elde edilen puanlardan anlamlı bir şekilde farklılaşma olmadığı görülmüştür. Ancak Hedef Bağılılığı Ölçeğinin bütününden elde edilen puanlardan güreş kategorilerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Üniversite Süper Lig Güreş Takımı Öğrencilerinin olumlu duygu düzenleme güçlükleri ve hedef bağılıklarına ilişkin algıların yarışma kategorisi değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır? alt problemine ait sonuçlar Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde güreşçilerin yaşa göre Olumlu Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeğinin *Hedefler* ($F = 3.74$, $p < 0.05$) ve *Dürtü* ($F = 5.49$, $p < 0.05$) alt boyutlarından ve Hedef Bağılılığı Ölçeğinin bütününden elde edilen puanlardan anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak Olumlu Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeğinin *Kabullenmeme* ($F = 2.47$, $p > 0.05$) alt boyutunda elde edilen puanlardan yaşa göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Ölçeklerin yaşa göre ortalamaları incelendiğinde Hedef Bağılılığı ölçeğinin 19 ve altı yaş gruplarındaki sporcuların lehine olduğu, O-DDGÖ incelendiğinde ise *Hedefler* ve *Dürtü* alt boyutlarında 19 yaş ve altı sporcuların lehine olduğu görülürken, *Kabullenmeme* alt boyutunda 23 yaş ve üzeri sporcuların lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 5: Üniversite Süper Lig Güreş Takımı Öğrencilerinin Yaşa Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Yaş	n	\bar{x}	Ss	F	p
Hedef Bağlılığı	19 ve altı	18	3.51	0.666	4.310	0.007
	20	38	2.90	0.727		
	21	24	3.25	0.716		
	22	21	2.83	0.695		
	23 ve üzeri	6	2.46	0.653		
Kabullenmeme	19 ve altı	18	3.26	0.972	2.47	0.068
	20	38	3.11	0.881		
	21	24	2.47	0.884		
	22	21	2.96	0.923		
	23 ve üzeri	6	3.29	1.030		
Hedefler	19 ve altı	18	4.29	0.431	3.74	0.014
	20	38	3.93	0.837		
	21	24	3.70	0.974		
	22	21	3.39	1.161		
	23 ve üzeri	6	3.95	0.621		
Dürtü	19 ve altı	18	4.37	0.306	5.49	0.002
	20	38	3.93	0.863		
	21	24	3.79	0.909		
	22	21	3.50	1.138		
	23 ve üzeri	6	3.90	0.654		

Üniversite Süper Lig Güreş Takımı Öğrencilerinin olumlu duygu düzenleme güçlükleri ve hedef bağlılıklarına ilişkin algıların spor yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır? alt probleminde ait sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde güreşçilerin spor yılına göre Olumlu Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeğinin *Kabullenmeme* ($F= 4.385$, $p<0.05$) alt boyutundan elde edilen puanlardan anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Ancak Olumlu Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeğinin *Hedefler* ($F= 0.288$, $p>0.05$), *Dürtü* ($F= 0.355$, $p>0.05$) alt boyutlarından ve Hedef Bağlılığı Ölçeğinin ($F=3.382$, $p<0.05$) bütününden elde edilen puanlardan spor yılına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 6: Üniversite Süper Lig Güreş Takımı Öğrencilerinin Spor Yıllarına Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Spor Yılı	n	\bar{x}	SD	F	p
Hedef Bağlılığı	5-yıldan az	12	2.68	0.746	2.556	0.053
	5-yıl	19	3.19	0.685		
	6-yıl	36	3.30	0.721		
	7-yıl	24	2.86	0.788		
	7-yıldan fazla	16	2.86	0.660		
Kabullenmeme	5-yıldan az	12	3.67	0.615	4.385	0.005
	5-yıl	19	2.62	0.922		
	6-yıl	36	3.08	0.978		
	7-yıl	24	2.92	0.881		
	7-yıldan fazla	16	2.75	0.953		
Hedefler	5-yıldan az	12	3.85	0.962	0.288	0.884
	5-yıl	19	3.72	0.993		
	6-yıl	36	3.83	0.924		
	7-yıl	24	3.82	0.954		
	7-yıldan fazla	16	4.03	0.774		
Dürtü	5-yıldan az	12	3.98	0.880	0.355	0.839
	5-yıl	19	3.79	0.878		
	6-yıl	36	3.86	0.907		
	7-yıl	24	3.84	0.987		
	7-yıldan fazla	16	4.09	0.786		

Üniversite Süper Lig Güreş Takımı Öğrencilerinin olumlu duygu düzenleme güçlükleri ve hedef bağlılıklarına ilişkin algıların spor yapma amacı değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır? alt probleminde ait sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde güreşçilerin spor yapma amaçlarına göre Olumlu Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeğinin *Kabullenmeme* ($F= 0.654$, $p>0.05$), *Hedefler* ($F= 2.384$, $p>0.05$) alt boyutlarından ve Hedef Bağlılığı Ölçeğinin ($F= 0.469$, $p>0.05$) bütününden elde edilen puanlardan anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. Ancak Olumlu Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeğinin *Dürtü* ($F= 3.6781$, $p<0.05$) alt boyutundan elde edilen puanlardan anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Tablo 7: Üniversite Süper Lig Güreş Takımı Öğrencilerinin Spor Yapma Amacına Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Spor Yapma Amacı	n	\bar{x}	Sd	F	p
Hedef Bağlılığı	Kişisel Gelişim	20	3.16	0.713	0.469	0.759
	Sağlıklı Yaşam	18	3.01	0.810		
	Mesleki Kariyer	27	3.05	0.790		
	Sosyo Kültürel Akt.	25	3.11	0.712		
	Maddi Gelir	17	2.85	0.750		
Kabullenmeme	Kişisel Gelişim	20	3.24	0.853	0.654	0.627
	Sağlıklı Yaşam	18	2.96	1.008		
	Mesleki Kariyer	27	2.91	0.996		
	Sosyo Kültürel Akt.	25	3.00	0.869		
	Maddi Gelir	17	2.76	1.017		
Hedefler	Kişisel Gelişim	20	4.06	0.790	2.384	0.065
	Sağlıklı Yaşam	18	3.28	1.046		
	Mesleki Kariyer	27	4.09	0.676		
	Sosyo Kültürel Akt.	25	3.74	1.045		
	Maddi Gelir	17	3.94	0.836		
Dürtü	Kişisel Gelişim	20	4.20	0.573	3.678	0.011
	Sağlıklı Yaşam	18	3.33	1.029		
	Mesleki Kariyer	27	4.17	0.703		
	Sosyo Kültürel Akt.	25	3.64	0.931		
	Maddi Gelir	17	4.04	0.949		

Okçuların imgeleme becerileri ile dikkat düzeyleri arasında ilişki var mıdır? alt problemine bir cevap bulmak için basit kısmi korelasyon sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Olumlu Duygu Düzenleme Güçlüğü ve Hedef Bağlılığı Arasındaki Korelasyon Testi Analiz Sonuçları

	Hedef Bağlılığı	Kabullenmeme	Hedefler	Dürtü
Hedef Bağlılığı	r	1	,027	,017
	p		,782	,773
Kabullenmeme	r	1	-,022	-,009
	P		,821	,924
Hedefler	r		1	,863**
	P			,000
Dürtü	r			1
	p			

Tablo 8 incelendiğinde Hedef Bağlılığı Ölçeği ile Olumlu Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeğinin *Kabullenmeme* ($r = .027, p > 0,05$), *Hedefler* ($r = .017, p > 0,05$) ve *Dürtü* ($r = .028, p > 0,05$) alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Olumlu Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeğinin *Hedefler* ile *Dürtü* alt boyutları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = .863, p < 0,05$).

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırma, üniversite süper lig güreş takımı öğrencilerinin olumlu duygu düzenleme gücülüğü ile hedef bağıllığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya serbest ve grekoromen güreş stillerinde yer alan %28'i kadın, %72'si erkek olmak üzere toplam 107 sporcu katılmıştır.

Yapılan analiz sonucuna göre, üniversite süper lig takım öğrencilerinin olumlu duygu düzenleme gücülüğü ölçeğinin alt boyutları ile hedef bağıllığı arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Olumlu duygu düzenleme gücülüğü ölçeğinin hedefler alt boyutu ile dürtü alt boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Sporcuların uyarılarak içgüdüsel olarak yaşadıkları içsel gerilim hedeflerine olan odaklılığını artırdığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan güreş takımı öğrencilerinin, hedef bağıllığı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Salim (2018)'in oryantiring sporcular üzerinde yaptığı bir çalışmada hedef bağıllığı ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öntürk ve arkadaşlarının (2018) üniversitede görev yapan idari personeller üzerinde yaptığı çalışmada da hedef bağıllığı ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Çalışmamızın sonucu Öntürk ve arkadaşları ile Salim'in yapmış olduğu çalışmayla çelişmektedir.

Araştırmaya katılan güreş takımı öğrencilerinin hedef bağıllığı ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Bunun sebebinin güreşçilerin hedeflerine ulaşmak için amaçları doğrultusunda hareket etme konusundaki kararlılık düzeylerinin yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Aydın (2019)'ın spor bilimleri alanında çalışan akademisyenlerin iş tatmin düzeyleri ve hedef bağıllığı arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı çalışmasında hedef bağıllığı ile yaş arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Öntürk ve arkadaşlarının (2018) yapmış olduğu üniversitede görevli idari personel üzerinde yaptığı bir çalışmada da hedef bağıllığı ile yaş arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Çalışmamızın sonucu Aydın ile Öntürk ve arkadaşlarının yapmış olduğu çalışmayla çelişmektedir.

Araştırmaya katılan güreş takımı öğrencilerinin olumlu duygu düzenleme gücükleri ölçeğinin hedefler ve dürtü alt boyutları ile haftalık spor yapmaları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Buna sebep olarak güreşçilerin hedefleri doğrultusunda bağıllıklarının yüksek olmasına rağmen zaman zaman bitkinlik, tükenmişlik veya yorgunluk gibi etmenlerin duygularda karmaşıklıklara sebep olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Uğur (2018)'un yapmış olduğu beden eğitimi dersi alan mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin duygu düzenleme gücükleri ile sosyo-demografik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı çalışmasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu çalışmanın sonucu da yapmış olduğumuz çalışmanın sonucuyla örtüşmemektedir.

Araştırmaya katılan güreş takımı öğrencilerinin olumlu duygu düzenleme gücükleri ölçeğinin hedefler ve dürtü alt boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı

bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bu farklılığın erkeklerin lehine olduğu görülmüştür. Buna sebep olarak erkeklerin kadınlara göre güreş sporunda daha yüksek oranda hırsla sahip olmaları hedeflere ulaşmaları noktasında duygusal anlamda bozukluklar yaşamasına sebep olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Yumuşak (2019)'ın üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışma da duygu düzenleme güçlüğü ölçeğinin dürtü alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Yumuşak'ın yapmış olduğu çalışma yapmış olduğumuz çalışmayla benzerlik göstermektedir. Aydın (2018)'in yapmış olduğu üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme güçlüğü ve sosyal kaygı arasındaki ilişkinin araştırılması adlı çalışmasında elde edilen sonuçlara göre duygu düzenleme ölçeğinin alt boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Aydın'ın yapmış olduğu çalışmanın sonucu çalışmamızın sonucuyla çelişmektedir.

Araştırmaya katılan güreş takımı öğrencilerinin olumlu duygu düzenleme güçlükleri ölçeğinin hedefler ve dürtü alt boyutları ile yaş arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın daha genç yaştaki güreşçilerin lehine olduğu görülmüştür. Buna sebep olarak genç yaştaki güreşçilerin kariyerlerinin başında olmaları ve gelecekle ilgili kaygılarının hedefe ulaşmaları noktasında duygusal anlamda güçlükler yaşamalarına sebep olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yumuşak (2019)'ın yapmış olduğu üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme güçlüğü ve duygusal tepkiselliğin psikolojik belirtiler ile ilişkisinin incelenmesi adlı çalışmasında duygu düzenleme güçlüğü ölçeğinin kabul etmeme alt boyutu ile yaş arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Artan (2019)'ın üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme güçlüğü ile kişilik özellikleri ilişkisinin incelenmesi adlı çalışmasında duygu düzenleme güçlüğü ölçeğinin alt boyutları ile yaş değişkeni arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür. Çalışmamızın sonucuyla Yumuşak (2019)'ın yapmış olduğu çalışmanın sonucu paralellik gösterirken Artan (2019)'ın yapmış olduğu çalışmanın sonucuyla çelişmektedir.

5.Kaynakça

- Açak, M. (2005). *Beden Eğitimi Öğretmeninin El Kitabı*. İstanbul, Morpa Kültür Yayınları, 352.
- Artan, B. (2019). *Üniversite Öğrencilerinde Duygu Düzenleme Güçlüğü İle Kişilik Özellikleri İlişkisinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 22-71.
- Asıcı, E., İkiz, F.E., & Karaca, R. (2018). Olumlu duyguyu düzenlemede güçlükler ölçeği (O-DDGÖ): Türkçeye uyarılma, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1589-1600. doi:10.24106/kefdergi.2165

- Aydın, A. (2019). *Spor Bilimleri Alanında Çalışan Akademisyenlerin İş Tatmin Düzeyleri Ve Hedef Bağlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı, Muğla, 38-47.
- Aydın, M. (2018). *Üniversite Öğrencilerinde Duygu Düzenleme Güçlüğü Ve Sosyal Kaygı Arasındaki İlişkinin Araştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul, 36-58.
- Aydos L., Taş M., Akyüz M.ve Uzun A. (2009).Genç Elit Güreşçilerde Kuvvetle Bazı Antropometrik Parametrelerin İlişkisinin İncelenmesi, *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* , 11 (4), 1-10.
- Bayraktar, G. &. (2015). Güreş sporuna küreselleşme sürecinin etkileri. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,1(2),74.
- Bıyıklı Y. (1993). *Genç güreşçi yetiştirilmesi konusunda kamu kuruluşlarının rolü ve bursa örneği*, İstanbul Güreş İhtisas Kulübü Vakfı Yayınları, Tezler Dizisi: 3, C Yayınları Matbaası, İstanbul.
- Bodur M. (1993). *Serbest güreş şampiyonası teknik ve taktik komponentlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara: Gazi Üniversitesi Sağlık Bil. Enst. Beden Eğt. ve Spor Anabilim Dalı. Ankara.
- Campos, J. J., Campos, R. G., Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25(3), 394.
- Carl, J. R., Soskin, D. P., Kerns, C., ve Barlow, D. H. (2013). Positive emotion regulation in emotional disorders: a theoretical review. *Clinical Psychology Review*, 33(3), 343-360. doi: 10.1016/j.cpr.2013.01.003
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 228-249.
- DeShon, R. P.& Landis, R. S. (1997). The Dimensionality of the Hollenbeck, Williams, and Klein (1989) measure of goal commitment on complex tasks. *Organizational Behavior Human Decision Processes*, 70(2), 105 – 116.
- Garber, J., & Dodge, K. A. (1991). *The development of emotion regulation and dysregulation*. Cambridge University Press.
- Gökdemir K. (2000). *Güreş Antrenmanının Bilimsel Temelleri*, Ankara: Poyraz Ofset.

- Gratz, K. L. ve Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41 - 54.
- Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Hollenbeck, J. R., ve Klein, H. J. (1987). Goal commitment and the goal-setting process: Problems, prospects, and proposals for future research. *Journal of applied psychology*, 72(2), 212.
- Hollenbeck, J. R., Williams, C. L., & Klein, H. J. (1989). An empirical examination of the antecedents of commitment to difficult goals. *Journal of Applied Psychology*, 74, 18–23.
- Horn, T. S. (2008). *Coaching Effectiveness in the Sport Domain*, in: Horn, T.S., ed., *Advances in Sport Psychology*, 3rd edn., Human Kinetics, Champaign, IL, 239-267.
- Klein, H. J., & Wright, P. M. (1994). Antecedents of goal commitment: An empirical examination of personal and situational determinants. *Journal of Applied Social Psychology*, 24, 95–114.
- Klein, H.J., Wesson, M.J., Hollenbeck, J.R., Wright, P.M. ve DeShon, R.P. (2001). "The Assessment of Goal Commitment: A Measurement Model Meta-Analysis", *Organ Behav Hum Decis Process*, 85 (1), 32-55.
- Koole, S. (2009). *The Psychology of Emotion Regulation: An Integrative Review*. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4 - 41.
- Koole, S. L., ve Rothermund, K. (2011). "I Feel Better but I Don't Know Why": The Psychology of Implicit Emotion Regulation. *Cognition and Emotion*, 25(3), 389-399.
- Leahy, R. L., Tirsch, D., ve Napolitano, L. A. (2011). *Emotion regulation in psychotherapy: A practitioner's guide*. Guilford Press.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall International.
- Mirzaei B, Ghahremani Moghaddam M, Alizae Yousef Abadi H. (2017). Analysis of Energy Systems in Greco-Roman and Freestyle Wrestlers Who Participated in the 2015 and 2016 World Championships. *International Journal of Wrestling Science*, 7(1-2), 35-40.
- Morgan, C. T. (2011). *A Brief Introduction to Psychology*. New York: McGraw-Hill.

- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S., Brown, A. H. (2010). *Teaching Strategies: A Guide to Effective Instruction*, (9th edition). Wadsworth: Australia • Brazil • Japan • Korea • Mexico • Singapore • Spain • United Kingdom • United States.
- Öntürk, Y., Bingöl, E., Göksel, A.G., Çağlayan, A., (2018). Üniversitede Görev Yapan İdari Personelin Hedef Bağlılıklarının İncelenmesi, *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(30), 4016-4021.
- Özgüngör, S. (2018). *Duygular*. In Ş. Işık (Ed.), *Psikolojiye Giriş* (pp. 155-217). Ankara: Pegem Akademi.
- Salim, E. (2018). *Oryantiring Sporcularında Problem Çözme Becerisi ve Hedef Bağlılığının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rekreasyon Anabilim Dalı, Muğla, 32-49
- Şenel, E. ve Yıldız, M. (2016). “Hedef Bağlılığı Ölçeği: Türkçe Uyarlaması, Beden Eğitimi ve Spor Alanında Öğrenim Gören Öğrencilerde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(2), 58-65.
- Şenel, E., & Yıldız, M. (2016). The Investigation of Bodily / Kinesthetic Intelligence and Sportspersonship Orientation of Students in School of Physical Education And Sport. *SSTB*, 19, 54-61.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion Regulation: a Theme in Searc of Definition. *Monographs of The Society for Researc in Child Development*, 59 (2/3), 25-52.
- TMOK: Türkiye Milli Olimpiyat Komitesi
- Tubbs, M. E., ve Dahl, J. G. (1991). An empirical comparison of self-report and discrepancy measures of goal commitment. *Journal of Applied Psychology*, 76(5), 708-716.
- Türk Dil Kurumu, (2019). *Duygu nedir?* 13.01.2020 tarihinde www.tdk.gov.tr sitesinden erişildi.
- Uğur, C. (2018). Beden Eğitimi Dersi Alan Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Duygu Düzenleme Güçlükleri İle Sosyodemografik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Antakya Örneği), Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Mersin, 51-70.
- Weiss, N. H., Gratz, K. L., ve Lavender, J. M. (2015). Factor structure and initial validation of a multidimensional measure of difficultiesin the regulation of positive emotions the DERS-Positive. *Behavior Modification*, 39(3), 431-453. doi: 10.1177/0145445514566504.

Yumuşak, F. N., (2019). *Üniversite Öğrencilerinde Duygu Düzenleme Güçlüğü Ve Duygusal Tepkiselliğin Psikolojik Belirtiler İle İlişkisinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji Programı, İstanbul, 27-62.

CHAPTER
6

**Recent Advancesin
Education and Sport
R e s e a r c h**

Okul Öncesi Eğitimin Coğrafi Temelleri (Nadir Çomak)

Okul Öncesi Eğitimin Coğrafi Temelleri

Dr. Nadir Çomak

Dr. (Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı)

nadir.comak@gmail.com

1.Giriş

Ülkemizde coğrafya öğretim programlarının uygulaması lise öğretimi seviyesinde başlamaktadır. Coğrafya öğretim programında (2005) coğrafi beceriler sekiz başlıkta toplanmıştır. Bunlar harita becerisi, gözlem becerisi, arazi çalışması becerisi, sorgulama becerisi, tablo-grafik-diyagram oluşturma ve yorumlama becerisi, zamanı algılama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, kanıt kullanma becerisi olarak belirtilmiştir. Bununla birlikte öğrencilere kazandırılacak coğrafi becerilerin bir kısmı ortaokul seviyesinde sosyal bilgiler öğretim programında verilmektedir. İlköğretim seviyesinde verilmesi planlanan coğrafi becerilerin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde kazandırılması amaçlanmıştır.

Kitabın bu bölümünde, Türkiye’de uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programı, coğrafya eğitimi açısından incelenmiştir. Okul öncesi eğitimi çocuğun bütün eğitim hayatını etkileyecek bir öneme sahiptir. Çocuk temel yaşam becerilerini okul öncesi dönemde kazanır. Çocuğun bilişsel gelişimi, dil gelişimi, sosyal ve duygusal gelişimi ve motor gelişiminin temelleri okul öncesi eğitiminde atılır. Çocuğun bu üç boyutlu gelişiminde coğrafya biliminin esas aldığı temel becerilerin kazandırılması son derece önemlidir.

David Owen, (2001), Knight’e atıfta bulunarak üç tip konu bilgisinden bahseder. Bunlar, coğrafi kavramların isimlerini ifade eden konuların yani kavramların bilgisi, bilginin içeriğinin yani dağ sıralarının, denizlerin ve nehirlerin tanımlandığı bilginin açıklanması ve bunların öğrenciye nasıl aktarılacağına tanımlandığı pedagojik konu bilgisidir. Coğrafi bilgilerin temeli okul öncesi eğitiminde atılır. Bu tanımlamaya uygun olarak, çocuklara sürdürülebilir çevre bilincinin kazandırılması, Dünya’nın şeklini ve hareketleri, iklim, mevsimler, hava olayları ve zaman kavramının esasları okul öncesi dönemde verilebilir. Yer küreyi oluşturan dört temel unsur ve nesnelere ilişki, bu dönemde edinilebilecek temel kavramlardandır. Özellikle okul öncesi eğitiminde

coğrafi kavramların kazandırılmasında pedagojik bilginin uygulanması gerekir. Her yaş grubundaki çocuklar için önemli olmakla birlikte, okul öncesi eğitimi içine alan 3-11 yaş çocukları için coğrafya eğitiminde pedagojik yaklaşım daha da önem kazanmaktadır. Nitekim (Cooper, 2005, s. 169), coğrafya eğitimi konusundaki mevcut anlayışların çoğunun orijinini Piaget'in düşünce ve araştırmalarına dayandığını vurguladıktan sonra, Piaget tarafından çocuğun farklı gelişim aşamalarında farklı öğrenme seviyeleri olduğu kabulüne atıfla, aslında çocuğun çok önemli olan bu özelliğinin ve sahip olduğu özel yeteneklerin çocuğun yaşına ve öğrenme, öğretme ve müfredat yaklaşımlarına göre geliştirilebileceğini belirtmiştir.

Kavram kazandırmanın önemini çalışan Üstün (2003), "kavram, nesne veya olayların ortak özelliğini simgeleyen içsel bir süreçtir, dedikten sonra, çocuklar 1-2 yaşlarında kavramları kazanmaya başlarlar ve 4 yaşından itibaren çocuklarda kavram oluşturma yeteneğinde bir ilerleme görülmeye başlar, demekle okul öncesi eğitiminde kavram temelli eğitimin önemine dikkat çekmekte ve yaptığı araştırmanın sonucunda, okul öncesi eğitimden yararlanan çocukların diğer çocuklara göre daha başarılı olduklarını belirtmektedir (Üstün, 2003). Okul öncesi eğitiminde coğrafi kavramların diğer bilim dallarının kavramlarıyla birlikte kazandırılması önem teşkil etmektedir. Bununla birlikte coğrafya diğer bilim dallarının kazanımlarının karşılanmasına da katalizör bir katkı yapabilir. Örneğin, çocuğun matematik, fen, dil gelişimi becerileri ile sosyal ve duygusal becerileri coğrafya etkinliklerinde kolaylıkla kazandırılabilir.

Okul öncesi eğitiminde coğrafya eğitiminin önemi üzerine yapılan bir çalışmada, kavram temelli eğitime dikkat çekilerek okul öncesi öğretmen adaylarının coğrafyanın temel kavramlarını bilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenliği lisans programlarına coğrafya bilimi uzmanlarının da görüşleri alınarak Genel Coğrafya ve Türkiye Coğrafyası derslerinin okul öncesi lisans programlarına eklenmesi, yoksa, hiçbir coğrafya dersi almadan okul öncesinde hizmet veren öğretmenlerin çocuklara coğrafi kavramları eksiksiz olarak öğretmelerinin mümkün olmayacağı belirtilmektedir (Çetin, 2012). Bu açıklamayı teyit eden bir çalışma da Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğretim programında coğrafya konularının öğretilmesine ilişkin bir dersin olmaması ve coğrafi kavramların fen ve doğa dersi kapsamında işlenmesinin büyük bir eksiklik olduğu belirtilerek, okul öncesi eğitiminde coğrafya eğitiminin önemine vurgu

yapılmıştır (Seçil Alkış, 2006). Bu ifadelerde haklılık payı olmakla birlikte durum iyileştirilene kadar mevcut duruma göre uygun çözümler üretilebilir. Bu bağlamda, okul öncesi eğitimi bölümleri lisans programlarında yer alan kavram gelişimi dersinde coğrafî becerileri kavramlarla kazandırmanın önemi işlenebilir. Ayrıca, ders araç ve gereçlerinin tasarlandığı derslerde coğrafya becerilerini yansıtan tasarımlar yapmak suretiyle, bu alandaki eksiklikler giderilebilir.

Muhammed Öztürk ve arkadaşları (2015) tarafından okul öncesi eğitim programının incelendiği araştırma sonuçlarına göre, erken çocukluk eğitimi programının tamamında coğrafya ile ilgili en az bir kazanım ve gösterge bulunduğu, ayrıca, erken çocukluk eğitimi programında coğrafya ile ilgili kavramların oranının %43, coğrafya ile ilgili belirli gün-hafta oranının %29 olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim programında örtük olarak coğrafya kavramlarının bulunuyor olmasıyla birlikte, coğrafya biliminden ve onun araştırma yöntem ve tekniklerinden açık ve net bir şekilde bahsedilmemesi bilimsel bir eksiklik ve diğer bilim dallarına nispetle bir çelişki olarak göze çarpmaktadır.

Okul Öncesi eğitiminde coğrafya eğitiminin önemine dikkat çeken başka bir araştırmada, ifade etme ve yorumlama gücü, coğrafî çevre ile karşılıklı etkileşim, neden sonuç ilişkisi kurma, akıl yürütme ve problem çözme becerileri, zamanı ve sürekliliği algılama becerisi, organizasyon becerisi, planlama gibi coğrafyanın temel becerilerinin okul öncesi dönemde kazandırılmasının önemine vurgu yapılmış ve öğretmenlere hizmet içi seminerler verilerek öğretmen yeterliliklerinin artırılması gerektiğine ve yerel yönetimler ve okul öncesi eğitim kurumlarıyla birlikte projeler geliştirilmesinin önemine dikkat çekilmiştir (Can Yaşar, 2012).

Coğrafya biliminin en erken becerileri ve bilgileri okul öncesi eğitiminde verilir. Doğal bir coğrafyacı olan çocuk, ilerleyen eğitim yaşantısında öğrendiği coğrafî bilgileri ilerleyen kariyeri boyunca geliştirir. Bu maksatla, öğretim programlarının sarmal bir şekilde lise öğretimine kadar devam ettirilmesi gerekir. Bu kapsamda okul öncesi programının ilköğretim programları ile sarmal bir ilişki içinde ve uyumlu olması önemlidir. Bu sarmal ilişkiyi inceleyen ve bu konuya ilk defa eğilen kapsamlı bir çalışmada, okul öncesi eğitim programı hayat bilgisi öğretimi için işlem hazırlayıcısı olarak çalıştığını ve bu bağlamda temel yaşam becerileri ve topluma uyum sağlama

boyutlarında her iki program arasında kuvvetli bir sarmal ilişki olduğunu tespit etmişlerdir (Uçuş Güldalı, 2017).

2.Okul Öncesi Eğitiminde Harita Becerisinin Önemi:

Okul öncesi eğitiminde özellikle harita becerisi gibi becerilerin kazandırılmasının hedeflendiği anlaşılmakla birlikte, coğrafya ile ilişkilendirilmediği için yöntemsel eksikliklerin olduğu görülmüştür. Taşkın, (2008) tarafından yapılan çalışmada, çocukların çevrelerinde gördüğü nesnelere gördüklerini ve resmettiklerini fakat nesnelere birbiri ile ilişkilerini ifade edememekte, denilerek bu sonucun Piaget'in bilişsel gelişim kuramını desteklediğini ifade etmektedir. Halbuki Wiegand, (1994) tarafından çocukların harita becerilerini anlama konusunda psikologlar arasında uzlaşma olmadığı ve Piaget'in de çocukların erken gelişim döneminde çocukların harita becerilerinde başarılı olamadığı yönündeki düşüncelere kaynak teşkil ettiğine atıfta bulunmakla birlikte, artan çalışmalar ve delillerin, uygun öğrenme ortamlarında çocukların yetişkinler gibi harita becerilerini anlayabildiklerine vurgu yapmaktadır. Wiegand'ın görüşüne atıfta bulunarak onun görüşünü destekler bir görüş belirten bir çalışma da Cooper, (2005) tarafından yapılmıştır: Son zamanlarda artmakta olan çalışmalar göstermektedir ki, doğru öğrenme ortamlarında hemen hemen her çocuk harita becerilerini öğrenmeyi başarabilir, demektedir. Wiegand aynı konuda çocukların küçük yaşlarda harita becerilerini Piaget'in üç dağ araştırmasına atıfta bulunularak çocukların kuş bakışı bakmayı erken çocukluk döneminde yapamadıklarını ve bunun nedeni olarak da Piaget'in çocukların nesnelere karşısındakinin bakış açısından değil de kendi bakış açısından değerlendiren ben merkezli bir bakış açısı olduğuna bağlamaktadır. Ayrıca Piaget'in araştırma yaptığı dönemde yalnızca televizyonun olduğu ve araştırmaların bu bakış açısına göre yapıldığından bahisle günümüzde hava fotoğrafları, 3 boyutlu bilgisayar oyunları oynama imkanları ve tatil uçuşları gidip gelme fırsatlarının olduğundan bahisle Piaget'in görüşünün aksine yapılan çalışmalarda çocukların öğretmenleriyle birlikte harita becerilerini kullanabildiklerini belirtmektedir. Nitekim, coğrafya derslerinde farklı etkinliklerle bu beceriyi kazandırmak erken yaşlarda bile mümkündür. Örneğin Foley, (1996), tarafından resimlerle desteklenerek açıklanan bu konuda, bir çaydanlığın yandan görünüşünün bir kâğıda çizilmesi ve ikinci adımda çaydanlığın üstten

görünüşünün çizilmesi, çocuklara küçük yaşta kuş bakışı görüş kazandırmak için yardımcı olabilir, diyerek çocukların haritada kuş bakışı bakma alışkanlığını kazanabileceklerine işaret etmektedir. Bu çizimi anlayan bir çocuğun ailesiyle birlikte tatile çıkarken uçağa binip dağların üzerinden geçtiği sırada aşağıdaki dağlara ve evlere bakarak çizmiş olduğu çaydanlık resmini hatırlayıp, kuş bakışı görünüm kavramını pekiştirmesi pekâlâ mümkündür. Özellikle günümüzde bilgisayar teknolojileri sayesinde gelişen yeni araçlar mekân algılama konusunda yardımcı olabilir. Uydu görüntülerinin bilgisayar ekranında yakınlaştırılarak izlenebilmesi kuşbakışı görünümü anlamayı kolaylaştırır. Bu nedenle, okul öncesi programında coğrafi becerilerin en önemlilerinden olan harita becerilerinin etkinliklerde kullanılması, okul öncesi programının hedeflerine ulaşmasında ciddi bir katkı sağlayabilir. Cooper, (2005) Jerome Bruner'in spiral müfredat yaklaşımına dayandırarak, çocukların okul çevresinden başlayarak harita becerilerinin kullanmalarını zengin bir öğrenme imkânı sunacağını ifade ederek, çocuklarda erken yaşlarda çevre bilincinin oluşması için, erken yaşlarda harita becerilerinin gelişmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Bunu için bir an önce okulun çevresine odaklanmak gerektiğini belirtmektedir.

Harita becerisi, mekânın çocuklar tarafından algılanması konusunda coğrafyanın sunduğu önemli bir öğrenme fırsatıdır. Bu beceri Marcia Foley, (1996), tarafından etraflı bir şekilde açıklanmakta ve merkezden çevreye ilkesine ve kolaydan zora doğru yaklaşımı sayesinde çocukların hem bilişsel hem duygusal hem de motor becerilerinin gelişmesine katkı sunacağı belirtilmektedir. Harita becerisi, hem farklılıkları algılama, uzak mekanları karşılaştırarak tanıma ve coğrafi kavramların öğrenilmesi konusunda çocukları hayata hazırlar hem de bilişsel yönden kavrama becerilerini geliştirir. Hem yaratıcılığı gelişen hem de motor becerileri gelişen çocuklar bu sayede yön kavramını, yakın, uzak gibi mesafe kavramını hem matematik becerilerini hem de dil becerisini bu etkinlikleri yaparken geliştirebilir. Merkezden çevreye doğru çizdirilen harita becerileri kazandırma etkinliği çocukların soyuttan somuta geçtiği yaşa doğru her seviyede ve farklı zorluk derecelerinde uygulanabilir. Birch, (2005), çocukların 4-5 yaşından itibaren coğrafi kavramları anlamaya hazır olduğunu ifade etmektedir. Gerçekten çocuklar içinde yaşadığı yerel çevre ile ilgili, yönler, levhalar ve işaretleri uzak ve yakın yerleri, yaşadığımız dünyayı keşfetme ve anlama becerilerini kazanmaya hazırdır.

2.1.Harita Becerisinin Gelişiminde Oryantiring Sporu:

Yine Marcia Foley, (1996) tarafından harita becerilerinin ve arazide yetenek gelişiminin sağlanmasında bir coğrafi öğrenme stratejisi olarak önerilen oryantiring sporu hem harita kullanma becerisinin hem de arazide yön bulma becerilerinin geliştirildiği hem de doğal ve beşerî çevrenin kolaylıkla öğrenilebildiği orijinal bir etkinlik imkânı sunar. Bu etkinlik çocukların yaş grubuna göre ve zorluk seviyesi düşük olan haritalarla başlamak kaydıyla yapılabilir. Çocukların öğretmeniyle birlikte haritayı çizebilir ve yarış parkurunu hazırlayabilir. Yarışma bir oyun gibi sınıfın içinden başlayarak, okulun içinde, okulun bahçesinde, parkta, bahçede, ormanda uygulanabilir. Bu etkinlik bilişsel beceriler ve strateji gelişimi, dil becerileri ile iletişim, organizasyon ve liderlik becerileri, motor becerilerle fiziki egzersiz ve spor becerilerinin gelişimine kadar farklı gelişim boyutlarında gelişim fırsatı sunar.

3.Okul Öncesi Eğitiminin Günlük Yaşamla İlişkilendirilmesi:

Okul Öncesi Programında ölçme değerlendirme kısmında bulunan yaşamla ilişkilendirme sorularında, coğrafi kavramlarla rahatlıkla ilişki kurulabilir. Çünkü, coğrafi konular günlük yaşamla en kolay ilişkilendirilebilecek konulardandır. Bu sayede çocuklar oyun ve eğlence şeklinde coğrafi bir bilinç kazanabilir. Günlük yaşam etkinlikleri içinde ve çocuğun yaşadığı ev, eğitim gördüğü okul ve her gün kullandığı okul yolu ve çevresindeki coğrafi nesnelere kazanımların karşılanmasında zengin bir ekinlik malzemesi fırsatı sunar. Cooper, (2005) çevre temasının evler, resmi ve ticari binalar, ulaşım alt yapısı ve doğal çevre olarak dört bölümde değerlendirilebileceğini belirttiikten sonra, çocuklar kapı, pencere, gibi çevresinde gördüklerinin resmini çizmeye motive edilebilir ve çevrelerinde gördüğü nesnelere hakkında konuşabilir, tartışabilir, sosyal duygusal beceriler ve motor becerilerin çoğunu yakın çevre üzerinde çalışarak geliştirilebilir demektir.

4.Arazi Gezilerinin Önemi:

Çocukların öğrenme motivasyonunu canlı tutan merak duyguları coğrafi gezilerde harekete geçirilebilir. Okul öncesi eğitimdeki etkinlik türlerinden olan alan gezileri, coğrafya becerilerinin kazandırılabilmesi ve günlük yaşamla ilişki kurulması için önemli imkanlar sunar. Gezi etkinliğinde çocuklara gözlem becerilerinin bilimsel temelleri kazandırılabilir. Coğrafya bir mekân ilmidir ve incelemesini doğal

ortam içinde yapar. Gezi, gözlem ve inceleme en önemli araştırma ve bilgi edinme araçlarıdır. Bazı araştırmacılar (Blyth ve Krause (1993; Palmer, 1994; Mathews, 1992) bir konu olarak coğrafya ve doğal bir coğrafyacı olarak çocuk ayırımına dikkat çekmişlerdir. Doğal coğrafyacı olan çocukların çevrelerinde gördükleri nesnelere çabucak öğrenir ve hatırlar, denilerek, Paul'un oyun arkadaşı olan Susan isimli bebeğin evinin önünden geçerken, annesine bu evi tanıdığını göstermek için Susan'ın evini işaret etmesini çocukların doğal coğrafyacı olduklarına örnek olarak sunduktan sonra, Tina Bruce, (2000) tarafından söylenen, "emekleyen bir bebek, zaten fiziki coğrafyayı anlıyor demektir," sözünü aktararak fiziki çevredeki değişim ve gelişim sürecine dikkat çekmiştir.

Günlük yaşam ve coğrafya arasındaki ilişki okul öncesi dönemdeki bir çocuğa zengin bir öğrenme fırsatı sunar. Çünkü güneş, gündüz, sabah, ulaşım, trafik, araç, ev, yol, işyeri, fabrika, nehir, ağaç, okul, çayır, çimen, park, bahçe gibi kavramlar coğrafi kavramlardır. Temel yaşam becerileri coğrafi kavramlar kullanılarak çocuklara kolay ve zevkli bir şekilde kazandırılabilir. Çocuğun evinin kapısından çıkıp okuluna varana kadar karşılaştığı her şey coğrafyanın parçasıdır.

Doğal ya da yapay (beşerî) çevrede yapılan gezilerde çekilen fotoğrafları kullanılarak okulda bir coğrafya fotoğrafları köşesi oluşturulabilir. Fotoğraflar çocuklar gruplara ayrılarak incelenebilir ve üzerlerinde konuşulabilir. Böylece çocuklar niçin ve nasıl gibi soruları sorarak (Birch, 2005, s. 74) coğrafyanın sorgulama becerilerini kullanarak hem yeni bilgilere ulaşır hem de bilimsel sorgulama becerilerini geliştirebilir. Fotoğrafla üzerine konuşarak dil becerişi gelişen çocuklar hem hoş vakit geçirir hem de iletişim becerilerini ve sosyal duygusal gelişimlerini tamamlama yolunda emin adımlarla ilerleyebilirler.

5.Coğrafi Sorgulama Becerisinin Önemi:

Coğrafyanın en önemli bilgi edinme araçlarından birisi sorgulama becerisidir. Sorgulama okul öncesi çocukların kazanmaları gereken önemli becerilerdendir. Marcia Foley, (1996, s. 2) coğrafyanın sorgulama becerisine dikkat çekerek ne, nerede, nasıl, niçin gibi soruları sormanın önemini açıkladıktan sonra fiziki çevre ile beşeri yani yapay çevrenin ilişkisini sorulacak sorularla öğrenebileceğimizi belirtmekte ve soru sorma ve araştırma becerilerinin çocukların merak duygularını harekete geçiren ve öğrenmenin önünü açan en önemli

tekniklerden birisi olduğunun önemini vurguladıktan sonra, ne, nerede, nasıl, niçin öyle olmuş, orada ne hissettin, gibi soruların çocukların öğrenmesini hızlandıran temel sorular olduğuna işaret etmektedir. Marcia Foley, (1996, s. 17), coğrafi sorgulama becerisinin, İngiltere’de uygulanan eğitim programının bütün aşamalarında anahtar bir role sahip olup, çocukların öğrenmelerine nüfuz eden bir özellik olduğunu belirtmektedir.

Doğal ve beşerî (yapay) çevrede keşfedilecek olan her şey coğrafyanın temel inceleme konusunu oluşturur. Örneğin, çevrenin gezilmesi ve nesnelerin keşfedilmesi sırasında taşlar ve kaya parçaları toplanarak bir “kaya günü” (Birch, 2005, s. 116) (kayaçları tanıma günü), ilan edilip doğa keşfedilebilir. Taşlar, ağırlıklarına, renklerine, kum taşı, kil taşı vb. türlerine göre sınıflandırılabilir. Taşlar hakkında konuşarak coğrafyanın dil gelişimine katkısından yararlanılabilir. Çocuklar okulda bir taş köşesi oluşturabilir. Taşların fotoğraflarını çekerek taş fotoğrafları albümü oluşturulabilir. Böylece çocuklar, sert, yumuşak, büyük küçük, yarım, tam ve bütün kavramlarını kolayca öğrenebilir. Taşları ellerine alıp birbirine vurarak sesleri tanyabilirler ve böylece müzik becerisini de geliştirebilirler. Taşları sayarak ve gruplandırarak matematik becerilerini geliştirebilirler. Taşların kimyasal analizlerini okullarındaki fen laboratuvarında yaparak fen becerilerini geliştirebilirler.

6.Coğrafya Temalı Etkinliklerin Önemi:

Okul öncesi eğitim kurumlarında coğrafya laboratuvarı, coğrafya sınıfı ve en azından coğrafya köşesi oluşturulabilir. Öğretmenlerin coğrafya eğitimi konusunda farkındalık kazanmasının önü açılabilir. Okullarda coğrafya günleri ve haftaları düzenlenerek yapılan eğlenceli etkinliklerle çocukların coğrafyayı sevmesine yardımcı olunabilir. Nitekim disiplinler arası ilişki açısından düşündüğümüzde, (Özgür Taşkın, 2008, s. 2) tarafından yapılan bir çalışmada okul öncesi programında çocukların fen becerilerini kullanarak doğayı sorgulayarak keşfedebileceklerine dikkat çekilmiştir, fakat fen bilimleri laboratuvarında çalışırken coğrafyanın laboratuvarının doğal çevre olduğundan hareketle sorgulama ve keşfetme becerilerinin coğrafyanın temel becerileri olduğu göz önünde tutulmalıdır. Bütün ekosistemler coğrafi çevrenin içinde bir yer işgal eder. Bu bakımdan fen bilimlerinin inceleme alanı olan biyolojik üniteler, coğrafya laboratuvarının içinde yer alan birer parçadır.

7.Özel Gereksinimi Olan Çocukların Eğitiminde Coğrafyanın Önemi:

Özel gereksinime ihtiyaç duyan veya üstün yetenekli olduğu düşünülen çocukların eğitiminde, özellikle coğrafi unsurların dikkat çekici farklı yönlerinden yararlanılarak önemli katkılar sağlanabilir. Okul öncesi eğitim programının bu bölümünde coğrafya eğitiminin temel ilkeleriyle hiçbir şekilde irtibat kurulmadığı görülmektedir. Gerek özel gereksinime ihtiyacı olan ve gerekse üstün yetenekli olduğu düşünülen öğrenciler olsun, çevrelerinde gördükleri farklı ve değişik nesnelere etkilenirler. Böylece bu etkiler etkili bir öğrenme ortamının oluşmasında kullanılabilir. Bu şekilde edinilen bilgi kazanımlarla kolaylıkla ilişkilendirilebilir. Coğrafya zengin öğretim teknikleri ve geniş etkinlik imkanlarıyla engelli ve üstün yetenekli çocuklara da çok geniş bir yelpazede öğrenme fırsatları sunar. David Owen, (2001), tarafından ifade edildiği gibi, öncelikle çocukların yetersizliklerinin fiziksel mi, zihinsel mi olduğuna ya da üstün yetenekli çocuklar olup olmadıklarına karar verilmelidir. Daha sonra coğrafyanın zengin etkinlik havuzundaki seçenekler değerlendirilerek ulaşılmakta güçlük çekilen çocuklara bile ulaşmak mümkün olabilir.

8.Sanat ve Tasarım Becerilerinin Gelişmesinde Coğrafyanın Önemi:

Coğrafyanın kendisi hem sanatın konusu hem de bir bilim dalıdır (Marcia Foley, 1996, s. 25). Coğrafya, sanatın gezilerek gözlemlendiği ve sanatçıların taklit ederek eserlerine yansıttığı bir bilimdir. Çocukların sanat yönünün açığa çıkarılması ve güçlenmesi doğal ortamda yapılan coğrafya etkinlikleri ile daha da kolaylaşır. Coğrafya doğal ortamdaki estetik eserlerin gözlemlendiği bira açık hava müzesi gibidir. Coğrafyacı, doğal ortamdaki doğal süreçlerin işleme mekanizmalarını tanımlarken, aynı zamanda sanat eserlerini tasnif eden ve tanımlayan bir bilim uzmanı gibi itina ile çalışır. Çocuklar coğrafya gezilerinde doğal ortamdaki güzellikleri fark eder, merak eder, tanır ve öğrenir. Çocuklar, coğrafyanın laboratuvarı olan doğanın estetiğini oluşturan güzelliklerini keşfetmeyi ve fark etmeyi, doğal ortamda öğrenerek iç görü kazanır. Çocuklarda sanat gelişiminin temelleri, okul öncesi eğitiminde coğrafya sevgisiyle atılabilir. Çocuklar, doğadaki ritimli sesleri dinlemeyi öğrenerek müzik duygusunu geliştirebilir, seslerin farkını öğrenerek, farklı maddelerin farklı sesler çıkardığını hissedebilirler.

Çocuklar coğrafya etkinlikleri ile problem çözme becerilerini de geliştirebilir. Böylece, karşılaştıkları sorunları çözerek özgüven kazanıp, arkadaşlarıyla iş birliği yaparak iletişim ve takım çalışmasının

ilkelerini öğrenirler. Çocuklar yeteneklerine ve gelişim düzeylerine göre kanıt ve ipuçlarını kullanarak tahminlerde bulunabilir.

Coğrafya biliminin okul öncesi programının temel kavramlarının öğretilmesine ve çocuğun temel gelişim alanlarının gelişmesine katkı yapar. Coğrafi kavramlar çocuğun yaratıcılık ve icat becerilerinin gelişmesine katkı sunar. Coğrafya etkinliklerinde kullanılan araç ve gereçler öğrencilerle birlikte basit malzemelerle yapılabilir. Böylece hem bilişsel hem duygusal ve sanat becerileri hem de motor becerileri gelişebilir. Örneğin, basit termometre, kumdan haritalar, yağmur ve rüzgâr simülasyonları, volkan konisi maketi yapmak, barometre icat etmek, pusula icat etmek gibi zor görünen kolay etkinlikler çocukların tasarım ve yaratıcılık becerilerini ve hayal güçlerinin geliştirir. Coğrafi çevrede gözlemledikleri nesnelere resmini çizen çocuklar hayal gücünü geliştirirken aynı zamanda motor becerilerini geliştirebilir. Yaptığı resmin hikayesini anlatan çocuklar aynı zamanda dil becerilerini geliştirirler. Arkadaşlarıyla iletişim kurarak sosyalleşen çocuklar yaptıkları eseri anlatırken hissettikleri duyguları da ifade eder. Cooper, (2005) Çocukların sınıf ortamında sanat becerilerini kullanmak suretiyle dil becerilerini ve kelime haznelerini geliştirdiklerini ve bu yolla hem kendi düşüncelerini tanıma imkânı bulurken hem de arkadaşlarının düşüncelerini dinleme fırsatı bulacaklarını belirtmektedir.

9.Coğrafi Dil ve Okul Öncesi Kavramlarıyla İlişkisi:

Okul öncesi eğitiminde kullanılacak coğrafi dil eğitim programının hedeflerine ulaşılmasında ciddi katkı sağlayabilir. Nesnelere tanıma, dokularına göre ayırt etme, nesnelere büyüklüklerine ve sayılarına göre sıralama, nesnelere oluşumunu kavrama, sebep sonuç ilişkisi kurma, farklılıkları fark etme ve bunları kendi cümleleriyle ifade etme, zaman kavramını algılama, büyük, küçük, aşağı, yukarı, sert yumuşak, gece, gündüz, kasaba, şehir, iklim, sıcaklık, bulut, nehir, ekvator, çöl, dağ gibi coğrafi kelimeleri (Marcia Foley, 1996, s. 9), kullanan çocuklar farkında olmadan bu kelimeleri anlamaya ve öğrenmeye başlar. Bu ve benzeri kavramların tanımlandığı coğrafi dil ile anlatılan birçok kavram coğrafya etkinliklerinde kullanılmak suretiyle çocuklara kazandırılabilir. Zıtlık ve benzerlik, yarım ve bütün gibi kavramlarla birlikte doğal maddelerin doku ve yapı farklılıkları coğrafi mekânda yapılacak arazi gezilerinde kazanılan yeni coğrafi kelimelerle kazandırılabilir.

10.Sonuç:

Okul öncesi eğitiminde bilişsel, duygusal, dil becerisi ve motor becerilerin gelişmesinde coğrafyanın katalizör etkisinden yararlanmak gerekir. Bu konuda Marcia Foley, (1996) tarafından önerilen okul öncesi kurumlarda bir coğrafya koordinatörünün olması ve bütün coğrafi çalışmalarının planlanması gerektiği önerisi dikkat çekicidir. Bu öneriye uygun olarak okul öncesi kurumlarında yönetim işlerini planlayan bir yöneticinin işleri koordine ettiği gibi coğrafya eğitimi de koordine edilebilir. Çocukların, bilişsel gelişimi, dil gelişimi, sosyal ve duygusal gelişimi ve motor gelişimi konusunda kazanımların bulunduğu okul öncesi eğitim programındaki kazanımların gerçekleşmesinde coğrafya biliminin temel becerileri zengin bir öğrenme ortamı ve öğrenme fırsatı sunmaktadır. Örneğin nesnelere tanımlamak, benzerlik ve farklılıklarını ayırt etmek, nesnelereki değişiklikleri fark etmek, nesnelere saymak ve sıralamak, zaman kavramını öğrenmek, aşağı, yukarı, büyük, küçük, önünde, arkasında gibi kavramları çocuklara kazandırmak için coğrafyanın sağladığı mekân fırsatı ve sunduğu zengin etkinlik materyalleri zengin bir içerik sunmaktadır. Hayatın içinde ve yaşadığımız mekândan başlayarak, yakından uzağa, kolaydan zora, küçükten büyüğe, kolaydan zora ilkelerinin esas alındığı coğrafya eğitiminde planlanacak okul öncesi etkinlikleri önemli bir öğrenme fırsatı sunar. Çocuklar, ailesini, evini, mahallesini, şehrini, ülkesini ve dünyayı coğrafya etkinlikleri sayesinde ve gelişim seviyesine göre tanımaya ve ifade etmeye başlar. Çocuklar farklı renkleri, farklı kültürleri tanıyarak farklılıklara saygı göstermeyi coğrafya etkinlikleri sayesinde kolaylıkla öğrenebilir.

Çocukların yetenek ve öğrenme seviyelerine göre anlayabilecekleri mekân ve zaman algısı; günlük ve yıllık olaylar, mevsimler ve hava olaylarını gözlemleyerek geliştirilebilir. Çocuklar bu sayede değişim ve sürekliliği algılama yeteneği kazanıp sürdürülebilir çevreciliğin temel yaklaşımını okul öncesi eğitimde kazanabilir. Çocukların, mekânı tanımak için kullanacağı, harita becerileri; yön bulma becerisi, mesafe kavramı, organizasyon ve planlama yeteneğini kazandırabilir. Doğal çevreyi oluşturan dört temel unsuru tanımak, çocukların sürdürülebilir çevrecilik anlayışını küçük yaşlarda içselleştirmelerine yardımcı olabilir. Bu ve benzeri coğrafi beceriler küçük yaşlarda edinilmediği takdirde, ilerleyen yaşlarda tamamlanması zor bir bilimsel eksiklik oluşturmaktadır. Bu

kazanımları elde etmek için, coğrafyanın temel becerilerini kullanmak zengin bir etkinlik içeriği sunar. Coğrafi çevre, çocuğun motor becerilerin gelişmesi için, yakın çevreden başlayarak ve doğal malzemeleri kullanarak etkinlikler yapmasına imkân tanır. Böylece çocuğun, tasarım ve beceri gelişimini sağlayarak özgün eserler vermesine imkân sağlanmış olur. Çocuğun doğal ve yapay malzemeleri kullanarak oyun araçları yapması, çevrede gördüğü nesnelere kil, kum, oyun hamuru, Lego gibi malzemeleri kullanarak tasarlaması, kazanımların karşılanması için harika çözümler sunar.

Görüldüğü gibi coğrafya, bütün bir okul öncesi eğitim programındaki farklı bilim dalları ile ilişkilendirilebilecek etkinlikleri karşılayacak bir laboratuvar gibidir. Coğrafya diğer bilim dallarıyla kesişen ortak yönleri sahip olması nedeniyle fiziki ve beşerî bilimlerle iş birliği yapar. Coğrafya bu yönüyle okul öncesi eğitim programını koordine eden koordinatör bir bilim dalı gibi işlev görebilir. Coğrafya, bu denli zengin bir öğrenme potansiyeli ile çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal, dil gelişimi ve motor gelişimlerinin hızlanmasını teşvik eden araçlar sunar. Bu araçların kullanılması konusunda okul öncesi eğitimi alanında çalışan eğitimciler, coğrafya biliminin kapsayıcı, birleştirici özelliğinden daha fazla yararlanmalıdır. Okul öncesi eğitiminde, hayatın gelişme ortamı olan coğrafyanın etkin kullanımı, Türkiye’de okul öncesi eğitimin gelişmesine önemli katkılar sağlayabilir.

Kaynakça

- Birch, J. A. (2005). *Geography in The Early Years*. New York: RoutledgeFalmer.
- Cooper, H. (2005). *Developing a geographical perspective*. London and New York: RouthledgeFalmer.
- David Owen, A. R. (2001). *Teaching Geography 3-11*. New York: contnium.
- Elif Üstün, B. A. (2003). Üç yaş grubu çocuklarda kavram gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 24, 137-141.
- Marcia Foley, J. J. (1996). *Primary Geography*. Cheltenham: nelson thornes.
- Muhammed Öztürk, S. G. (2015). Güncellenen okulöncesi eğitim programının okulöncesi eğitimi açısından incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt. 13 Sayı 4,* 245-261.

- Münevver Can Yaşar, G. İ. (2012). Okul Öncesi Dönemde Coğrafya Eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 75-87.
- okuloncesi/ooproram.pdf. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Haziran 11, 2020 tarihinde Temel Eğitim Genel Müdürlüğü: <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden alındı
- Özgür Taşkın, B. Ş. (2008). Çevre kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-12.
- Seçil Alkış, M. Ü. (2006). Okulöncesi Öğretmenliği Programlarında Coğrafya Derslerinin Gerekliliğinin Vurgulanması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 17-27.
- Serkan Uçuş Güldalı, İ. D. (2017). Okul Öncesi Eğitim Programı İle İlkokul Hayat Bilgisi öğretim programının sarmallığının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1084-1105.
- Sevilay Karamustafaoğlu, U. K. (2006). Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan Öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler . *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 26, Sayı 1* , 65-81.
- Turhan Çetin, S. Y. (2012). Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Uzay Kavramının Öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 715-731.
- Wiegand, P. (1994). *Children and Primary Geography*. New York: Cassell.

CHAPTER

7

**Recent Advances in
Education and Sport
Research**

**Dünyada ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel
Gelişimi (Halil Uzun)**

Dünyada ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Halil UZUN

Kilis 7 Aralık Üniversitesi, uzunhalil@gmail.com

1.Giriş

1.1.Erken Çocukluk Eğitimi Konusunda İlk Düşünceler

Çocuk eğitimiyle ilgili düşüncelere, ilk çağ düşünürlerinin yapıtlarında rastlanmaktadır. Sokrates ve Plato, eğitime büyük ilgi duymuş eski Yunan düşünürlerinin başında gelir. Plato (Eflatun M.Ö 427-347) Republic adlı yapıtında, bireyin yetişkinlikteki mesleki yetenekleri ve uyumu konusunda, erken çocukluk yıllarındaki eğitimin önemini belirtmiştir. Yapıtında, bireysel ayrıklıklara değinen düşünür, her çocuğun kendine özgü yeteneklerini keşfetmek için, yapılması gereken işlemleri tartışmaktadır. Bu dönemde, toplumun sadece elit bir kesimi için olan eğitimin ilk kısmı, evde, çıraklık formu içinde verilir; sonraki yıllarda ise çocuk, keşfedilen yeteneğine uygun olarak, özel okullara ya da askeri kışlalara gönderilirdi. Bireyin fiziki ve estetik yönden bir bütün olarak yetiştirilmesi ve düşüncenin geliştirilmesi, eğitimde, temel görüş olarak benimsenmekteydi (Aytaç, 1998; D'Angour, 2013; Ross, 1996; Scott, 2000;).

3. ve 4. yüzyıllarda, Hıristiyanlığın etkisi kendini göstermeye başlamış, Roma İmparatorluğu'nun çöküşü ise, kilise ve onun dinsel kurallarının, toplum yaşamında egemen olmasını kolaylaştırmıştır.13.ve 14.yüzyıllara kadar, tüm “Orta Çağ” döneminde, çocuk altı ya da yedi yaşına kadar sosyal yaşamdan uzak tutulmuş; duygu ve düşünceleri, genellikle, önemsenmemiş, bu yaştan sonra ise, “küçük çapta bir yetişkin” olarak ele alınmıştır. Toplum içinde en çetin koşullarda, beklentilere uygun davranışları, bu kadar küçük yaşta sergilemek zorunda bırakılan çocuğun eğitiminde, bedensel ceza esas olarak alınmaktaydı. Okullar genellikle, dinsel eğitimin amacına yönelikti ve erkek çocukları içindi. Aile yaşamında, çok küçük yaşta başlayan cins ayrımıyla birlikte, kız ve erkek çocuklar, ilerde üstlenecekleri cinsel rollerine uygun olarak yetiştirilirdi. Orta Çağ süresince önemsenmemesine karşın, İlk Çağ Roma İmparatorluğunda yaşamış, İspanyol asıllı Romalı M.F.Quintilianus (M.S.35-96) okul yaşamında, bedensel cezanın olumsuz sonuçlarına ve çocuklara arkadaşça ilişkiler içinde olmanın yararlarına değinen eğitimcilerin kuşkusuz öncülerindendir. Eğitimin çocuğun dünyaya gelişiyile başladığına ve ilk eğitimcilerin “sütanalar” olduğuna dikkati çeker. Asırlar sonra Erasmus'un (1467-1536), bedensel cezalarla ilgili olarak, onun düşüncelerine katıldığını görüyoruz. Erasmus, eğitimin oyun içinde verilmesine ve okul yaşamının, yedi yaşından önce başlatılmasını savunan, öğrenmede “ilgi” konusuna dikkat çeken bir eğitimcidir (Oğuzkan ve Oral, 1997).

1.2. Ortaçağ ve Yeniçağda Erken Çocukluk Eğitimi

13.,14.ve15. yüzyıllarda, nüfus artışı; kasabaların sayıca ve hacimce büyümesi, önemli ekonomik, sosyal, politik ve dinsel değişiklikler; yeni kıtaların keşfi, yaşama yeni boyutlar getirmiştir. 15.yüzyılda Rönesans,16. yüzyılda dinsel Reform hareketleri, kilisenin gücünü azaltmış, halk kitlelerine, yaşam koşullarını düzeltmek için yeni fırsatlar hazırlamıştır. Aile birimi küçülmüş, çocuk giderek, aile içinde ilgileri üzerinde toplayan önemli bir varlık olarak görülmeye başlanmıştır.

17.yüzyılda bilim alanındaki ilerlemeler, sadece okumaya dayanan ve zihinsel fakültelerin geliştirilmesini amaç edinen klasik eğitimi gölgelemiş, eğitimde, daha realist bir yaklaşım içine girilmiştir. Alman asıllı, Moravian Kilisesi piskoposlarından John A.Comenius (1592-1670),zamanın yaşam standardını yükseltmek için, tüm çocukların küçük yaşlardan başlayarak eğitilmesini savunan bir öncüydü. Comenius, çocukların bireysel özelliklerinin dikkate alınmasını ve duyularının çeşitli uyarıcılarla geliştirilmesini öneriyordu. Dil eğitimindeki yanlış tutumları vurgulayan Comenius, duymanın görme ile, elin konuşmayla birleştirilerek kullanımını düzenlemeler yanlıydı. “ORBİS PİCTUS” adlı resim kitabı, çocuklar için yayımlanmış ilk kitaplardan biridir (Oğuzkan ve Oral,1997). Comenius'a göre insan, kendi içinde tanrısal özellikler taşır ve iyi olarak dünyaya gelir. Eğitimin görevi insandaki bu tanrısal iyi özellikleri geliştirmektir. Eğitim; özgürlük, neşe ve zevk içeren, pozitif öğrenme tecrübelerinden oluşmalıdır. Comenius'un bir başka temel prensibi de eğitimin tabiatın yolunu izlemesidir. Tabiatdaki düzen, büyüme ve öğrenme için bir sıra oluşturur. Bu sıranın iyi gözlenmesi (çocuğun yapabileceğinden fazla zorlanmaması) veya öğrenme için gerekli olanlar öğretilmeden bir sonraki basamağa geçmekten kaçınılması gerekir (Oktay, 2007).

17.yüzyılın sonlarına doğru İngiliz düşünürü John Locke (1632-1704) “Eğitim Üzerine Bazı Düşünceler” adlı yapıtında, bireyin çocukluk yıllarında, yakın ve uzak çevre etkileri altında şekillendiğini, eğitimde dayanın sakıncalarını ve örnek davranışların “boş bir levha”ya benzettiği çocuk üzerindeki etkilerini vurgulamıştır. Locke’a göre öğretim ve eğitim yöntemleri, genel olarak çekici olmalı ve çocuğun ilk yaşlarında, oyun biçiminde verilmek üzere planlanmalıydı. Eğitimin entellektüel yanı kadar fiziksel ve moral yanlarının da, önemle üzerinde durulmasından yana olan John Locke, yaşamın ilk yıllarından başlayarak, bireysel disiplinin, eğitimde esas alınması görüşünü savunmuştur. Locke’un bu düşünceleri kendinden sonra gelen Rousseau ve Pestalozzi’nin eğitsel düşünce ve uygulamalarına yön vermiştir (Aytaç 1998, (Oğuzkan ve Oral,1997).

Eğitim, Natüralist görüşün babası olarak kabul edilen Jean Jacques Rousseau (1712-1778), 18.yüzyıl Fransa’sında yaşamış, reformcu bir düşünürdür. Yaşamı boyunca, yönetsel, dinsel ve toplumsal baskılara karşı,

bireyin dolayısıyla çocuğun, hak ve özgürlüklerini savunmuştur. Eğitimindeki sert ve olumsuz tutumlarla, çocuğun iç eğilim ve yeteneklerinin yok edilmesi yerine, onun doğasında var olan gelişimsel güçlerin, özgürlük ortamında canlandırılması gerektiği görüşündeydi.1762’de yayımlanan “Emile” adlı yapıtında, eğitim yöntemlerinin çocuğun gelişimindeki doğal aşamalara uygun olması gerekliliğini vurgulamıştır. Yaşamın ilk birkaç yılını, bireyin gelişimine etki eden önemli kritik bir dönem olarak gören Rousseau, fiziksel etkinliklerde özgürlüğü savunmuş, çeşitli araç ve gereç aracılığıyla, yaparak öğrenme yöntemini, eğitimin temel fonksiyonu olarak ileri sürmüştür. Rousseau’nun fikirleri, zamanında, geniş bir uygulama alanı bulamamışsa da, kendisinden sonra gelen düşünür ve eğitimcileri yönlendirici olmuştur (Bakır,2007; Oğuzkan ve Oral,1997).

1.3. Yakınçağda Erken Çocukluk Eğitimi

19.yüzyılın ünlü İsviçreli eğitimcisi Johann II.Pestalozzi (1742-1827), J.J Rousseau’dan çok etkilenmiştir. Sosyal sorunların, ancak, yeni bir eğitim düzeniyle çözümlenebileceğini düşünen Pestalozzi, kırsal bölgelerde, yoksul halk çocukları için, doğrudan deneyime ve el becerilerine dayalı okullar açmıştır. Öğrenmenin, doğumla birlikte başladığı görüşünü benimseyen, eğitim uygulamalarını sonsuz bir insan sevgisi ve özveriyle yürüten bu ünlü eğitimcinin, çocuk eğitimine etkisi büyük olmuştur. Pestalozzi eğitim uygulamalarını “Yaşama hazırlık” ve “Yaşam eğitir” ilkeleri doğrultusunda yürütmüş; “Yaparak Öğrenme” ilkesini, eğitim dünyasında gündeme getirmiş gerçek bir önderdir.1774 ‘de Neveof’da ki çiftliğinde, kimsesiz çocukları eğitmeye yönelmiş; bu eğitim uygulamasında, bir yandan, onlara, çiftçilik, iplik bükme ve dokuma becerileri kazandırırken, diğer yandan okuma-yazma, aritmetik, ev yönetimi dersleri vermiştir. Eğitimde uygulanacak yöntemlerin, çocuğun gelişim özelliklerine uygun olması gerekliliğine ilk ortaya atan; onların, deneyler aracılığıyla keşfetme, uygulama, yanıtlama ve değerlendirme güçlerini geliştirmek isteyen eğitimcilerin öncülerindendir (Oğuzkan ve Oral,1997). Pestalozzi en iyi eğitimcilerin anneler olduğunu düşünür. Anne ve çocuk arasında sevgiye dayalı olarak kurulan ilişkide çocuğu eğiten anne, aynı zamanda çocuğuyla kurduğu etkileşim sonucunda kendini de eğitebilmektedir (Oktay, 2007).

Okulöncesi eğitim uygulamalarının başlangıcı olarak kabul edilen, Alman asıllı, eğitimci Froebel’in çalışmalarına geçmeden önce, burada, Alman Protestan köy papazı Johann Friedrich Oberline ‘in kadın işçilerin çocukları ve gençler için yaptığı düzenlemelerden söz etmek gerekir. Oberlin, tarlada çalışan annelerin okul öncesi ve okul çağındaki çocuklarına Alsace’nin Waldbach köyünde 1799’da evini açmış ve hizmetçisinin yardımıyla bu çocukları barındırmıştır. Yardımcısının ölümüne kadar (1837) açık kalan bu okulda, daha büyük olan çocuklara, “örgü örme” öğretilir ve hep birlikte izlenen hikaye anlatma saatleri düzenlenirdi. Oberlin’in bu insancıl

yaklaşımının, okul öncesi eğitimi konusunda, Almanya’da görülen gelişmelere çok etki ettiği görüşü yaygındır. 19.yüzyıl başlarında, okul öncesi çocukları için açılan sosyal kuruluşların, temelde, çalışan annelerin çocukları ya da kimsesiz çocuklar için planlandığı dikkati çeker. Almanya’dan sonra, 1844’de Paris’te A. M. Firmin Marbean isimli bir Fransız’ın yalnız çalışan annelerin bebekleri için ilk creche’i (kreş) açtığını görmekteyiz. Daha sonra Almanlar buna bezer bir örgütlenmeyi gerçekleştirmişler ve Krippe adını verdikleri kreşleri yaygınlaştırmışlardır (Aytaç 1998, (Oğuzkan ve Oral,1997).

Okul öncesi eğitimin gerekliliğine inanarak, ilk anaokulunu açan, ünlü Alman eğitimci Friedrich W.A.Frobel’dir (1782-1852). Bir süre Pestalozzi ile çalışan Frobel, onun, eğitim görüş ve uygulamalarından çok etkilenmiştir. Kendisinden yaklaşık bir asır önce yaşamış Comenius’un da etkisinde kalan eğitimci onun düşündüğü, annelerin sorumluluğuna terk edilecek ana okulları görüşünü eğitimcilerin üstlenmesi gereken toplumsal bir olgu olarak ele almıştır. İlk defa 1837’de, Almanya’da Blankenburg bölgesinde, “okulöncesi eğitim” çalışmalarına başlamış, Keilhau yakınlarında, “Kindergarden” adını verdiği ilk anaokulunu açmıştır (28 Haziran 1840). Ona göre, çocuklar çiçek, öğretmenler ise bahçivandı. Frobel, eğitim üzerine düşüncelerini topladığı, “İnsanın eğitimi” adlı yapıtında, eğitimin, özgürlük ortamında, ilgi ve istekler doğrultusunda uygulanması gerektiğini savunmuştur. Öğretimde, sezgi ve buldurucu yöntemi bireysel çabayı, bilinenden bilinmeyene gitmeyi öneren ünlü eğitimci, bireysel ayrılıklara dikkati çekmiş ve gelişimin devamlılığı ilkesini uygulamıştır. Frobel Kindergarden uygulamalarında, çocukların oyunlarını eğitimin önemli bir ögesi olarak ele almış; öğretici oyuncakları, çocukların yeteneklerinin geliştirilmesi için kullanılması gereken önemli araçlar olarak görmüştür (Akyel, 2011, Oğuzkan ve Oral,1997).

Çocuk eğitimi konusuna büyük katkılarda bulunmuş bir diğer eğitimci de asıl mesleği tıp doktorluğu olan ünlü İtalyan eğitimci Maria Montessori’dir. Onun çalışmaları, sağlıklı çocuklar için olduğu kadar, zihnen sakat ya da geri kalmış çocukların eğitim yöntemlerinde de büyük değişmelere neden olmuştur. Uzmanlık çalışmalarında, zihnen geri kaçmış çocuklarla ilgilenmiş ve uyguladığı yöntemlerle, bu çalışmalarda, büyük gelişmeler elde etmiştir. Aynı yöntemlerle, normal çocukların gelişiminde de, istenilen doğrultuda daha iyi sonuçlar alınabileceğini savunan Dr. Montessori Roma’da açtığı kendi deyimiyle ilk “Çocuk Evin”de (Casa dei Bambini) (1898), çocuğa, “Önceden hazırlanmış bir çevrede, kendi seçeceği sorumluluklar doğrultusunda, davranış ve çalışma özgürlüğü tanıma” yanlıydı. Eğitimci, çocuğun doğumundan başlayarak “emici” zihinsel bir güce sahip olduğu görüşündeydi ve 0-6 yaş arasını, bu emici zihnin büyük ölçüde alıcı olduğu, kritik bir dönem olarak kabul ediyordu. Bu süreçte çocuğun zihinsel etkinliğini artırmayı ve çevresinde uyumda rehberliği, onu anlayabilecek kadar sevgi dolu bir yaklaşım içinde olmaları gereken yetişkinlerin, alçak gönüllü yardımlarından beklemekteydi.

- Çocuğun tanınması
- Duyuların eğitilmesi
- Deneyimde tekrar
- İç disipline yönelen özgürlük ortamı
- İlgi çekici ve mutlu bir olay olarak sunulan çalışma ve eğitime

toplumsal bir olay olarak yaklaşım gibi ilkeler, bugün “Montessori Yöntemi” olarak bilinen eğitim anlayışının esasını oluşturmaktadır. Froebel ve Montessori’nin ardından, değişik ülkelerde benzer okulöncesi eğitim kurumlarının açılmaya başladığını görüyoruz. İlk “yuva” 1908’de Londra da Margeret Mc Millan tarafından açıldı. Kardeşi Rachel ile birlikte açtıkları bu kurumda, ilk uygulamaları, kentin yoksul bir çevresinde, beş yaşın altındaki çocukların, sağlık ve genel bakımlarının düzeltilmesi doğrultusunda idi. Çocukların, sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimlerinin sağlıkla ilişkisini gözleyen Mc Millan kardeşler, bu konudaki eğitsel etkinliklere, sonraki yıllarda, ağırlık vermişlerdir. Margaret Mc Millan’ın asıl mesleği sosyal hizmet görevlisiydi. Yuva eğitiminde, Montessori’nin “çocuk evi” uygulamalarının aksine, yapay malzemeden çok doğal çevre koşulları ile ilişkiyi esas almaktaydı. Açık hava oyunları ve duyuların etkin kullanımı, Mc Millan kardeşlerin yönettiği bu ilk “Yuva”nın, belli başlı özellikleri olarak söylenebilir. Bu ve buna benzer, birkaç, sosyal yardım amacı güden okulöncesi eğitim kurum çalışması dışında, yuva ve anaokullarının pek çoğu, ilk yıllarda, üniversite ve kolejlerin laboratuvar okulları olarak açılmıştır (Bradburn, 1976; Giardiello, 2013; Isaacs, 2014; Lillard ve Jesenn, 2008; Oğuz ve Akyol, 2006; Oktay, 2007).

20. yüzyılın başlarında, sosyal bilimler alanında yapılan ilk psikolojik araştırmalar, okul öncesi eğitime giderek artan oranda, yönlendirici katkılarda bulunmuştur. Avrupa’da yapılan bu çalışmaların yanı sıra, 1920-1930 yılları arası, Amerika’da Yale Üniversitesi’nde Arnold Gesell ve arkadaşlarının yaptığı çalışmalar, fiziksel gelişim ve motor becerilerindeki gelişim aşamalarına dikkat çekmiştir. Gesell’in bireysel ayrılıklarından söz etmesine karşın, onun belirlediği gelişim normları, zaman zaman zararlı bir biçimde, çocukların gelişimlerini değerlendirmede ölçü olarak kullanılmıştır. Okulöncesi eğitimde, fiziksel gelişim için gerekli araç ve gereçlerin çeşitleri üzerinde yeni öneriler getiren öncülerden biri Harriet Johnson’dır. Johnson’a göre;

- Özgür hareket edebilecek bir alan,
- Tırmanma aletleri
- Büyük kutular, fiçiler,
- Taşınabilen ve yaratıcılığı besleyen değişik ölçülerde küpler,

çocukların büyük ve küçük kas gelişimleri için düşünülmesi gereken, fiziksel koşul ve araçlardı. Bu fizik çevre kas gelişimini olduğu kadar, çocuğun zihinsel gelişimini de besliyor ve güçlendiriyordu. Böylece çocukların zihinsel deneyimlerine fırsat verecek, fiziksel çevre koşullarına gereksinim duydukları

görüşü yaygınlaşmıştır. Oyun çocuğun işi olarak kabul edilmiş ve bu etkinlikler yoluyla, çocuğun aklı, enerjisi, motor becerileri ve ilgisinin geliştiği görüşü benimsenmiştir (Oğuzkan ve Oral,1997).

İsviçreli ünlü psikolog Jean Piaget, çocuğun zihinsel gelişim üzerinde yaptığı çalışmalarda, özellikle, çocuğun kendi yaş grubu içindeki sosyal etkileşiminin önemi üzerinde durmuştur. Piaget, çocukların, sadece yaparak değil, onlar üzerinde konuşarak da daha iyi öğrendiklerini vurgulamıştır.

Viyanalı ünlü psikolog Sigmund Freud'un ve onu izleyen Danimarka asıllı, ünlü Alman psikolog Eric Ericson'un çocukluk yıllarındaki duygusal ve sosyal zedelenmenin, ileri yaşlarda, kişilik yapısında doğurduğu sorunlara dikkat çekmeleri, yaşamın ilk yıllarıyla ilgili eğitim düzenlemelerine yeni boyutlar getirmiştir.

I.ve II. Dünya savaşlarından sonra, ülke yöneticilerinin, okulöncesi ve okul çağı çocukları üzerinde önemle durduklarını ve özellikle, okul öncesi eğitim kurumlarını desteklediklerini görmekteyiz. Devletçe yapılan bu destekleme, aşağıdaki nedenlerle açıklanabilir:

- Yoksul halkı kandırmak ve kimsesiz çocukların olumsuz çevre koşullarından en az zedelenmelerini sağlamak.

- Endüstrinin ihtiyacı olan kadın gücünden yararlanmak,

Çocukluk yıllarındaki deyimlerin, uzun dönemde, toplumsal yönelişlerdeki etkisine giderek artan oranda biçimlenmek.

Görüldüğü gibi, yaşamın ilk yıllarının önemi, uzun yıllar boyunca düşünürler ve eğitimciler tarafından söylene gelmiş olmasına karşın, geniş halk kitleleri ve yöneticiler, ancak 20.yüzyılın ikinci yarısına doğru, bu konuda sağlıklı bir duyarlılık göstermeye başlamışlardır. Okul öncesi yıllarla ilgili ilk çabalar, daha çok, çocuğun sağlığı, bakımı ve giderek fiziksel gelişimi üzerinde toplanmıştır. Yaşamın ilk altı yılını zihinsel duygusal ve sosyal gelişimler açısından da büyük önem taşıyan kritik bir dönem olduğu, ancak yüzyılımızın son çeyreğinde, gerçek bir duyarlılıkla, yaygın bir biçimde kabul edilmektedir. Bugün, okulöncesi eğitim kurumları sadece çocuğun bırakılabileceği güven verici koşullara sahip bakımevleri olarak değil, onların, tüm gelişimsel ihtiyaçlarını uyarıcı araç-gereç donatımı içinde bilinçle karşılayan etkin yaşam deneyimleri veren, eğitim kurumları olarak görülmektedir.

2.Türk Eğitim Sistemi İçinde Erken Çocukluk Eğitimi

2.1.Eski Türklerde Erken Çocukluk Eğitimi

Eski Türklerde çocuk eğitimi görüş ve uygulamalarında genelde benzerlik olmasına rağmen küçük farklılıklarda bulunmaktadır. Türklerde çocuk sağlığı ve eğitim alanında çeşitli görüşleriyle halka yön gösterenlerin başında Farabi, İbni Sina, Gazan Mahmut Han ve Gazali gelmektedir.

Farabi (870-950) : Türk ve İslam bilginlerinin, eğitime yönelik düşünce öğütlerinde, dini inanç ve uygulamalarının ağır bastığı bilinmektedir. Türk eğitim tarihinde ilk olarak doğrudan eğitimle ilgili görüşler ortaya koyan bilgin Farabi, çocukta zihnin deneyler yolu ile gelişeceğini ve eğitimde kolaydan zora gidilmesi ilkesini savunmuş ve beş duyunun önemini vurgulamıştır.

İbni Sina (980-1037) : Türk ve Dünya tıp ve düşünce tarihinde çok önemli bir yeri olan İbni Sina, “Kanun ve Şifa” adlı kitabında; çocuk eğitimine erken yaşlarda başlamayı, anne sütü ile beslenmenin gerekliliğini, çevre şartları ve temizliğin önemini daha o devirlerde vurgulamıştır.

18. yüzyıldan ve Rousseau’dan bu tarafa toplumda gelişme gösteren düşüncelerle karşılaştırılınca; çocuğun, okul ortamında eğitilmesinin önemini, oyunun çocuk için önemini, bireysel farklılıkları eğitimde araç-gerecin değerini batılı eğitimcilerden 900 yıl önce ortaya koyduğu görülmektedir.

Gazali (1058-1111): Eğitimle uğraşarak bu alanda yöntemler öğretileyen bir diğer İslam bilginidir. Çocuğun kalbini, “her nakışı kabule uygun, boş, sade bir cevher parçası” olarak tanımlayan Gazali, eğitmenin ona her istediği şekli verebileceği görüşündedir. Bugün Batı’da en modern ve orijinal İslam Düşünürü olarak bilinen Gazali çocuğa eğitim veren kişilerin niteliklerinin bu eğitimdeki etkilerinin açık bir şekilde görüleceğini belirtmiştir.

Gazan Mahmut Han (1271-1304) : Eğitim alanında devletin öncülüğü ve sorumluluğu geleneği Türklerin Anadolu’ya göç ettiği ilk yıllarda gelişmeye başlar. Çocuklarla ilgili ilk hizmet örgütlenmesini Gazan Mahmut Han tarafından gerçekleştirildiği ve kimsesiz ve suçlu çocuklar için kurumlar açıldığı bilinmektedir (Poyraz ve Dere, 2003: 9-10).

2.2.Osmanlı Döneminde Erken Çocukluk Eğitimi

Osmanlı Devleti’nin eğitim düzeninde okulöncesi eğitim kavramına ve uygulamasına 1910 yılına kadar ulaşılamamıştır. Yalnız kimi kaynaklara göre sübyan okuluna 4-6 yaş arasında çocukların özellikle kızların alınması, okul öncesi eğitim sayılabilmektedir. Bu durum 1869 Eğitim Genel Tüzüğü ve kimi devlet belgelerinde de yer almıştır. Ama bunlarının amacının, çağdaş okul öncesi eğitiminin amacıyla eş olmadığı savunulmaktadır (Başaran, 1993:74). Ancak bu tarihlerde minferit olarak okul öncesi eğitim kurumlarının açıldığı da görülmektedir. Ünlü eğitimci Satı Bey İstanbul Beyazıt’ta özel bir çocuk yuvası açmıştır. Bu anaokulu kısa zamanda İstanbul’daki zengin ailelerin okulu haline gelmiştir. Okulda Pestalozzi, Froebel, Montessori gibi ünlü eğitimcilerin görüşleri ışığında ödüller vererek, her türlü maddi cezadan uzak bir eğitim ortamı yaratarak, her bir çocuğa ayrı ayrı özen gösterilmekteydi. Eğitimci Kazım Nami Duru da Meşrutiyet Dönemi’nde Avusturya-Macaristan’a giderek “Çocuk Bahçesi” öğretmeni yetiştiren okulları gezmiş, dönüşte Selanik’de bir anaokulu sınıfı açmıştır. Kendisi ayrıca Fransızca’dan Çocuk Bahçesi Rehberi adlı bir kitap çevirmiştir (Akyüz, 1996). 1912-13 Balkan Savaşları bu çalışmaları büyük ölçüde engellemiş, ancak 1913- 17

yılları arasında İmparatorluk sınırları içinde resmi anaokulları açılmıştır. Bu dönemde gerek özel gerek resmi anaokullarının en büyük sorunu, uygulanan eğitim yöntemleri (Frobel yöntemi bunlar içerisinde öne çıkmaktadır) ve buna göre yetişmiş öğretmen bulmaktaki zorluktur. 1914 yılında eğitim bakanlığı bütçesi düzenlenirken Çocuk Bahçesi denilen mekteplerin açılması için bütçeye ödenek konmuş ve İstanbul'da o yıl Fatih, Şehremini, Sultanahmet, Eyüp, Nişantaşı, Kasımapaşa, Üsküdar ve Kadıköy'de toplam 10 okulun açılması planlanmıştır (Akyüz, 1996).

1915 yılında "Ana Mektepleri Nizamnamesi"nin yürürlüğe girmesi ile ülkemizde ana okulları açılmaya başlanmıştır. Nizamnamenin hükümleri bugünkü dille ve yapılan düzenlemeye göre şöyledir:

Madde 1 - Anaokulları, ilkokulu bulunan bir kız okuluna bağlı olarak ya da bağımsız olarak açılır.

Madde 2 - Anaokulu kurulumu;

a) Binasının okul yapısına elverişli ve sağlık şartlarına uygun olmasına,

b) Çocukların sayısı ile orantılı genişlikte bahçesinin bulunmasına,

c) Her çeşit eğitim araç gerecinin hazırlanmış olmasına özen gösterilecektir.

Madde 3 - Anaokulları ücretli veya ücretsiz olarak açılabilir.

Madde 4 - Ücretli resmi anaokullarına parasız çocuk alınmaz.

Madde 5- Anaokullarına 4,5,6 yaşındaki çocuklar alınır. Erkek ve kız çocuklar birlikte bulundurulabilir.

Madde 6 - Çocuklar anaokuluna alınırken doktor tarafından muayene edilecek, bulaşıcı hastalıkları olmadığı ve aşılı oldukları tespit edilecektir.

Madde 7 - Anaokullarında çocuklar yaşlarına göre sınıflara ayrılırlar. Her sınıfa en çok 30 çocuk alınır.

Madde 8 - Anaokullarında sağlığa uygun ve ahlaki oyunlar, okul içinde yürüyüşler ve düzenli beden eğitimi, dini ve milli öykü okumalar ve konuşmalar, resimlerin incelenmesi ve el işleri yaptırılır.

Madde 9 - Anaokulları en az haftada bir kez sağlık incelemesine tabi tutulacak ve çocuklar tek tek muayene edilecektir. Gerek görülürse bu denetimler hakkında çocukların velilerine bilgi verilecektir.

Madde 10 - Anaokullarında sınıf sayısı kadar bayan öğretmen ve yardımcı bayan öğretmen bulunur. Yönetim görevleri birincilere verilir.

Madde 11 - Bir anaokulu öğretmeni olabilmek için;

a) Darülmualimat (İstanbul Kız Öğretmen Okulu) Ana Muallime şubesinden mezun olmak,

b) Veya bir anaokulunu yönettiğine dair belgesi bulunmak

c) Veya anaokulu öğretmenliği yapabilecek yetenek ve bilgiye sahip olduğunu sınavla göstermek,

d) Türkçe'yi güzel telaffuz etme ve akıcı bir anlatıma sahip olmak gereklidir.

Madde 12 - Anaokulu öğretmenleri Osmanlı uyruğuna sahip olacaklar ve hiçbir bulaşıcı hastalıkları bulunmadığı doktor raporu ile belirlenecektir.

Madde 13 - Anaokulu öğretmenlerinin terfi ve meslekte ilerlemeleri İlköğretim kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

Madde 14 - İlköğretim kanunu gereğince açılacak Sıbyan sınıfları da bu Nizamname hükümlerine tabidir.

Madde 15 - Bu Nizamname yayınlandığı tarihte yürürlüğe girer (Akyüz, 1996).

2.3.Cumhuriyet Döneminde Erken Çocukluk Eğitimi

Cumhuriyetin ilan edildiği tarihte 80 anaokulunda 5.580 çocuk ve 136 öğretmenin mevcut olduğu bilinmektedir. Çıkarılan iki tamimle (25 Ekim 1925 ve 29 Ocak 1930 tarihlerinde) ilköğretimin geliştirilmesi için bütçe imkânlarının anaokullarından ilköğretime kaydırılması yönünde bakanlığın görüşleri okullara bildirilmiştir. Bakanlığın bu iki tamimi üzerine vilayetlerde daha önce açılmış olan anaokulları kapatılmasına karar verilmiştir (Ergin, 1977).

Maarif Vekâleti bütçesinden kaynak alan bağımsız ilkokullara bağlı anaokullarının kapatılması yolundaki tamimde ana mekteplerinin yalnızca bütçesi vilayetlerde, fabrikalarda ve ziraatta çalışan ve çocuklarını çalıştığı saatlerde bırakacak kimsesi bulunmayan birçok anaların bulunduğu yerlerde açılabileceği belirtilmiş; “vekalet, yapacağı teftişlerde bu gibi mekteplerde bulunan çocukların annelerinin çalışmayanlardan olduğunu görürse hiç mazeret ve müsamaha göstermeksizin kapatacaktır” hükmünün bulunması nedeniyle İstanbul'da çalışan fakir kadınların çocuklarını bırakabilecekleri çocuk yuvaları açılmaya başlanmıştır. “Hayatını amelelikle, işçilikle kazanmak zorunda olan dul ve fakir kadınların 3-7 yaş arasındaki çocuklarını sabahdan akşama kadar oyalamak, giydirmek, yedirip içirmek ve terbiye etmek amacıyla 1932 yılında İstanbul Belediyesi tarafından bir çocuk yuvası açılmıştır. İşe giden kadınların sabahları çocuklarını getirip bıraktıkları ve akşam işten döndükleri zaman aldıkları bu kurumun anaokulu niteliğinde olduğu ifade edilmektedir” (Ergin, 1977, Gül, 2008; Oktay, 2007).

1930'lu yıllar sonrasında kadının iş hayatına atılması ve şehirleşmeyle birlikte çalışan annelerin çocuğuna bakma sorunu, 1917'de kurulmuş olan Çocuk Esirgeme Kurumu'nu (Himaye-i Etfal Cemiyeti) gündüz bakımevleri açmaya zorlamıştır. Himaye-i Etfal Cemiyeti 1934 ve 1935 seneleri Mesai Raporu'nda; “Geçen sene İstanbul ve Bursa'da açılan üç kreş faaliyetlerine devam etmiş, Ankara'da Merkezi Umumimiz tarafından açılması takarrür eden Gündüz Bakımevi (Kreş) tesisatına başlanmıştır. Büyük şehirlerimizde kreşler açılması ihtiyaç ve lüzumu her gün daha kuvvetle anlaşıldığından, vesait müsait oldukça kreşlerin çoğaltılması hakkında ehemmiyetli bir cereyan görülmüştür. Kadınlarımızın sını ve ticari mesaiye iştiraklerinin tevessüünü

gösteren bu kreş ihtiyacı, memleketimizin içtimai hayatında ehemmiyetle telakki edilebilecek bir hadise olduğundan, cemiyetimiz kreşlerin çoğaltılmasını hararetle tervice çalışmaktadır” denilmiştir (www.shcek.gov.tr, 2006).

Türkiye’de 1939 -1946 arasındaki 1.2. ve 3. Milli Eğitim Şûralarında okul öncesi eğitime yer verilmediği görülmekte ancak sonraki Milli Eğitim Şûralarında okul öncesi eğitimin temel ilkelerinin oluşturulması, yaygınlaştırılması ve niteliğinin artması için ele alındığı görülmektedir.

Türkiye’de okulöncesi eğitim ile ilgili önemli gelişmeler 1960 yılından sonra dikkati çekmekte ve kurumsal eğitim bakımından yavaş da olsa, kademe kademe önemli hareketlerin başladığı görülmektedir. 1960 yılında okul öncesi eğitim alanında öğretmen yetiştirmek amacıyla Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu’nda Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümü açılmıştır. 1961 yılında yürürlüğe giren “222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nda okul öncesi eğitim kurumlarına, zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitildiği ve isteğe bağlı bir ilköğretim kurumu olarak yer verilmesinden sonra, okul öncesi eğitimi ile ilgili çalışmalara hız verilmiştir. 1962 yılında “Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği” çıkarılmıştır. Uygulamada istenilen seviyeye ulaşılamamış olmakla birlikte, çocuğun korunmasını ve halkın eğitimini zorunlu kılan 1961 Anayasasını takip eden devrede, okulöncesi eğitimi konusunda çeşitli çalışmalar yapılmış, konu çeşitli beş yıllık kalkınma planlarında ele alınmış, ne var ki istenilen hedeflere tam olarak ulaşılamamıştır (Öz, 1983; Gönen, 1990).

Bundan sonraki dönemlerde okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması hükümet programlarında, kalkınma plânlarında, eğitim komisyonlarında ve Millî Eğitim Şûralarında ele alınmıştır. 1973 yılında yürürlüğe giren “1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda Türk Millî Eğitim Sisteminin genel yapısı içinde, okul öncesi eğitime, örgün eğitim sistemi içinde yer verilmiştir. Okul öncesi eğitime verilen önem nedeniyle 1992 yılında 3797 Sayılı Kanun’la Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Canpolat, 2002: 3).

2.4.Günümüzde Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim

Eğitimin en önemli amaçlarından biri insanın içinde bulunduğu ortama dengeli bir şekilde uyum sağlamasını gerçekleştirmesidir. Bu uyumun sağlanmasında okul öncesi eğitim önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması gerekmektedir (Aral ve diğerleri, 2002: 44). Türkiye’de okul öncesi eğitimde uygulanan ve yaygınlaşmasına destek olan okul öncesi eğitim modelleri, kurum merkezli eğitim ev merkezli aile eğitimi, kurum merkezli aile ve çocuk eğitimi, uzaktan eğitim, gezici ana okulları ve çocuk ve oyuncak kütüphaneleridir. Türkiye’de okulöncesi eğitim veren kurumlar çeşitli yasa ve yönetmeliklerle resmi ve özel kuruluşlar tarafından çeşitli adlarla açılmakta ve Millî Eğitim Bakanlığı ile Sosyal Hizmetler Çocuk

Esirgeme Kurumu'nun ilgili organlarınca desteklenmektedir. Türkiye'de okul öncesinde kurum merkezli eğitim beş kuruluş tarafından yürütülmektedir. Bunlar, kreşler, yuvalar, anaokulu, anasınıfları, kreş ve gündüz bakım evleridir (Başal, 2005: 14-15).

Türkiye'de 0-6 yaş arasındaki tüm çocuklar için farklı eğitim imkanları sunan okul öncesi eğitim kurumları bulunuyor. Bu kurumlar devlet okulları bünyesinde "anaokulu" olarak bulunduğu gibi özel kurumlar olarak da karşımıza çıkabiliyor. Okul öncesi eğitim için kayıtlar haziran ayının üçüncü haftasından itibaren başlamaktadır. Kayıtlar sadece e-okul sistemi üzerinden gerçekleştirilir ve kayıtlarda hiçbir belge talep edilmez. Yabancı uyruklu çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına kayıtları için ikamet izni bulunması gerekmektedir. Başvuruları devam eden ve geçici kimlik numarası bulunan yabancı uyruklu çocukların kayıtları pasaportlarındaki veya oturma belgesindeki bilgilere göre düzenlenir. 36 ayını tamamlamış ve 66 ayını doldurmamış her çocuğun anaokullarına ve okul öncesi eğitim kurumlarına kayıtları gerçekleştirilebilir. 66 ayını doldurmuş ve ilkokul dönemine gelmiş çocukların sağlık raporları veya veli yazılı talebi gereğince ilkokul kayıtları bir yıl ertelenebilir ve okul öncesi eğitim kurumlarında öncelikli kayıt hakkı kazanır (<https://www.atakurumsal.com>, 2019).

Dünyada birçok ülkede okul öncesi eğitimine çağ nüfusun katılımı oldukça yüksek seviyededir. Türkiye'de ise henüz istenilen seviyeye ulaşmamış olmakla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı istatistiklere göre, Türkiye'de okul öncesi eğitiminin gün geçtikçe yaygınlaştığı görülmektedir. MEB 2018-2019 istatistiklerine göre 3-5 yaş çağ nüfusunun %39.11'inin okul öncesine devam ettiği ve bu yaş grubunda en çok 5 yaş grubunun (%69.32) okul öncesi eğitimden yararlandığı belirtilmektedir (<https://sgb.meb.gov.tr>, 2020). Aşağıda Türkiye'de okul öncesi eğitimi ile ilgili sayısal veriler sunulmuştur.

Tablo 1. Türkiye’de okul öncesi eğitiminde kurum ve öğrenci sayılarının dağılımı

Okul Türü	Okul/ Kurum	Öğrenci sayısı		
		Toplam	Erkek	Kadın
Okul öncesi eğitim (Resmi+Özel)	31 813	1 564 813	814 821	749 992
Anaokulları toplamı (Resmi+Özel)	10 669	700 535	365 530	335 005
Anasınıfları toplamı (Resmi+Özel)	21 144	864 025	449 157	414 868
Okul öncesi Eğitim (Resmi)	25 236	1 306 139	677 114	629 025
Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurumlar (Resmi)	22 543	1 202 666	625 889	576 777
Anaokulları	2 624	387 182	202 100	185 082
Anasınıfları	19 919	813 043	422 528	390 515
Yaz anaokulları	-	2 188	1 127	1 061
Gezici sınıf	-	253	134	119
Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Olmayan Kurumlar (Resmi)	2 693	103 473	51 225	52 248
657 Sayılı Kan.191.mad.göre açılan kurumlar	133	8 656	4 426	4 230
Toplum Temelli Kurumlar	2 560	94 817	46 799	48 018
Okul öncesi Eğitim (Özel)	6 577	258 674	137 707	120 967
Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurumlar (Özel)	4 860	202 857	107 441	95 416
Anaokulları	3 635	154 063	81 939	72 124
Türk	3 629	153 831	81 822	72 009
Azınlık	6	232	117	115
Anasınıfları	1 225	48 794	25 502	23 292
Türk	1 205	48 211	25 198	23 013
Azınlık	19	536	276	260
Yabancı	1	47	28	19
Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Olmayan Kurumlar (Özel)	1 717	55 817	30 266	25 551
Aile, Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kreş ve Bakımevleri	1 714	55 487	30 090	25 397
İş Kanununa Göre İşletmelerde Açılan Kreşler	3	330	176	154

(<https://sgb.meb.gov.tr>, 2020).

Okul Öncesi Eğitimde niceliğin artması ile birlikte niteliğin de artması önemlidir. Bu nedenle Türkiye’de okul öncesi öğretmeninin hizmet öncesinden hizmetiçi eğitime kadar nitelikli bir eğitim sürecine dahil edilmesi, okulların fiziksel, altyapı olanakları ve eğitim materyalleri açısından geliştirilmesi ve ailenin ve toplumun eğitim süreçlerine dahil edilmesi ve eğitilmesi düşünülebilir.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (1996) "Anaokullarının Türkiye’de Kuruluş ve Gelişim Tarihiçesi". Milli Eğitim Dergisi, Sayı 132.
- Akyel, Y. (2011). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Drama Yöntemi Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

- Aral, N., Kandır, A., & Can Yaşar, M. (2002). Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı (Geliştirilmiş 2. Baskı), YA-PA Yayın Pazarlama San. ve Tic. AŞ, İstanbul.
- Aytaç, K. (1998). Avrupa eğitim tarihi: antik çağdan 19. yüzyılın sonlarına kadar. Marmara Üniversitesi.
- Bakır, K. (2007). Jean-Jacques Rousseau'nun natüralist eğitim anlayışı. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (15), 103-122.
- Başal, H. A. (2005). Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri, Morpa Kültür Yayınları, Genişletilmiş 2. Baskı, İstanbul.
- Başaran, İ.E. (1993). Türkiye Eğitim Sistemi. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bradburn, E. (1976). Margaret McMillan: framework and expansion of nursery education. Denholm House Press.
- Canpolat, N. (2002). Okul Öncesi Eğitim. Makale. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- D'Angour, A. (2013). Plato and play: Taking education seriously in ancient Greece. American Journal of Play, 5(3), 293-307.
- Giardiello, P. (2013). Pioneers in early childhood education: The roots and legacies of Rachel and Margaret McMillan, Maria Montessori and Susan Isaacs. Routledge.
- Gönen, M. (1990). "Çocuğun Gelişmesinde Okulöncesi Eğitimin Önemi", Okulöncesi Eğitim Dergisi, 39, 6-10
- Ergin, O.N. (1977). Türk Maarif Tarihi (5.cilt). İstanbul: Eser Matbaası.
- Isaacs, B. (2014). Bringing the Montessori approach to your early years practice. Routledge.
- Lillard, P. P., ve Jessen, L. L. (2008). Montessori from the start: the child at home, from birth to age three. Schocken.
- Oğuz, V. ve Akyol, A. K. (2006). Çocuk eğitiminde montessori yaklaşımı. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(1), 243-256.
- Oğuzkan, Ş., ve Oral, G. (1997). Okul öncesi eğitimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 18.
- Oktay, A (2007). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. İstanbul: Epsilon Yayıncılık

Öz, F. (1983). “Okulöncesi eğitim”, Cumhuriyet Döneminde Eğitim, (Ed.: H. Salam), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Poyraz, H. ve Dere, H. (2003). Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ross, G. M. (1996). Socrates versus Plato: The origins and development of Socratic thinking. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 12(4), 2-8.

Scott, G. A. (2000). Plato's Socrates as educator. Suny Press.

<https://www.atakurumsal.com/turkiyede-okul-oncesi-egitim-sistemi-nasil-isler/>

<https://www.shcek.gov.tr>

https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf

CHAPTER
8

**Recent Advancesin
Education and Sport
R e s e a r c h**

**Aile İçi İletişimin, Çocuğun Etkili İletişim Kurma Becerisi
Üzerine Etkileri (Rahile Öztürk, Mehmet Fidan)**

Aile İçi İletişimin, Çocuğun Etkili İletişim Kurma Becerisi Üzerine Etkileri

Rahile ÖZTÜRK¹, Mehmet FİDAN²

1Selçuk Üniversitesi, Fen Fakültesi, Kampüs- KONYA, E-mail: rozturk@selcuk.edu.tr

2Selçuk Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Kampüs- KONYA, E-mail: fidan@selcuk.edu.tr

İletişim toplumsal bir varlık olan insanoğlunun yaşantısının kaçınılmaz bir boyutunu oluşturur ve genel olarak insanlar arasındaki düşünce ve duygu alış- verişi olarak ele alınır. Etkili iletişim ise, iletişim engellerinin ortadan kaldırıldığı veya mümkün olduğunca aza indirildiği, istenilen ve beklendiği iletişim biçimidir.

Çocuklar gelişim evrelerinin özelliklerine göre, fiziksel ve ruhsal ihtiyaçları yeterince sağlanmadığı takdirde duygusal anlamda olumsuz yönde etkilenirler. Bu ihtiyaçlar, çocukla kurulacak olan etkili bir iletişim ile giderilebilir.

Bu çalışmada, ilköğretim dönemindeki çocuklarla aile içinde etkili iletişim kurma yöntemlerinin araştırılması ve bunların çocuklar üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. 300 ilköğretim öğrencisi ile yapılan anket uygulaması sonuçlarına göre, çocukların büyük bir kısmının ailesi ile vakit geçirmekten hoşlandığı, oyun oynamayı internette vakit geçirmeye tercih ettikleri gibi bulgular tespit edilmiştir. Bu sonuçların yanında özellikle iyi bir mesleği olan ebeveynlere sahip bazı çocukların, ebeveynlerinin ilgisizliğinden şikayet ettikleri gözlenmiştir. Genel olarak sonuçlar yorumlandığında, çocuğun maddi beklentiden ziyade, sevgi içerikli ve kendisiyle ilgilenildiğinin hissettirildiği ortamlarda daha mutlu ve özgüvenli olduğu belirlenmiştir.

1.İLETİŞİM

İletişim, sadece yetişkinler için değil, her yaştan insanın yaşantısını olumlu bir şekilde devam ettirebilmesi için olmazsa olmaz durumlardan biridir. Hangi ortamda olursa olsun, insanların yaşadığı problemlerin iletişimle ilgili nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü iletişim düzeyinin kötüleşmesi, insanların kendi aralarında kurduğu ilişkilerde hayal kırıklığı ve gerginlik yaratır. Bireyler, ancak nitelikli bir iletişim becerisi kazandıklarında bahsedilen gerginliklerin önüne geçebilirler (Alkan, vd., 2013: 4). Sonuçta kimse kimseyi değiştiremez ama o kişiye karşı ifade biçimi farklılaştırılabilir (Eroğlu vd., 2013: 30). Görüşleri farklı görüşlerle değiştirebilme, diğer insanların yaklaşımlarını anlama ve problem çözebilme özellikleri, insanlarla ne kadar sağlıklı iletişim kurulabildiği ile orantılı bir durumdur (Kıran, 2008: 36).

Etkili ve sağlıklı iletişimin temel ilkeleri; bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma, her bireyin önemli olduğunu kabul etme, saygı, doğal davranma, empati (Etkili iletişim için belki de en önemli ögedir. Genel anlamıyla dünyayı karşı tarafın penceresinden görmeye çalışmaktır. Kurulan bu duygu ortaklığı, iletişimi güçlendirir.), insanları oldukları gibi kabul etme ve gizliliği koruma olarak özetlenebilir (Korkut Owen ve Bugay, 2014: 52; MEB, 2008: 10). Bir insan, sevilip değer verildiğini hissettiğinde mutlu olur ve iletişime daha açık hale gelir.

İletişimi zorlaştıran ya da bozan engeller, bir mesajın iletilmesini ve algılanmasını olumsuz yönde etkileyen engellerdir (Tutar ve Yılmaz, 2005: 71). Eşler arasında, ebeveynleriyle çocuklar arasında, öğrencilerle öğretmenleri arasında, çalışanlarla yöneticileri arasında en çok yaşanan problemler, çoğunlukla başarılı bir şekilde kurulamayan iletişimden kaynaklanmaktadır. Hem özel hayatta hem de iş ortamında başarılı olabilmek noktasında, karşı tarafla etkili iletişim kurabilmek oldukça büyük bir önem arz eder ve etkili bir iletişim kurabilmek için de iletişim engellerini bilerek bu engellerden mümkün olduğunca kaçınmak gerekir (Eroğlu vd., 2013: 83).

Kişiler arası ilişkilerde bireylerin bilinçli ya da bilinçsiz olarak yaptığı pek çok davranış iletişim çatışmalarına, yanlış anlamalara ve kurulan iletişimin etkisizleşmesine neden olur. Bu tür davranışlar karşı tarafın iletişimi sürdürmesini ve kendini açmasını engeller. Karşıdaki bireyde anlaşılmadığı hissini yaratarak öfke ya da küskünlük gibi olumsuz duyguların ortaya çıkmasına sebep olan kişiler de, genelde çevresindeki kişiler tarafından “zor” bireyler olarak nitelendirilirler (Yaşar, 2018: 1- 2).

2.ÇOCUK KELİMESİNİN TANIMI ve ÇOCUKLUK EVRELERİNDE İLETİŞİMİN ÖNEMİ

Çocuk kelimesi en genel tanımıyla; gelişim dönemlerini yaşayan, toplumsal anlamda birey olmaya hazırlanan, 18 yaşından küçük bireyler olarak ifade edilmektedir. Bu dönemdeki bir birey, fiziksel gelişiminin yanı sıra sosyal, duygusal ve zihinsel gelişim açısından da oldukça yoğun bir süreç yaşar (Ereş, 2009: 88).

Çocukların çevrelerinde ne olup bittiğini ve maruz kaldıkları muamelenin farkında olmadıkları düşüncesi ya da ebeveynleri arasındaki yüksek perdede gerçekleşen tartışmaların “çocuk anlamaz” düşüncesiyle çocuğun yanında gerçekleşmesi, aslında çocukların duygusal ve ruhsal gelişimlerine ciddi anlamda zarar vermektedir. Çocuklarda gözlenen derin kişilik bozukluklarının temelinde, bebeklik döneminde yaşadıkları kaygı düzeyi yüksek olayların oldukça etkili olduğu görülmektedir (Summak ve Summak, 2005: 18- 19).

Çocuğun gelişim evrelerinin bütün tazeliğini koruduğu ilk çocukluk dönemi, çocuğun gelecek hayatının bir çekirdeği hükmündedir. Bu dönemde çocuk, olumlu olumsuz bütün etkilere açıktır. İlk çocukluk döneminde çocuğa karşı dürüst davranmak, sorularını samimiyetle ve yalansız bir şekilde geçiştirmeden cevaplamak sonucunda çocuğa kazandırılacak içsel bağımsızlık, çocuğun zihin gelişimi üzerinde derin etkilerde bulunur. Bu durum çocuğu, düşünce gelişimini etkileyebilecek en büyük tehlikelerden biri olan bastırma eyleminden ve düşünce dizilerinin yok olmasından korur (Bilici, 2014: 59).

Çocuğa kazandırılması gereken olumlu davranışlar, ilk çocukluk döneminde kazandırılmaya başlanmadığı zaman, sonraki dönemlerde kazandırılmaz ya da kazandırılması için oldukça fazla çaba harcamak gerekebilir. Kritik dönem olarak adlandırılan bu ilk çocukluk dönemi (Bacanlı, 2004: 43), çocukların gelecekteki davranışlarının temellerinin atılmaya başlandığı dönemdir. Bu yüzden, çocuğun kişiliğinin gelişiminde ilk çocukluk yılları oldukça önemlidir. Tüm bunlara ek olarak, dikkat etmemiz gereken önemli bir nokta da, çocuğun zihnine vaktinden önce yerleştirmeye çalıştığımız uyarıların her birinin çocuğun kalbinin derinliklerine kötü bir alışkanlık yerleştirmiş olabileceğimizi unutmamamız gerektiğidir.

Ebeveynler, çocuklarından gelen farklı sinyallere olumlu yanıtlar verdiklerinde, aslında önemli bir biyolojik sürece de katılmış olurlar. Mesela anne babalar, çocuklarıyla olumlu etkileşim kurarak onlarla oyun oynar ve çocuklarının benlik gelişimlerine katkıda bulunurlarsa, çocuklarının sinir sistemlerini aşırı stresten korumuş olurlar. Böylece çocuklarının sinir sistemleri daha sağlıklı bir şekilde gelişimine devam etmiş olur ve bu gelişimin sonucunda da, beynin ön bölgesindeki prefrontal korteks adlı bölge eksiksiz olarak gelişimini tamamlar. Bu sayede çocuk, sonraki yaşamında sosyalleşme konusunda kendisine yardımcı olacak bilgiyi zihinde tutabilmeyi, duyguları üzerine düşünebilmeyi ve dürtülerine sınır koyabilmeyi öğrenmiş olacaktır (Sayar ve Dinç, 2011: 109- 110). Erken yaşlarda stresle karşı karşıya kalma; beyin işlevlerini, öğrenmeyi ve hafızayı olumsuz bir şekilde sürekli olarak etkileyebilir. Yapılan bir araştırma, aşırı stres altında olan çocukların, yaşamlarının ileriki dönemlerinde farklı bilişsel ve davranışsal bozukluklar geliştirmede daha çok risk altında olduğunu gösteren, uzun zamandır bilinen bir gerçeğe bilimsel bir temel sağlamıştır (Young, 1996: 5).

İlk çocukluk döneminde, çocuklarda bilgi kazanmayı engelleyici öğelerin başında ebeveynlerden birinin veya her ikisinin, hem bedenen hem de ruhen çocuklarından uzak olmaları gelmektedir. Bedenen uzaklık ya bir iş işin ya boşanma sonucu ya da vefat sonucu olabilir. Bu gibi durumlarda çocuklar gerçekçi bir sevgi modelini göremedikleri için, hayat boyu yaşayabilecekleri sorunlarla kendileri direk karşı karşıya gelirler. Anne babaların var olmalarına

karşın, ruhen çocuklarını yalnız bıraktıkları bir durum daha vardır ki, bu durum çocuğun gelecekteki yaşantısı üzerinde gerçekten olumsuz bir etkiye sahiptir ve böylesi bir durumdan çocukların ruh sağlıkları oldukça fazla etkilenecek, sonucunda bu tür çocukların topluma uyum sağlamaları zorlaşmaktadır (Bilici, 2014: 81).

Pek çok araştırmacının **okul öncesi** dönemi, insanın tüm hayatının şekillendiği merkez olarak görmeleri, çocuğun erken dönem gelişiminin, sonraki yaşantısında vazgeçilmez derecede önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Okul öncesi dönem, kendi haline bırakılmayacak derecede ciddi bir dönemdir ve bilinçli ve sistemli bir şekilde yönlendirilmelidir (Oruç, 2011: 15- 18).

Hareketlerini kontrol edememek ve taşkınlık yapmak, okul öncesi çağındaki bir çocuk için normal olan davranışlardandır. Bu hareketlerinden dolayı çocuk asla yargılanmamalıdır. Ancak çocuk tamamen kendi haline de bırakılmayarak, arada sırada da olsa kendini kontrol etmesi gerektiği öğretilmelidir (Bilici, 2014: 42).

Okul öncesi dönemi dolu dolu yaşayan çocuklarda dünyayı algılama düzeyleri normal seviyeye yaklaşmış olur. Bu dönemdeki bir çocuğun zihni, şaşılacak derecede hızlı çalışır ve oldukça iyi bir depolama yeteneği vardır. Gördüğü, duyduğu ve hissettiği her şeyi kayıt altına alan okul öncesi dönemdeki çocuklar, bu kayıtlarla adeta bir film şeridi oluştururlar. Bu film de çocukların gelecekteki yaşamlarının bir özettir (Bilici, 2014: 60).

Altı yaşından küçük çocukların davranışları kesinlikle planlı ve kasıtlı değildir. Bu gerçek göz önünde bulundurulmayıp küçücük çocuğa “patronun kim olduğunu öğretmek” için uygulanan davranışlar kulağa oldukça hoş gelebilir. Patron düşüncesini haklı gören ebeveynler, eğer çocuğun yalanını yakalamışlarsa ve kendilerini kesinlikle haklı görüyorlarsa, oldukça öfkeli bir davranış sergilerler. Eğer çocuk ailesine yalan söylüyorsa, bunda ailenin de payı vardır. Bu nedenle çocuğa daha ılımlı yaklaşılmalıdır. Çünkü yalana karşı gösterilen aşırı öfke, dürüst olmayı sağlamadığı gibi, aksine daha organize bir yalanın söylenmesine de yol açar (Greene, 1999: 13).

Okul öncesi dönemdeki bir çocuğun en önemli özelliklerinden bir diğeri de, ilgilerinin kısa süreli olmasıdır. Bu özelliğin bilincinde olmayan anne babalar, çocuğa bir şeyler öğretmeye çalışırken gereğinden fazla ısrarcı olurlarsa, çocuğun gelişimi üzerinde olumsuz bir etki oluşturabilirler. Çocuk, eğer öğretilmeye çalışılan şeyi anlamadı veya yanlış yaptı diye azarlanır ya da cezalandırılırsa, ebeveynler bu konuda çok yanlış bir adım atmış olurlar. Küçük bir çocuk kendisine öğretilmeye çalışılan şeyi hemen kavrayamıyorsa,

ya bu iş için henüz doğru yaşta değildir ya da konu anlayacağı biçimde kendisine sunulmamıştır (Bilici, 2014: 114).

Tüm bu söylenenler özetlenecek olursa, okul öncesi dönem için; “çocuğun çevresini araştırıp tanımaya çalıştığı, çevresiyle iletişim kurmaya istekli, meraklı ve hayal gücünün kuvvetli olduğu, yaşadığı toplumun yapısına uygun şekilde davranış ve alışkanlıkları kazanmaya başladığı, kişiliğin temellerinin atıldığı dönemdir” denilebilir (Kefi vd., 2013: 300).

Şiddet: Bir toplumun geleceği olarak ayrı bir öneme sahip olan çocuklar, bütün canlılar arasında en fazla sevgiye ve korunmaya ihtiyacı olan varlıklardır. Şiddet, bir çocuğun saygın, eşit ve özgür bir birey olarak yetişmesinin ve kendini tam olarak ifade edebilmesinin önündeki en büyük engellerden biridir. Çocuğa yönelik şiddet hiçbir zaman doğru bir davranış değildir ve kesinlikle onaylanmaması gerekir. Ama malesef günümüzde çocuğa yönelik şiddet, çocukların gelişim ihtiyaçlarına ve insan hakları prensiplerine tamamen ters düşecek bir şekilde, toplumdaki kişiler tarafından onaylanan ve çoğunlukla da devlet tarafından görmemezlikten gelinen bir olgu olmaya devam etmektedir. Çocuklar, kendilerine uygulanan fiziksel güç nedeniyle, psikolojik zarar, gelişim bozukluğu, yaralanma gibi sorunlar yaşamakta ve hatta hayatlarını kaybetmektedirler. Ölümle sonuçlanmayan şiddet olayları ise çocuklarda, fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal anlamda onarılması çok güç ve kalıcı izler bırakmaktadır (Cankur, 2012: 11). Çocuğun şiddetten ne derece etkilendiği anlamında, şiddetin çeşidi ve şiddete maruz kalma süresi önem kazanmaktadır.

2.1. Çocukla İletişimin Önemi

Bir çocuk esasında tam bir insandır. Fakat çocukluk ve gençlik dönemleri, hayat döngüsünde özel bir evre oldukları için, bu evrelerdeki bireylerle daha özenli bir şekilde ilgilenilmesi gerekmektedir. Çocuklar ve gençler, iyi bir bugün ve gelecek düşünen her toplum için en büyük sosyal sermayedir.

Çocukla iletişim kurma noktasında çocuğun yaşı, cinsiyeti ve kişiliği göz önünde bulundurulması gereken en temel özelliklerdir. Ayrıca dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli nokta da, çocuklarla iletişimin çocuk-merkezli olması gerektiğinin bilincinde olmak gerektiğidir (UNICEF, 2011: 3). Yaş konusuna vurgu yapıldığında, öğrenme sürecindeki çocukla iyi bir iletişim kurmanın, başka hiçbir yerde kurulan iletişimden daha önemli olmadığını söylemek çok da yanlış olmayacaktır.

2.2. Aile İçi İletişim

Toplumsal hayatın en önemli dinamiği olan aile; ekonomik düzen, dini inanışlar ve eğitim gibi farklılıklarla şekillenmektedir. Aile kurumunun yapısı ve tanımı değişse de (Çetin, 2013: 5) aile hala toplumsallaşma sürecinde

önemli bir rol üstlenmektedir (Canatan ve Yıldırım, 2011: 60). Dünya aile örgütü (WFO) aileyi, “toplumun temel birimi” olarak tanımlamıştır (<http://worldfamilyorganization.com>, Erişim tarihi: 26.10.2018). Ailenin fertlerine göre aile tanımları değişebilmekle birlikte bilimsel kaynaklarda genellikle iki temel aile tipinden bahsedilmektedir. Bunlardan biri anne, baba ve çocuklardan oluşan çekirdek ailedir. Diğeri ise çekirdek ailenin; kan bağı ve evlilik yoluyla oluşan akrabalarıyla beraber yaşanan şeklidir (Öztat, 2019: 9). Ailede genellikle aile bireylerinin belirli bir görevi vardır ve bu görevler bellidir (Doğan, 2005: 47).

Ailenin türü ya da biçimi ne olursa olsun, özünde aile toplumu koruma ve toplumu yeniden üretme işlevine sahiptir (Canatan ve Yıldırım, 2011: 89). Aile kurumu, iletişim olgusunu, kendi işlevlerini yerine getirmek için kullanır. Aile, toplumsallaşmanın yapı taşı iletişim ile oluşturur. Toplumsallaşma asla tek yönlü bir iletişimle sağlanamamaktadır. Ailede ebeveynler ve çocuklar karşılıklı bir iletişim çerçevesi oluşturmalıdır (Çetin, 2013: 9).

Aile toplumun, iletişimse insanlığın yapı taşıdır. Nasıl ki aile olmadan toplumun var olma nedeni ortadan kalkıyorsa, iletişim olmadan da birey olmak anlamsızlaşmaktadır. Bu iki olgunun birleşiminde ise sağlıklı ya da sağlıksız aile kavramı ortaya çıkmaktadır. Günümüzde aile kavramı giderek değerini kaybetmekte ve ayrılmalar git gide artmaktadır. Bu durumun en önemli sebeplerinden biri aile içinde özellikle de eşler arasında iletişim kurmadaki başarısızlıktır. Topluma yeni bireyler yetiştirmek gibi kutsal ve önemli bir görevi olan ailede, ilişkilerin sağlıklı olabilmesi için aile bireylerinin birbirleri ile kurdukları ya da kuracakları iletişimin kuvvetli olması gerekir. Son zamanlarda hem ailede hem de günlük sosyal hayatta bireylerin daha çok yalnızlaştığını ve paylaşımların giderek azaldığını, bu konuda yapılan pek çok araştırma sonucu kanıtlamıştır. Kişilerin geleneksel iletişim çeşitleri yerine sosyal ağlar aracılığı ile sanal olarak gerçekleştirilen iletişim türlerini tercih etmeleri, sonuçta toplumsal yalnızlaşmanın ve yabancılaşmanın giderek artmasının da en önemli sebeplerinden biri olmuştur. Buna bağlı olarak, paylaşımın az olduğu ortamlarda sorunların çözümü de giderek zorlaşmaya başlamıştır (Karadağ, 2015: 32).

2.3. Dünden Bugüne Ebeveynlik

Geçmiş zamandaki ebeveynler, çocuklarını kendi anne babalarının tavsiyeleriyle, toplumun ve kültür kalıplarının rehberliğinde yetiştirmeye çalışmışlardır. Burada “mutlak itaat”, çocuktan beklenen öncelikli davranış biçimi olarak kabul edilmiş ve çocuğun eğitiminde art niyetli olmasa da bazen psiko- pedagojik ilkeler ve doğrular ihmal edilmiştir. Bunun yanı sıra anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları arasında zaman zaman otoriter, koruyucu, kararsız- tutarsız ya da aşırı gevşek tutum dikkat çekmektedir. Ayrıca çocuğun ilgi ve yetenekleri dikkate alınmadan, anne- babaların hayallerindeki çocuk

modeline uygun bir çocuk yetiştirme çabası içinde bulunmaları, oldukça sık rastlanan geleneksel anne- baba tutumları arasındadır. Günümüz anne-babalarına bakıldığında ise, daha bilinçli bir şekilde “itaat” yerine çocuklarının “bağımsız” lığını tercih ettikleri görülmektedir (Yavuzer ve Demir, 2016: 11-12).

Günümüzde toplumların gelişmişlik ve uygarlık seviyeleri, çocuklara sağladıkları imkanlarla ölçülmektedir. Eski zaman kuşaklarına göre günümüz çocukları çok daha uyarıcı ve geliştirici bir ortamda yetişmektedirler. İletişim ve özellikle görsel iletişim ile ilgili son yıllardaki ciddi sayılabilecek bir hızda artış gösteren gelişmeler toplumları da etkisi altına aldığı için, bu durum kuşkusuz ailelerin çocuk yetiştirme tutumları üzerinde de etkisini göstermektedir (Ereş, 2009: 89). Teknolojinin gelişmesi, bazen olumlu bazen de olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Mesela, çocukların sahip oldukları potansiyel enerjilerini harcamaları sırasındaki etraflarını rahatsız edici davranışlarından dolayı, ebeveynlerinin çocuklarını sakinleştirmenin en iyi yolu olarak ne yazık ki televizyon ya da bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi araçları görmeleri, çocuklarının elektronik araçlarla etkileşiminin neredeyse kendileri ile etkileşimlerini geçmesine sebep olmaktadır. Oysa ki, “Yeter ki yaramazlık yapmasın, ne seyrederse seyretsin” çok sığ bir düşüncedir.

2.4. Farklı Anne- Baba İletişim Tarzları

Ebeveyn ve çocuk arasındaki iletişim, olası sorunların çözümünde oldukça önemli bir konudur. Her ne kadar bir çocuğun, kalıplarla değil kalple ve sevgiye dayalı bir iletişimle yetiştirilmesi gerekse de, Yaşar (2018)’ a göre günümüzde anne babaları çocuklarına karşı sergiledikleri tutumlara göre genel olarak; özgürlükçü, pasif, otoriter ve ilgili ebeveynler olarak gruplandırılmak mümkündür.

Bu anne- baba modellerinin yanında, günlük hayatta çocuklarına karşı ilgilerini farklı şekilde gösteren ebeveynler de bulunmaktadır. Mesela aşırı koruyucu bir anne modelinde anne çocuğunu kendine bağımlı hale getirmek için, çocuğunu korkak ve kendi kendine yetemeyecek halde yetiştirmeye çalışır. Annesi tarafından bu şekilde yaşam alanı daraltılmış olan çocuk, mecburen annesinin egemenliği altında edilgen bir bağımlılık içine girmiş olur. Yaşama sevinci olmayan keyifsiz bir anne modelinde (kendilerini sevmedikleri için, çocuklarına karşı da sevgi beslemeyen anne) ise, anne hem kendisinin hem de çocuğunun psikolojisini bozarak çocuğu olumsuz etkilemiş olur. Bunların yanında anne ya da babanın aşırı otoriter tavrı, çocuğun kaygı düzeyini artırabilir. Ruh dünyasını olumsuz etkileyen bir baskı, çocuğun başarabilme potansiyelini düşürerek uyum sürecini zora sokmuş olur ve böylece çocuğun kişilik gelişimini de çökertir (Richter, 1991: 111- 112).

Anne- baba arasındaki iletişim, ebeveynlerini birer model olarak gören çocuklar üzerinde son derece etkilidir. Çünkü anne- baba arasındaki iletişim sonucunda ortaya çıkan olumlu ya da olumsuz olaylar, sadece iki kişiyi değil, domino etkisiyle o ailedeki tüm bireyleri etkiler. Sosyal anlamda sağlıklı ve mutlu bir aile ortamının sağlanması için aile fertlerinin yapmaları gereken en önemli şeylerden biri, aralarındaki iletişimi artırmaktır. Çünkü sağlıklı ilişkilerin temelini her zaman etkili bir iletişim oluşturmaktadır (Karadağ, 2015: 16).

İletişime önem veren ailelerde aile bireyleri baskı altında kalmadan ve herhangi bir sınırlama olmaksızın, kullandıkları zamanı kayıp olarak görmeden birbirleri ile rahatlıkla etkileşim sağlayabilirler ve hislerini birbirleriyle paylaşmada bir zorluk yaşamazlar. Bu şekildeki aile ortamlarında hayatın akışı, aile fertlerinin birbirleriyle kurdukları açık iletişimin sayesinde daha eğlenceli ve tatminkar bir hale getirilmiş olur (Fitzpatrick and Koerner, 2002: 85).

Campbell (1991), ailede çocuklarla başarılı bir iletişim kurmanın, onların kişilik gelişimlerine ve hayata daha kolay uyum sağlamaları üzerine olan katkılarından bahsederken, şu davranışların önemine değinmiştir:

Gözle iletişim: Çocuğun gözlerinin içine bakmak, çocuğu duygusal doyuma ulaştırmak adına önemlidir.

Beden iletişimi: Anne- babaların çocuklarına fiziksel temasta bulunmaları, çocukların desteklendiğinin ifade edilmesi anlamında önemli bir davranıştır. Bu temas sadece çocuğun ihtiyacı olduğunda ona yardımcı olmak adına değil, duygusal boyutta aferin gibi anlamlar içeren dokunuşlar olmalıdır.

Odaklaştırılmış ilgi: Anne babanın çocuğuna, onu önemseydiğini ve sevdiğini hissettirecek şekilde bütün dikkatlerini vererek ilgilenmeleridir (Aktaran: Karadağ, 2015: 39).

Genellikle çocuklarla annenin daha fazla ilgilendiği düşünülür ama baba- çocuk iletişiminin çocuk üzerindeki etkisi de çocuk için oldukça önemlidir. Babalar çocuklarıyla anneden daha farklı bir ilişki kurarlar. Çünkü bir baba çocuğuyla geçirdiği zamanın büyük bir kısmında onunla oyun oynar. Oyun oynarken de çocuğunu atıp tutarak, onunla şakalaşarak fiziksel teması da yoğun bir şekilde kullanır. Bu temas çocuğun daha çok uyarılmasına neden olur. Bu konuda yapılan bazı araştırmaların sonuçlarına göre, babaların çocuklarıyla temas kurarak oynadığı oyunların özellikle erkek çocukların zihnini güçlendirdiği ve olumlu yönde etkilediği, ayrıca herhangi bir sebepten, çocuğun erken gelişim dönemlerinde babanın evde olmamasının erkek bebeklerin bilişsel gelişimini olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir (Bilici, 2014: 119).

2.5. Aile İçi İletişim Engelleri

Tüm iletişim çeşitlerinin bir engele maruz kalma ihtimali her zaman mevcuttur. Önemli olan bu engelleri mümkün olduğunca en aza

indirgeyebilmektir. Sahiplenme, üstün olma düşüncesi, saldırganlık, eleştiriye tahammülsüzlük, kıskançlık, özgüven eksikliği, kötü alışkanlıklar, sosyal ortama girme korkusu, utanma, küsme, alınma, sık sinirlenme, şiddet, intihar düşüncesi, duygusal ve fiziksel uzaklaşma ile yalan söyleme girişimi aile içi iletişime engel olan sebeplerden bazılarıdır (Karadağ, 2015: 43).

Çocukların ebeveynleriyle iletişim sürecinde yaşadıkları korkuların ve tartışmaların; çocukların öğrenme sürecini etkilediğini ifade eden araştırmacılar, çocuk ve ebeveyni arasındaki bu iletişim şekline “zorunlu yükümlülük” gözüyle bakmaktadırlar (Keverski ve Iliev, 2017: 184).

Bir çocukla kurulan en olumlu iletişim; içinde sevgiye en çok yer verilen iletişimdir. Çocuklarına karşı yeterince sevgi beslemeyen ya da sevgilerini ifade edemeyen ebeveynler, çocuklarının kendilerini değersiz hissetmelerine ve başkalarıyla kuracakları yeni ilişkilerden çekinmelerine sebep olurlar. Aynı zamanda, gereğinden fazla koruma gören çocuklar da karşılarındaki kimselerle yakın ilişkiler kuramazlar (Apaydın, 2001: 326).

Bir çocuk kaç yaşında olursa olsun, kendisiyle kurulan başarılı iletişim sayesinde, özgüven duygusunu sağlamlaştırmış olur. Bu da çocuğun çevresine karşı saygılı davranmasında ve sağlıklı iletişim kurmasında çocuk için önemli bir kaynaktır.

Çocukları ile etkili iletişim kurabilmek için anne- babaların dikkat etmesi gereken davranışlardan bazıları şunlardır: Çocuk anne- babasına önemli bir şey anlatmak istediğinde, çocuğa içten ve samimi bir ifadeyle cevap vermek gerekir. Çocuğun konuşmak istediği özel konular varsa, başkalarının olmadığı ortamlarda konuşmak, çocuğa önemsendiğini hissettirmek adına önemlidir ve yine çocuktan izin almadan sırlarının başkalarına anlatılması bu bağlamda hoş karşılanacak bir davranış değildir. Çocuğa kızıldığı zaman, ebeveynin siniri geçene kadar çocuğa ceza vermemek ya da suçlayıcı ifadeler kullanmamak gerekir. Çünkü sinirliyen tarafsız davranmak güçleşir ve bu da çocuğun incinmesine neden olabilir. Ne yaparsa yapsın, her zaman sevildiğini ve kabul edildiğini bilmek çocuk için önemlidir. Çocuğun iletişim yollarını kullanmasını desteklemek gerekir, böylelikle çocuk hem anne- babasına hem de başkaları ile olan ilişkilerinde özgürce ve uygun bir şekilde düşüncelerini ifade edebilir (Karabekiroğlu, 2015: 1-2). Çocuğa karşı aşağılayıcı kelimeler kullanmak ve başkalarının yanında utandırıp zor duruma düşürmek de yine çocuk ile etkili iletişim kurmayı zorlaştıran davranışlardandır. Ayrıca, çocuk izin vermedikçe onun sınırlarına (odasına, oyuncaklarına, kendine ayırdığı zamana) girmek de etkili iletişim için sakıncalı hareketlerdendir. Çocuk anne babasıyla konuşmak istediği zaman televizyonu kapatmak, telefon görüşmesi yapmaktan kaçınmak gerekir. Çocuğun tepesinden konuşmak yerine, onun seviyesine gelerek göz teması kurmak etkileşim için oldukça önemli bir davranıştır. İletişimin başarılı olması konusunda çok önemli olan bir diğer nokta da çocuğa “sen” mesajı yerine “ben” mesajı vermektir (Yaşar, 2018: 5).

Anne babaların, KENDİ olabilen bir çocuk yetiştirmek için ayrıca şu konuları da unutmamaları gerekir:

- Her çocuğun, anne- babası ya da diğer kardeşlerinden farklı bir kişiliğe sahip olduğu, kimsenin robotu olmadıkları.
- Çocukların, anne- babalarının hayallerini gerçekleştirmek zorunda olmadıkları.
- Çocuğun anlattıklarına gülmemek gerektiği.
- Çocukları herhangi bir konuda taraf olmaya, yorum yapmaya zorlamamak gerektiği ve her konuda ebeveynleri gibi düşünmek zorunda olmadıkları.
- Çocukların övgü ve onay bekledikleri.
- Çocuğun yerine düşünmekten vazgeçip, kendi başına düşünmesini sağlamak gerektiği ki bu davranış; çocuğun kendi ayakları üzerinde durabilmesini sağlar.
- Uyulması istenen kuralların nedenlerinin açıklanması gerektiği (bu açıklama da çocuğun körü körüne itaat etmeden, anlayarak bilinçli bir şekilde iş yapmasını sağlar).
- Yeteneklerinin ve yaşının üzerinde sorumluluk yüklemek gerektiği (çocuğun kendini yetersiz görmesini engeller).
- Başkalarıyla asla kıyaslamamak gerektiği (çocuğun kendini değersiz hissetmesini önler) (<http://eski.bingol.edu.tr>, Erişim tarihi: 16.05.2019).

İletişim bakımından sağlıklı kabul edilen ailelerin en önemli özellikleri; iletişim işlevinin bozuk, aile bireyleri arasındaki ilişkilerin kopuk ve kurallı olmasıdır. Belirli roller aile fertlerinin üzerine maalesef zorla yüklenmiştir (Demirtaş, 2011: 3).

Bir ailedeki mutluluğu sağlayan sebeplerin en önemlilerinden biri hiç şüphesiz ki aile içi iletişimin kalitesidir. Aile içi iletişimin, aslında insan hayatında ne kadar önemli olduğu ve aile bireyleri arasında sürekli bir iletişim kopukluğu olduğu zaman, bir süre sonra bu kopukluğun doğal bir sonucu olarak ailenin yıkılma aşaması ile karşılaşılacağı gerçeği, eşler tarafından malesef çok da önemsenmeyen bir noktadır. İletişim noksanlığının etkisi, bir kartopunun gittikçe büyüyerek bir çığa dönüşmesine benzediği için, iletişim aile içinde özellikle önem verilmesi gereken bir konudur (Güneş, 2013: 14).

Etkili iletişim teknikleri, çocuklarla başarılı bir iletişim süreci gerçekleştirmek için de kullanılırlar. Mesela konuşmak; çocukla konuşmak dendiğinde pek çok yetişkinin aklına çocuğa bir şeyler söylemek, anlatmak hatta öğüt vermek gelir. Oysa karşılıklı konuşmanın en önemli özelliği çocuğu dinlemektir. Kabul etmek; çocuğu olumlu- olumsuz, iyi- kötü tüm özellikleriyle yargılamadan kabul etmektir ve onaylamaktan oldukça farklı bir kavramdır. Kabul edilen şey çocuğun kendisiyken, onaylanan ya da onaylanmayan şey davranışlardır. Başkası tarafından içtenlikle kabul edildiğini fark eden çocuk, kendini özgür hisseder ve nasıl değişebileceğini düşünmeye başlar. Büyükler çocuklara samimi bir “kabul edilme duygusu”

aşladıkları zaman inanılmaz derecede etkili bir güce sahip olmuş olurlar (MEB, 2008: 14).

Bir çocuğa, kendisinin kabul edildiği şu davranışlarla gösterilebilir:

Cocuğa Karışmama: Genellikle ebeveynler çocuklarının yaptıkları işlere karışarak, aslında onlara yardım ettiklerini düşünürler ama durum tam tersidir ve çocuklarında kabul edilmeme duygusunun oluşmasına yol açarlar. Odalarını karıştırırlar, günlüklerini okurlar; bu da çocukta kişilik gelişiminde aksaklıklara ve bağımsız bir birey olma noktasında sorunlara neden olur. Çocuk bir şey yaparken ona karışmamak ve sadece çocuğun yanında bulunmak, anne- babanın çocuklarının o davranışını kabul ettiklerini en kolay gösterme şeklidir. Çocuk için bu yeterlidir. Mesela oyuncaklarıyla oynayan çocuğunun yanında, anne çocuğuna karışmayıp onun kendi dünyasını yansıtmaya izin veriyorsa ona sözsüz bir kabul mesajı gönderiyor demektir. Böyle bir durum karşısında çocuk yaptığı şeyin doğru olduğunu ve annesi tarafından onaylandığını düşünür.

Edilgen Dinleme: Edilgen dinleme; çocuk konuşurken geri bildirim kullanmadan, yalnızca onay tepkileri vererek çocuğu dinlemek demektir. Bu tarz dinleme, çocuğun derinlerinde yatan sorunlarını ortaya çıkarma ve duygularını paylaşma konusunda çocuğa yardımcı olur. Çünkü sessizlik, konuşma başladıktan sonra konuşmanın devam etmesi için yüreklendirici bir etkidir. İletişim sürecinde dinleyen sessizliği, konuşan çocuğa konuşma alanı bıraktığı için, onu konuşmaya yönlendirir. Yalnız burada, konuşan kişiye dinlendiğini belirten tepkiler vermek önemlidir.

Konuşmaya Özendirme ya da Kapı Açma: Çocuklar bazen sorunları ya da duygularıyla ilgili konuşmak için teşvik edilmeye ihtiyaç duyarlar. Konuşmaya teşvik etmek amacıyla kullanılan ucu açık sorular ya da basit cümleler “kapı aralayıcılar” şeklinde nitelendirilir. Kapı aralayıcı konuşmaların en önemli özelliklerinden birisi, anlatılan konuyla ilgili bir değerlendirme içermemesidir. Mesela; “söylediklerin çok ilgimi çekti” tarzındaki bir söylemin çocuğun daha fazla şey anlatmak istemesini yüreklendirmesi, bu konuya verilebilecek örnekler arasındadır. Çocukla sağlıklı iletişim kurmanın çocuk üzerindeki olumlu etkilerini önemsemeyen ya da bunun bilincinde olmayan anne- babalar maalesef yine “çocukları daha ilk cümlelerini söylerken onların ne demek istediklerini anlayıp sözlerini bitirmelerine izin vermeden, çocuğun anlattıklarını tamamlamaya çalışma” şeklindeki davranışlarıyla iletişim engeline takılmış olurlar.

Etkin Dinleme: Karşıdaki kişinin anlattığı konuyu geri bildirim kullanarak dinleme şekli, etkin dinleme olarak ifade edilmektedir. Bu yöntem, yetişkin ile çocuk arasında samimi bir ilişkinin kurulmasına imkan sağladığı gibi, çocuğun kendine güvenini geliştirerek sorumluluklarını kabullenmesini destekler. Ayrıca sorunlarına çözüm bulmasında çocuğa yardımcı olur.

Pek çok yetişkin, çocuğun problemine çözüm bulmada asıl görevlerinin, onlarla konuşmak ve öğüt vermek olduğunu düşünür. Oysa

çocukla iletişim kurmada ve onun problemini çözmede önemli olan çocuğa uygun konuşma ortamı hazırlamak ve onu dinlemektir.

Çocukla konuşurken onu kucaklama, öpme, okşama gibi davranışlar, çocuğun bedensel teması duyduğu ihtiyacı karşılanmasında ve sevildiğini hissetmesinde önemli bir rol oynar. Çocuk konuşmak istediğinde, "anlat sen, dinliyorum" diyerek TV izleyen babasına ya da "dinliyorum hadi anlat" diyerek ev işleri yapmaya devam eden annesine karşı konuşma isteği duymaz.

Yetişkinlerin çocuklarla iletişimlerinde empatinin de önemi büyüktür. Büyükler tarafından duygularının anlaşıldığını düşünen çocuklarda davranış problemleri de azalır. Empatik yaklaşım ile, çocukluk döneminde yaşanan pek çok ruhsal ve davranışsal problem için erken tanı konulabilir. Çünkü çocuklar sıkıntılarını genellikle dolaylı yoldan, davranışları ve tutumları ile ifade edebilme özelliğine sahiptirler. Burda da önemli olan nokta, yetişkinlerin çocuklarına karşı daha duyarlı olmaları gerektiğidir.

Sadece yetişkinlerin değil, aynı zamanda çocukların da empatik düşünceye sahip olmaları, çevreleri ile uyumları bakımından önemli bir konudur. Empatik düşünme becerisi olan çocuklar, kendi duygularının farkında oldukları ve duygularını da kolaylıkla ifade edebildikleri için ilişkilerinde daha az problem yaşarlar. Yapılan araştırmalar sonucunda pek çok uzman, çocukların çok küçük yaşlardan itibaren empati kurabildiğini ve bu durumun çocuklarda içgüdüsel olduğunu ifade etmişlerdir. Bir bebeğin başka bir bebeğin ağladığını duyarak ağlamaya başlaması, en erken görülen empati kurma örneklerinden biridir. İki- üç yaşlarındaki bir çocuğun, üzgün birine sevdiği eşyalarından herhangi birisini vererek onu mutlu etme çabası yine erken çocukluk dönemindeki empatik davranış örneklerindedir.

Sen Dili- Ben Dili: Çocukları sürekli eleştirip suçlayarak gerçekleştirilen yetiştirme şekline bazı psikologlar “zehirli terbiye” adını vermişlerdir. Zehirli terbiyede çocuğa karşı kullanılan aşağılayıcı lakaplar, çocuğun kendine olan saygısını yok ederek çocuğu başkalarını memnun etmek için yaşayan bir insan haline getirir. Aile içi iletişimi iyi olmayan ailelerde özellikle sen dili kullanılarak yapılan küçük düşürücü ifadeler, “geri zekâlı, tembel” gibi hitaplar çocuklar tarafından gereğinden fazla ciddiye alınabilir; bunun sonucunda da çocuk sevilmediğini, kabul edilmediğini düşünerek özgüvenini kaybetmeye başlar ve sen dili ile yapılmış olan bu uygunsuz hitaplar çocuk üzerinde fiziksel cezadan daha fazla olumsuz etki yaratmış olur.

“Ben” mesajında çocuğun kişiliğine karşı herhangi bir saldırı ifadesi olmadığı için, çocuk kendine söyleneni savunmaya geçmeden ve benlik saygısı zedelenmeden hatalı davranışının sorumluluğunu üstlenerek, bu davranışını değiştirme çabasına girer (MEB, 2008: 15- 17).

Esasen çocuklar yetişkinlerden daha doğal, daha girişimci ve daha enerji dolu bir yapıya sahiptirler. Zihinsel seviyelerine uygun bir şekilde yönlendirilmeleri kaydıyla, uyarılara büyüklerden daha hızlı cevap verirler (Bilici, 2014: 110).

Tamamen problemsiz geçen bir çocukluk evresi, çocuğu adil olmayan bir dünyaya psikolojik olarak hazır hale getiremez. Burada önemli olan çocuğun ruh sağlığına zararı olan ve kendine olan güvenini yok eden sorunların niteliği değil, bu sorunların üstesinden nasıl gelineceğidir. Bu noktadaki ilk ve en önemli aşama da, problem çözme konusunda çocuklara iyi bir model olabilmektir (MEB, 2015a: 25).

Eğer anne- babalar çocuklarının sorununu kendileri çözmeye çalışırlarsa; çocuğun probleme çözüm bulmasını sağlayacak yaratıcılık potansiyelini bastırmak, çocuğa olumsuz duyguları ikinci plana atmak gibi duygusal olarak sağlıksız bir alışkanlık edindirmek, çocuğun bir sorunla karşılaştığında korkup şüpheli davranması ve çocukta kendine güven konusunda eksiklik hissetme gibi olumsuz durumların oluşmasına yol açabilirler. Sayılan bu sebeplerden dolayı, çocuk bir sorunla karşılaştığında ona yardımcı olabilmek adına; konuşmak için rahatsız edilmeyecek bir zaman seçilmeli, çocuk dinlenmeli ve problemini kendi açısından anlatmasına izin verilmeli, mümkün olabilecek tüm çözümler beraberce gözden geçirilmeli ve hangisinin uygulanacağına birlikte karar verilmelidir (Çocukla İletişim- 1, Erişim tarihi: 12.09.2018).

Çocukla kurulacak iletişimde, iletişim engellerinin ortaya çıkmasına neden olan faktörlerin belki de en önemlisi çocuğun yaşına uygun olmayan iletilerdir. Mesela, çevresindekiler tarafından üzerinde gereksiz baskı oluşturulan çocuk, sevilmediği mesajını alarak terk edileceğine dair korkular yaşamaya başlar. Bu nedenle şaka bile olsa, çocuklar asla terk edilme ile tehdit edilmemelidir.

Sevginin yetersiz olduğu ailelerde, çocuğun enerjisini kontrol etmek için korkutma faktörünü kullanma, çocuk yetiştirilmesinde kullanılan en yaygın davranışlardan biridir. Çocuğun istenmeyen bir şeyi yapmasını engellemek için korkusunu artırıcı tarzdaki bir eylem, çocuğun psikolojik olarak sağlıklı gelişmesini engeller. Korkuyla yaklaşılacak çocuklarda duygusal anlamda bir kapanma meydana gelir. Duyguların gelişebilmesi ancak duyguların uygun zamanda açılması ile mümkün olur. Bu nedenle, bir çocuğun davranışını kontrol altına almak için korkutmayı kullanmak, ona yapılabilecek en büyük kötülüktür (Bilici, 2014: 103).

İletişim engeli olarak kabul edilen bazı davranışların çocuk üzerindeki etkileri şu şekilde örneklendirilebilir: Emir vermek; çocukta korku, isyan ya da direnç oluşturabilir. Eleştirme- suçlama; çocuk üzerindeki en önemli etkisi çocuğun kendini yetersiz hissetmesidir. Çocuk olumsuz bir eleştiriye hedef olma ya da azarlanma korkusuyla kayak kişiyle iletişimini kesebilir. Utandırmak; çocuğun kendisini değersiz görmesine neden olabilir ve bu da benlik saygısı üzerinde olumsuz etkilere yol açar. Bazen de, utandırılma ya da alay edilmeye karşı çocuk kendini haklı çıkarmak için direnç saygısızca karşılık verebilir (Kıran, 2008: 41).

Çocuk ile etkin bir iletişim kurmada, ödül ve cezanın etkisi göz ardı edilemez.

Ödüllendirme: Ödül, istenen davranışların pekiştirilmesi amacıyla kullanılan ve çocuk gelişimine katkı sağlayan bir yöntemdir (MEB, 2013: 16). Anne ve babaların çocuklarının davranışlarının şekillenmesinde, çocuğun başarıları, doğru davranışları ve onaylanması gereken tavırlarını ödüllendirmeleri önemlidir (MEB, 2015b: 28). Ancak ödül çocuğa gerektiği zaman verilmelidir, çünkü her davranışında sürekli ödüllendirilen çocuk için, gerçekten ödülü hak edecek bir davranışta bulunduğu zaman sunulan ödülün ve o davranışın doğruluğunun bir önemi olmaz.

Ödüller, maddi nitelikten çok, manevi değer içeren davranışlar (oyun oynamak, gezdirmek, öpmek, kucaklamak, çocuğa güzel sözler söylemek, çocuğun beklemediği bir zamanda toplum içinde çocuktan övgüyle bahsetmek..) şeklinde olursa çocuk maddiyata önem vermemeyi de öğrenmiş olur (MEB, 2008: 54).

Ceza: Ceza; çocuk için, yapması istenmeyen bir davranışın ardından gelen ve o davranışı tekrarlamamasına yönelik uygulanan eylemlerdir. Ebeveynin (veya cezayı uygulayanın) ceza vermedeki amacı, doğru olmayan hareketin ortadan kalkması için çocuğu istemediği, çocuk açısından hoş olmayan bir yaşantı içine sokmaktır. Dayak, gurur kırıcı sözler, sarsma, sevgi göstermeme, yiyecek-içecek vermeme, bağırma, ateşle korkutma, çocuğa bir şeyler fırlatma, elindeki bir şeyi istenmeyen davranışı yüzünden hızlıca çekip alma... gibi davranışlar çocuğu yıpratmak ve daha da hırçınlaştırmaktan başka hiçbir işe yaramadığı gibi, sadece çocuğa değil kime uygulanırsa uygulansın, uygulayan kişiye karşı mutlaka nefret duygusu uyandırır. Ayrıca onur kırıcı ve çocuğun kendisini savunmasına fırsat vermeden uygulanan ceza, çocukta korku yaratarak özgüven sarsılmasına neden olur. Ancak sürekli uygulanan ceza da ödül gibi zamanla etkisini kaybeder. Çocuk cezaya alışır ve istenmeyen davranışına devam eder (MEB, 2008: 56).

Cezalandırma genellikle, dayakla beraber kullanılır ama bu oldukça yanlış bir davranıştır. Çünkü bu şekilde cezalandırılan çocuk, pişman olmak yerine intikam alma düşüncesine kapılır. Çocuğun bundan sonraki odak noktası, artık işlediği suç veya olumsuz davranışlarının sonuçları değil, cezanın ortaya çıkardığı duygularıdır (MEB, 2013: 17).

Sonuç olarak, iletişim, bir sanattır. Hele söz konusu olan çocuksa bu sanatı çok daha iyi öğrenmek gerekir. Çünkü çocukla kurulan iletişim ne kadar başarılı olursa, çocuğun ruh sağlığı da o kadar iyi olur.

Çocuklar ve gençler bir ülkenin geleceğinin mimarlarıdır. Bu evrelerdeki bir bireye yapılan her türlü yatırım geleceğin şekillenmesine doğrudan katkı sağlar (TBMM, 2010: 4).

Çocukların yetişkinlerden beklentileri, aslında öğrenmeye ne kadar açık oldukları ve masumiyetleri şu dizelerle özetlenebilir:

“Ellerim küçük, sütü kasten dökmüyorum.

Bacaklarım kısa, lütfen yavaş yürü ki sana yetişebileyim.

Parlak ve güzel bir şeye dokunduğumda ellerime vurma, neden vurduğunu anlamıyorum.

Lütfen seninle konuştuğumda bana bak, o zaman gerçekten dinlediğini anlıyorum.

Duygularım hassas, beni bütün gün azarlama, kendimi aptal hissetmeden hata yapmama izin ver.

Yaptığım yatağın ya da çizdiğim resmin mükemmel olmasını bekleme, yapmayı denediğim için beni sev.

Unutma, ben çocuğum; küçük bir yetişkin değilim.

Bazen ne dediğini anlamıyorum.

Seni çok seviyorum, lütfen beni ben olduğum için sev; yapabildiğim şeyler için değil.” (İnsan Hakları Derneği, 2008: 6).

3. METODOLOJİ, BULGULAR ve YORUM

Bu çalışmada “önemli olan hiç yanılsız ebeveynlik değil, yeterli derecede iyi ebeveynlik” anlamında, anne- babaların çocuklarına nasıl davranmaları gerektiği bilimsel araştırma sonuçlarından faydalanılarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Uygulama aşamasında, Konya’ da devlet okullarında ve özel okullarda öğrenim gören ve yaşları 6- 13 arasında değişen 300 ilköğretim öğrencisine bir anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan alınan veriler doğrultusunda, SPSS programıyla, ilgili analizler yapılmıştır. Çalışmada katılımcı seçiminde basit tesadüfi (rastlantısal) örneklem tekniği kullanılmıştır.

Araştırma Soruları ve Analiz Sonuçları

Demografik Soruların Yüzdeleri

Aşağıdaki ilk 5 tabloda, çalışmaya katılan bireylerin demografik özelliklerine ait bilgiler ve yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet Özellikleri

Cinsiyet	n	%
Kız	169	56,3
Erkek	131	43,7

Tablo 2. Katılımcıların Yaş Özellikleri

Yaş	n	%
6	5	1,6
7	48	16,0
8	66	22,0
9	70	23,3
10	66	22,0
11	26	8,7
12	16	5,3
13+	3	0,9

Katılımcıların %3 gibi bir oranla en az dilimini 13 yaş grubu oluşturmaktadır. Bu yaş grubuna sahip çocuklar, okula geç başlamış olabilecekleri için hala ilköğretime devam ediyor olabilirler.

Tablo 3. Katılımcıların Anne- Baba Meslekleri

Genel Özellikler	n	%
Annenin Mesleği		
Ev Hanımı	165	55,0
Öğretmen	53	17,7
Memur	28	9,3
Akademisyen	14	4,7
Esnaf	12	4,0
İşçi	16	5,3
Doktor	12	4,0
Babanın Mesleği		
Öğretmen	41	13,7
Memur	50	16,7
Esnaf	86	28,7
Akademisyen	24	8,0
İşçi	50	16,7
Doktor	28	9,3
Serbest	21	7,0

Verilen cevaplara göre %7' lik bir oranda serbest mesleğe sahip baba bulunmaktadır. Bu sayı da esnaf oranına eklenirse aslında esnaflık ya da serbest meslek oranı yaklaşık %36' lik bir dilime sahip olmuş olmaktadır.

Anne- baba mesleğine göre sosyo- ekonomik anlamda katılımcıların gelir düzeyleri ile ilgili bir yorumda bulunacak olursak, yaklaşık 1/3' inin orta gelir düzeyinde ailelere sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 4. Katılımcıların Anne- Babalarının Birliktelik Durumu

Anne Babanın Birliktelik Durumu	n	%
Ayrı	28	9,4
Ayrı Değil	270	90,6

Tablo 5. Katılımcıların Okul Özellikleri

Okul	n	%
Devlet Okulu	143	47,7
Özel Okul	157	52,3

Anket Sorularının Frekans Değerleri

İletişim değerlendirme sorularının güvenilirlik analizi için Cronbach Alpha Katsayısı 0,836 olarak, oldukça güvenilir bulunmuştur. Aşağıdaki tablolarda çocuklarla iletişimi değerlendirme sorularının frekans değerleri verilmiştir.

Tablo 6. Soruların Frekans Analizi

Ailemle vakit geçirmeyi seviyorum.	Frekans	%
Kesinlikle katılmıyorum	15	5,0
Katılmıyorum	17	5,7
Kararsızım	14	4,7
Katılıyorum	59	19,7
Kesinlikle katılıyorum	195	65,0

En yakın arkadaşlarımı ailem de tanıır.	Frekans	%
Kesinlikle katılmıyorum	11	3,7
Katılmıyorum	13	4,3
Kararsızım	13	4,3
Katılıyorum	67	22,3
Kesinlikle katılıyorum	196	65,3

Ailem, beni anladığımı her zaman belli eder.	Frekans	%
Kesinlikle katılmıyorum	16	5,3
Katılmıyorum	19	6,3
Kararsızım	35	11,7
Katılıyorum	77	25,7
Kesinlikle katılıyorum	153	51,0

Evde bir şey yaptığım zaman ailem bana teşekkür eder.	Frekans	%
Kesinlikle katılmıyorum	10	3,3
Katılmıyorum	16	5,3
Kararsızım	10	3,3
Katılıyorum	88	29,3
Kesinlikle katılıyorum	176	58,7

Bir sorunum olduğunda annem beni her zaman dinler.	Frekans	%
Kesinlikle katılmıyorum	15	5,0
Katılmıyorum	12	4,0
Kararsızım	22	7,3
Katılıyorum	66	22,0
Kesinlikle katılıyorum	185	61,7

Canım sıkkın olduğunda babamla rahatlıkla konuşurum.	Frekans	%
Kesinlikle katılmıyorum	28	9,3
Katılmıyorum	34	11,3
Kararsızım	16	5,3
Katılıyorum	59	19,7
Kesinlikle katılıyorum	163	54,3

Ailem beni başka çocuklarla sürekli kıyaslar.	Frekans	%
Kesinlikle katılmıyorum	120	40,0
Katılmıyorum	62	20,7
Kararsızım	31	10,3
Katılıyorum	53	17,7
Kesinlikle katılıyorum	34	11,3

Anneme ve babama yardım ettiğimde mutlu olurlar.	Frekans	%
Kesinlikle katılmıyorum	11	3,7
Katılmıyorum	5	1,7
Kararsızım	23	7,7
Katılıyorum	99	33,0
Kesinlikle katılıyorum	162	54,0

Evde tartışma olduğunda çok üzülürüm.	Frekans	%
Kesinlikle katılmıyorum	19	6,3

Katılmıyorum	16	5,3
Kararsızım	19	6,3
Katılıyorum	58	19,3
Kesinlikle katılıyorum	188	62,7

Ödevlerimi yaparken ailem bana yardımcı olur.	Frekans	%
Kesinlikle katılmıyorum	28	9,3
Katılmıyorum	33	11,0
Kararsızım	8	2,7
Katılıyorum	79	26,3
Kesinlikle katılıyorum	152	50,7

Ailemin sözünü dinlemediğim zaman bana ceza verir.	Frekans	%
Kesinlikle katılmıyorum	101	33,7
Katılmıyorum	57	19,0
Kararsızım	34	11,3
Katılıyorum	59	19,7
Kesinlikle katılıyorum	49	16,3

Evde kendimi bazen çok yalnız hissedirim.	Frekans	%
Kesinlikle katılmıyorum	113	37,7
Katılmıyorum	35	11,7
Kararsızım	44	14,7
Katılıyorum	31	10,3
Kesinlikle katılıyorum	77	25,7

Evde ailem beni dinlerken hep bir şeylerle ilgilenir (Telefona bakmak, Tv seyretmek, ev işi yapmak...).	Frekans	%
Kesinlikle katılmıyorum	123	41,0
Katılmıyorum	48	16,0
Kararsızım	25	8,3
Katılıyorum	58	19,3
Kesinlikle katılıyorum	46	15,3

Ailem sevdiğim şeyleri yapmama izin verir ve bana yardımcı olur.	Frekans	%
Kesinlikle katılmıyorum	18	6,0
Katılmıyorum	17	5,7
Kararsızım	25	8,3
Katılıyorum	92	30,7
Kesinlikle katılıyorum	148	49,3

Tanımadığım biri beni yanına çağırdığında bunu aileme hemen söylerim.	Frekans	%
Kesinlikle katılmıyorum	12	4,0
Katılmıyorum	11	3,7
Kararsızım	30	10,0
Katılıyorum	43	14,3
Kesinlikle katılıyorum	204	68,0

Tablo 6' ya göre, her bir soru için verilen cevapları, frekans ve yüzdelik değeri olarak ayrı ayrı yorumlamak mümkündür. Mesela, tanımadıkları biri tarafından çağırılmaları durumunda, bu konuyu katılımcıların %68' i ailelerine kesinlikle söyleyebileceklerini ifade etmişlerdir. Bu değerlerden yola çıkarak, çalışma grubundaki çocukların büyük bir kısmının aileleri ile etkili bir iletişim içinde olduklarını söyleyebiliriz.

Yine Tablo 6' ya göre, katılımcı çocukların %85 gibi büyük bir yüzdesinin ailesiyle birlikte olmaktan mutlu oldukları ve ailede meydana gelen bir tartışmada çocukların genelinin (246 çocuk) üzüldüğü söylenebilir. Bu sonuçların yanında, çocukların ebeveynleri ile iletişim kurma noktasında annelerini kendilerine babalarından daha yakın hissettikleri tespit edilmiştir. Çünkü tabloya göre, ankete katılan çocukların % 83,7' sinin anneleriyle, %74' ünün ise babalarıyla daha rahat konuşabildikleri gözlemlenmiştir. Katılımcıların ailelerinin yarısından fazlasının (%65,3' lük bir kısmının) çocuklarının en yakın arkadaşlarını kesinlikle tanımaları da, aslında ailelerin çocuklarına karşı ilgisiz olmadıklarının bir göstergesidir.

Anket Sorularının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

İstatistik analizlerine geçmeden önce, anket soruları için Doğrulamalı faktör analizi yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda, iletişim değerlendirme sorularının her birinin ortalaması ve standart sapması verilmiştir. Tablo 7, çalışma grubu öğrencilerinin soru bazında hangi cevabı verdikleri hakkında bilgi vermektedir.

Tablo 7. Ortalama ve Standart Sapma Analizi

	Ortalama	Std.Hata	N
Ailemle vakit geçirmeyi seviyorum.	4,340	1,123	300
En yakın arkadaşlarımı ailem de tanır.	4,413	1,016	300
Ailem, beni anladığını her zaman belli eder.	4,106	1,163	300
Evde bir şey yaptığım zaman ailem bana teşekkür eder.	4,346	1,008	300
Bir sorunun olduğunda annem beni her zaman dinler.	4,313	1,098	300
Canım sıkkın olduğunda babamla rahatlıkla konuşurum.	3,983	1,376	300
Ailem beni başka çocuklarla sürekli kıyaslar.	2,396	1,442	300
Anneme ve babama yardım ettiğimde mutlu olurlar.	4,320	0,956	300
Evde tartışma olduğunda çok üzülürüm.	4,266	1,186	300
Ödevlerimi yaparken ailem bana yardımcı olur.	3,980	1,348	300
Ailemin sözünü dinlemediğim zaman ailem bana ceza verir.	2,660	1,509	300
Evde kendimi bazen çok yalnız hissedirim.	2,746	1,642	300
Evde ailem dinlerken hep bir şeylerle ilgilenir (Telefon bakmak, Tv seyretmek, ev işi yapmak...).	2,520	1,544	300
Ailem sevdiğim şeyleri yapmama izin verir ve bana yardımcı olur.	4,116	1,155	300
Tanımadığım biri beni yanına çağırdığında bunu aileme hemen söylerim.	4,386	1,068	300

Çocukla iletişimi değerlendirme sorularında 1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum ve 5: Kesinlikle Katılıyorum şeklindedir. Tablo 7' ye göre her bir soruya verilen cevabı ayrı ayrı değerlendirmek mümkündür. Mesela analiz sonuçlarına göre "Ailemle vakit geçirmeyi seviyorum" sorusunda 4,340 bir ortalama tespit edildiği için bu soruda "katılıyorum" cevabı öne çıkmıştır. Yine bu tabloya göre, çocukların çoğunun; ebeveynlerine yardım ettiklerinde anne- babalarının mutlu olduğunu, iyi bir şey yaptıkları zaman aile bireylerinin onlara teşekkür ettiğini, en yakın arkadaşlarının aileleri tarafından tanındığını, evde bir tartışma olduğunda üzüldüklerini belirttiklerini söylemek mümkündür. Bu tablodan ayrıca, araştırmaya katılan çocukların aileleriyle konuşurken aile bireylerinin başka işlerle uğraşmadıklarını belirttikleri de görülmektedir. Bu durum, ebeveynlerin çocuklarıyla etkili iletişim kurma noktasında olumlu bir davranış sergiledikleri yorumuna varmamızı sağlamaktadır.

Cevapların Genel Ortalaması

Aşağıdaki tabloda genel ortalamalar verilmiştir (Tablo 8). Aile İletişim Değerlendirme sorularına verilen cevapların ortalaması 3,874 yani yaklaşık 4: katılıyorum şeklinde olmuştur.

Tablo 8. İletişim Değerlendirme Puanı

	Ortalama	Std.Hata	N
Aile İletişim Değerlendirme Puanı	3,874	1,223	300

Fark Analizi

Araştırmanın bu bölümünde, anket çalışmasında sorulan demografik soruların çocukla iletişimi değerlendirme üzerindeki etkisinin araştırılması için fark analizleri yapılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermesinden dolayı iki grup için Bağımsız İkili Örneklem t Testi, 2' den fazla grup olması durumunda ANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 9. Katılımcıların Cinsiyet Özellikleri İçin Fark Analiz Tablosu

		N	Ortalama	Ortanca±S.H	Minimum	Maximum	T Değeri	P değeri
Aile Puanı	Kız	169	57,698	58±0,861	20,00	70,00	1,708	0,192
	Erkek	131	55,893	56±1,107	20,00	70,00		
İletişim Puanı	Kız	169	110,556	111±1,600	41,00	135,00	2,131	0,145
	Erkek	131	106,870	107±1,990	43,00	135,00		

Cinsiyet değişkeninin aile iletişim puanı alt boyutu için yapılan t testi sonucuna göre, P değeri $0,192 > 0,05$ olduğundan istatistiksel olarak fark bulunmamıştır. Bu sonuca göre cinsiyetin çocuğun aile iletişim puanına etkisi olmadığını söylemek mümkündür.

Aynı şekilde, cinsiyet farklılığının iletişim puanı alt boyutu için yapılan t testi sonucuna göre, P değeri $0,145 > 0,05$ olduğundan istatistiksel olarak fark bulunmamıştır. Buna göre cinsiyetin bireyin iletişim puanı üzerine etkili olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 10. Katılımcıların Anne Mesleğinin Çocukla İletişim Puanına Etkisi

		N	Ortalama	Ortanca±S.H	Minimum	Maximum	F	P
							Değeri	Değeri
Aile Puanı	Ev Hanımı	16	55,648	56±0,924	20,00	70,00	2,544	0,020*
	Öğretmen	53	62,094	62±1,267	28,00	70,00		
	Memur	28	55,428	55±2,826	22,00	70,00		
	Akademisyen	14	59,071	59±2,131	49,00	69,00		
	Esnaf	12	57,000	57±2,110	41,00	66,00		
	İşçi	16	52,812	53±3,267	26,00	68,00		
	Doktor	12	57,666	58±4,378	29,00	70,00		
İletişim Puanı	Ev Hanımı	16	106,854	107±1,700	43,00	135,00	2,190	0,044*
	Öğretmen	53	118,132	118±2,256	52,00	135,00		
	Memur	28	106,678	107±5,018	41,00	135,00		
	Akademisyen	14	111,428	111±3,240	99,00	130,00		
	Esnaf	12	109,166	109±3,091	93,00	122,00		
	İşçi	16	102,750	103±7,006	47,00	133,00		
	Doktor	12	107,583	108±8,214	59,00	135,00		

Annenin meslek durumu değişkeninin aile iletişim puanı alt boyutu için yapılan ANOVA (Tek yönlü varyans analizi) testi sonucuna göre P değeri $0,020 < 0,05$ olduğundan istatistiksel olarak fark bulunmuştur. Buna göre annenin meslek durumu için en yüksek puanı öğretmenlik alırken, ankete katılan çocukların anne mesleklerinin puanları sırasıyla çoktan aza doğru şu şekilde tespit edilmiştir: Akademisyen, doktor, esnaf, ev hanımı, işçi. Bu sonuçlara göre, anneleri öğretmen olan çocukların aileleri ile daha iyi iletişim kurdukları, anneleri işçi sınıfında yer alan öğrencilerin ise aile içi iletişimlerinin diğer mesleklere göre daha zayıf olduğunu söylemek mümkündür.

Annenin meslek durumu değişkeninin iletişim puanı alt boyutu için yapılan ANOVA (Tek yönlü varyans analizi) testi sonucuna göre P değeri $0,044 < 0,05$ olduğundan istatistiksel olarak fark bulunmuştur. Buna göre annenin meslek durumu için en yüksek puanı yine öğretmen meslek grubu alırken, diğer meslekler içinde en düşük puanı işçi grubu almıştır. Aynı şekilde annesi öğretmen olan çocukların iletişimlerinin, ankette yer alan diğer meslek gruplarına sahip annelerin çocuklarına göre daha iyi olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 11. Katılımcıların Baba Mesleğinin Çocukla İletişim Puanına Etkisi

		N	Ortalama	Ortanca±S.H	Minimum	Maximum	F Değeri	P Değeri
Aile Puanı	Öğretmen	41	62,829	63±1,474	22,00	70,00	7,684	0,000*
	Memur	50	60,440	60±1,419	28,00	70,00		
	Esnaf	86	53,604	54±1,444	20,00	70,00		
	Akademisyen	24	54,291	54±2,133	20,00	69,00		
	İşçi	50	53,140	53±1,437	26,00	70,00		
	Doktor	28	64,214	64±1,647	42,00	70,00		
	Serbest	21	52,714	53±2,704	29,00	70,00		
İletişim Puanı	Öğretmen	41	118,804	119±2,911	41,00	135,00	6,354	0,000*
	Memur	50	116,020	116±2,713	52,00	135,00		
	Esnaf	86	104,104	104±2,557	49,00	135,00		
	Akademisyen	24	101,458	101±3,778	43,00	131,00		
	İşçi	50	102,240	102±2,923	47,00	131,00		
	Doktor	28	119,857	120±3,239	77,00	135,00		
	Serbest	21	102,666	103±4,485	59,00	131,00		

Babanın meslek durumu değişkeninin aile iletişim puanı alt boyutu için yapılan ANOVA (Tek yönlü varyans analizi) testi sonucuna göre P değeri $0,000 < 0,05$ olduğundan istatistiksel olarak fark bulunmuştur. Buna göre babanın meslek durumunda en yüksek puanı doktor, sonrasında ise sırasıyla öğretmen, memur grubu alırken en düşük puanı akademisyen, esnaf, işçi ve serbest meslek grupları almıştır. Anket grubunda yer alan çocuklar içinde babası doktor olan çocukların aile içi iletişimlerinin, diğer meslek grubuna sahip babaların çocuklarına göre daha iyi olduğunu söylemek mümkündür. Akademisyen ve serbest mesleğe sahip babaların çocuklarının ise, aile içi iletişim kurma noktasında ankette yer alan diğer meslek grubundaki babaların çocuklarından daha az yetenekli oldukları söylenebilir.

Babanın meslek durumu değişkeninin iletişim puanı alt boyutu için yapılan ANOVA (Tek yönlü varyans analizi) testi sonucuna göre P değeri $0,000 < 0,05$ olduğundan istatistiksel olarak fark bulunmuştur. Buna göre babanın meslek durumu en yüksek puanı doktor, öğretmen, memur grubu, en düşük puanı esnaf, serbest, işçi ve akademisyen grupları almıştır. Baba mesleğinin çocuğun genel iletişim özellikleri üzerine etkisine bakıldığında, babası doktor, öğretmen ya da memur olan çocukların daha iyi iletişim kurabilme özelliğinde olduklarını söylemek mümkündür.

Tablo 12. Katılımcıların Anne- Baba Birliktelik Durumu İçin Fark Analiz Tablosu

		N	Ortalama	Ortanca±S.H	Minimum	Maximum	T Değeri	P Değeri
Aile Puanı	Ayrı	28	45,000	45±2,537	26,00	70,00	34,804	0,000*
	Ayrı değil	270	58,207	58±0,671	20,00	70,00		
İletişim Puanı	Ayrı	28	91,571	92±4,778	47,00	135,00	21,275	0,000*
	Ayrı değil	270	110,859	111±1,253	41,00	135,00		

Anne ve babanın birlikte olma durumunun aile iletişim puanı alt boyutu için yapılan t testi sonucuna göre P değeri $0,000 < 0,05$ olduğundan istatistiksel olarak fark bulunmuştur. Buna göre anne ve babanın aile iletişim puanında ayrı olmaması daha etkilidir.

Anne ve babanın birlikte olma durumunun iletişim puanı alt boyutu için yapılan t testi sonucuna göre P değeri yine $0,000 < 0,05$ olduğundan, istatistiksel olarak fark bulunmuştur. Buna göre anne ve babanın iletişim puanında ayrı olmaması daha etkilidir. Analiz sonuçlarına göre, bir çocuğun anne- babasının ayrı olmasının çocuğun hem genel olarak hem de aile içinde iletişim kurabilmesini olumsuz yönde etkilediğini söylemek mümkündür.

Tablo 13. Katılımcıların Okul Özellikleri İçin Fark Analiz Tablosu

		N	Ortalama	Ortanca±S.H	Minimum	Maximum	T Değeri	P Değeri
Aile Puanı	Devlet Okulu	143	54,328	54±0,963	20,00	70,00	13,435	0,000*
	Özel Okul	157	59,261	59±0,937	20,00	70,00		
İletişim Puanı	Devlet Okulu	143	105,377	105±1,803	41,00	135,00	7,531	0,006*
	Özel Okul	157	112,197	112±1,710	43,00	135,00		

Çalışmaya katılan öğrencilerin okullarının özel ya da devlet okulu olması durumunun aile iletişim puanı alt boyutu üzerine etkisi için yapılan t testi sonucuna göre P değeri $0,000 < 0,05$ olduğundan istatistiksel olarak fark bulunmuştur. Buna göre okul durumu aile iletişim puanında özel okul grubu daha etkilidir. Yani bu sonuçlara göre, özel okula giden öğrencilerin aile bireyleriyle daha iyi iletişim kurduklarını söylemek mümkündür.

Okul durumunun iletişim puanı alt boyutu için yapılan t testi sonucuna göre P değeri $0,006 < 0,05$ olduğundan istatistiksel olarak fark bulunmuştur. Buna göre okul durumu iletişim puanında özel okul daha etkilidir. Bu sonuç da, devlet okullarında öğrenim gören çocukların özel okul öğrencilerine göre iletişim kurma konusunda geri planda kaldığını

göstermektedir.

Tablo 14. Katılımcıların Yaş Özellikleri İçin Korelasyon Analiz Tablosu

		Aile Puanı	Okul Puanı	İletişim Puanı
Öğrenci Yaşı	Pearson Korelasyonu	0,271(**)	0,213(**)	0,258(**)
	P değeri	0,000	0,000	0,000
	N	300	300	300
Aile Puanı	Pearson Korelasyonu		0,770(**)	0,944(**)
	P değeri		0,000	0,000
	N		300	300

Öğrenci yaşı ile aile iletişim puanı arasında yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda P değeri=0,000<0,05 olduğundan, öğrenci yaşı ile aile iletişim puanı arasında %27,1 düzeyinde zayıf ve pozitif yönde bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre, öğrencinin yaşı arttıkça, ailesi ile kuracağı iletişimin de daha iyi olabileceğini ifade etmek mümkündür.

Aile iletişim puanı ile genel iletişim puanı arasında yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda P değeri=0,000<0,05 olduğundan aile iletişim puanı ile genel iletişim puanı arasında %94,4 düzeyinde güçlü ve pozitif yönde ilişki vardır. Bu durum, çocuğun sağlıklı iletişim kurabildiği bir ailesinin olmasının, çocuğun genel anlamdaki ilişkilerini de olumlu yönde etkilediğinin göstergesidir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Çocuk; insanın taze, tecrübe kazanmamış, ruhen ve bedenen gelişmemiş formudur. Çocukluk, insanın şekil almaya en müsait çağıdır. Çocukluk döneminde (0-18 yaş) karşılaşılan tüm olaylar, ilerleyen yaşlarda insanın hayatında izler bırakır. Bu yüzden, insanların çocukluk döneminde edindikleri tecrübeler ve yaşadıkları olaylar onların ilerleyen yaşlardaki yaşam tarzlarının temelini oluşturur. Yaşamları boyunca gidecekleri yol insanların çocukluğunda yönlenir (Üredi ve Ulum, 2017: 464). Bu yolun doğru olması açısından, çocuklar ile kurulan etkili bir iletişim ve çocuğun benliğini kazandırma davranışları son derece önemlidir.

Çocukla iletişimde çocuğun yaşı, cinsiyeti (Ulukan ve Dalkılıç, 2012: 1789) ve kişilik özellikleri oldukça önemlidir. Çocukla konuşmak deyince çoğu yetişkinin aklına çocuğa bir şeyler söylemek, anlatmak ve söz dinletmek gelir. Oysa karşılıklı konuşmanın en önemli tarafı çocuğu dinlemektir. Bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, ankete katılan çocukların ailelerinin yaklaşık %35 gibi bir oranının, çocuklarını etkin bir şekilde dinlemedikleri tespit edilmiştir. Çünkü etkili bir iletişim için uygun olan dinleme şekli, bir şeylerle meşgul olurken çocuğu dinlemek değil, sadece çocuğun anlattıklarına odaklanarak hem bedenen hem de gerçekten anlamak olarak gerçekleştirilen

aktif dinleme şeklidir. Bu dinleme davranışı ile çocuk kendine verilen önemden de mutlu olur ve herhangi bir problemini gayet açık bir şekilde paylaşabilir.

Çocukları daha iyi anlayabilmek ve onların sorunlarına çözüm bulmalarına yardımcı olabilmek, iyi ve etkili bir iletişimle mümkündür. Çocuk ve çocuğun çevresi (ebeveynleri, öğretmeni, arkadaşları..) arasındaki iletişim yalnızca konuşmak anlamına gelmez. Özellikle çocukla iletişimde konuşmaktan daha önemli olan şey dinlemek ve anlamaktır. Birçok anne- baba ve öğretmen çocuklarla iletişim kurarken onlarla konuşup öğüt vermek, öneride bulunmak isterler. Oysa çocukla iletişimin temelinde ona zaman ayırıp onu dinlemek vardır.

Çocuk, iletişimi anne- babasını model alarak öğrenir. Bir çocuk aile ortamında ne kadar mutluysa, sosyal çevresinde de o kadar iletişime açık olur ve problemsiz bir çocuk olarak değerlendirilir. Bu bağlamda, ailede çocukla kurulan iyi bir iletişim, onda kendine güven ve çevresine saygı gelişimi için en önemli kaynaklardan biri olacaktır. Bizim çalışmamızın sonuçları da, bu durumu destekler niteliktedir. Bu çalışmadaki analiz sonuçlarına göre, çocuğun sağlıklı iletişim kurabildiği bir ailesinin olmasının, çocuğun genel anlamdaki ilişkilerini de olumlu yönde etkilendiği tespit edilmiştir. Ayrıca, anne- babanın ayrı olmasının, çocuğun sağlıklı bir iletişim kurmasını olumsuz etkilediği de bu çalışmanın sonuçları ile belirlenmiştir.

Çocuğu başkasına benzetmek veya diğer çocuklarla kıyaslamak, etkili iletişim için uygun olmayan davranışlar arasındadır. Bu şekildeki bir davranış bir süre sonra çocuğun kişilik gelişimine ciddi zararlar verebilir. Bu çalışmanın sonuçlarına baktığımızda, katılımcıların çoğunun ailelerinin onları başka çocuklarla kıyaslamadıklarını düşündükleri tespit edilmiştir. Bu sonuç, etkili iletişim davranışı açısından olumlu bir sonuçtur. Çünkü ebeveyn ve öğretmenlerin “Tüm çocukların başka benzerleri olmayan biricik ve özel insanlar” olduklarının bilincinde olmaları, çocukların yetiştirilmesi bakımından istenen bir durumdur.

İletişim korkusu, öğrencinin sosyal becerilerini, sözlü iletişimini ve kendine güvenini olumsuz yönde etkiler. Bu nedenle ebeveynlerin ailede sevgi saygı, hoşgörü ve güvene dayalı bir iletişim ortamı oluşturmaları önemlidir. Böylece başarılı, mutlu, girişken, kendisiyle barışık, yaratıcı bireyler yetiştirilmesine katkıda bulunulabilir.

Tüm bu değerlendirmelerin yanında, düşük yüzdelerde de olsa etkili iletişim için olumsuz olarak nitelendirilebilecek cevaplar bulunmaktadır. Mesela, 300 çocuktan yaklaşık 110' unun kendini bazen yalnız hissetmesi bu duruma verilebilecek örnekler arasındadır.

Sağlıklı iletişimin olduğu yerde gelişme, ilerleme ve paylaşma vardır. Oysa bizim toplumumuzda anne- baba ve çocuk arasında genellikle kazanan ve kaybeden yarışı vardır. İletişim, kimin söylediği olacak, kim haklı kim haksız şeklini almıştır. Anne- baba ve çocuk arasında sağlıklı iletişim kurulamadığında, çocuklar ebeveyne karşı güvensizlik duyar ve sağlıksız ilişkiler içine girerler. Zamanla çocuk bu olumsuz özelliklerini yaşadığı çevreye de yansıtır. Çocuğun problemlerini çözebilme noktasında çocukla iletişim önem kazanır ve sorunların çözümünde kolaylık sağlar.

Etkili iletişimin bir çocuğun hayatının şekillenmesinde ne kadar önemli olduğu gerçeğinden yola çıkarak, çalışmamızda; gelecekte yetişkin birer birey olacak ilköğretim çağındaki çocukların gelişimlerinin sağlıklı olabilmesi için, çevreleriyle iletişimlerini etkileyen faktörlerin araştırılması ve bu çocuklarla etkin iletişim kurma ipuçlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Uygulanan anket ile, aile ortamındaki bireylerin çocukla kurmuş oldukları iletişimden çocuğun ne derece memnun olduğu, özellikle anne- babanın çocuğa karşı davranışlarından çocuğun nasıl etkilendiği ve bu davranışların ilerine çocuk üzerinde oluşturabileceği olumlu ve olumsuz etkilerinin neler olabileceği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çocuğun iletişim becerilerini geliştirmesinde anne ve babanın rolü büyüktür. Ebeveynler çocuklarına, konuşma ve kendini ifade etme şansı sağlayarak öncelikle çocuğun kendisini “birey” olarak algılamasına ve özgüvenini kazanmasına olanak tanınmalıdır. Yine anne- babaların, çocuklarına karşı kabul edici bir tutum sergilemeleri ve onları dikkatle dinlemeleri de çocuklarla etkili iletişim kurabilmek adına dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan bazılarıdır.

Yarınlara özgüvenli ve başarılı bireyler yetiştirmek için, çocukla başarılı bir iletişim içinde olmak gerçekten çok önemlidir. Bu konuda ebeveynlerin davranışlarıyla çocuğun zihninde iletişimin ilk modelleri olduklarının bilincinde olmaları da, çocukların ikili ilişkilerinde başarılı olabilmeleri bakımından önemli bir noktadır. Unutmamalıyız ki, çocuklar bizim geleceğimizdir.

Kısaca, bir çocuğun yetişkin bir birey değil de çocuk olduğunu unutmadan davranışlarını anlamanın, çocuğa gelecekteki yaşantısı için iyi bir model olabilmenin, pahalı oyuncaklar almakla mutlu etmeyi düşünmekten ziyade, içtenlikle sevgi dolu bir sarılmanın çocuk üzerindeki olumlu etkilerinin ne kadar önemli olduğunu ifade etmek gibi düşüncelerden yola çıkılarak hazırlanan bu çalışmanın, çocuklarla etkili iletişim kurabilme konusunda anne-baba ve eğitimcilere yardımcı olacağı kanaatindeyiz.

Sonuç olarak baktığımızda, ebeveynlerin belki de farkında olmadan çocuklarının iyiliğini düşünerek yaptıkları pek çok davranışın, aslında çocuğun gelişimi ve ikili ilişkilerine faydadan çok zarar verebildiğini söyleyebiliriz. Mesela, çocuk oyun oynarken gereksiz müdahale etmek, çocuk yorulmasını diye ya da zaman kazanmak açısından çocuğun yapabileceği bir işi hızlıca bitirmeye çalışmak, çocuğu mutlu etmek adına sürekli maddi değeri yüksek hediyeler almak gibi davranışlar, çocuğun gelişiminde olumlu etkisi olmayan davranışlara verilebilecek örnekler arasındadır. Çocukla etkili iletişim kurabilme ve çocuğa da iletişim becerileri kazandırma noktasında hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin özellikle 3-12 yaş arasındaki çocuklara olan davranışlarına daha fazla dikkat etmeleri gerekmektedir. Dikkat etmeleri gereken en önemli konular arasında her çocuğu kendi özellikleriyle farklı birer birey olarak kabul etmek, öncelikle sevgiyle yaklaşmak ve çocuğa güven duyduklarını hissettirmek ve çocuğun yaş özelliklerinden dolayı algılama özelliklerine göre davranmak gibi durumlar sayılabilir. Bu çalışmada da ilköğretim dönemi öğrencilerinin çalışma grubu olarak seçilmesinin sebebi, bu yaş grubundaki öğrencilerin sorulara vermiş oldukları cevaplara göre, ailelerinin kendilerine karşı olan davranışlarından memnun olup olmadıklarını belirlemek ve bu cevapları iletişim noktasında değerlendirmeye çalışmaktır.

Çocuklarla etkili iletişim konusunda yapılacak olan daha sonraki araştırmalarda, ailelerin çocuklarına sevgilerini gösterme davranışlarının ve özellikle iletişim becerileri noktasında yeterlilik seviyelerinin ölçülmesinin konu olarak seçilmesinin ve geniş kapsamda çalışılmasının, bu çalışmanın daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı görüşündeyiz.

5. KAYNAKÇA

- Alkan, Vesile, Başar, Mustafa A., Ceylan, Müyesser, Çoruk, Adil, Gökçekan, Nurcan, Güven, Sibel, Güven, Ahmet Z. ve Terzi, Çetin (2013). Etkili İletişim (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Apaydın, Halil (2001). Aile İçi İletişimin Çocuğun Dinsel Gelişimine Etkisi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 12 (13), 319-337.
- Bacanlı, Hasan (2004). Gelişim ve Öğrenme (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bilici, Ali B. (2014). 0-6 Yaş Grubu Çocuklarda Dini Gelişim Süreci ve Din Eğitimi. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Canatan, Kadir ve Yıldırım, Ergun (2011). Aile Sosyolojisi. Açılım Kitap: İstanbul.

- Cankur, Serra (2012). Çocukların Ev İçinde Yaşadıkları Şiddet Araştırması (1. Baskı). İstanbul: Genç Hayat Yayınları.
- Çetin, S. (2013). Aile İçi İletişime Facebook' un Etkisi: Kütahya Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Çocukla İletişim- 1. Sakarya Üniversitesi Sürekli Uygulama ve Araştırma Merkezi. file:///C:/Çocuk%20ve%20İletişim/6060.pdf, Erişim Tarihi: 12.09.2018.
- Demirtaş, Selen (2011). Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeğinin Geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, İsmail (2005). Vatandaşlık Demokrasi ve İnsan Hakları. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ereş, Figen (2009). Toplumsal Bir Sorun: Suçlu Çocuklar ve Ailenin Önemi. Aile ve Toplum, 5 (17), 88-96.
- Eroğlu, Erhan, Ataizi, Murat, Yüksel, N. Aysun ve Yüksel A. Haluk (2013). Etkili İletişim Teknikleri (2. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web- Ofset.
- Fitzpatrick, Richard and Koerner, Ascan F. (2002). https://www.researchgate.net/publication/239822806_Running_Head_FAMILY_COMMUNICATION_SCHEMATA, Erişim Tarihi: 29.07.2019.
- Greene, Ross W (1999). Başa Çıkılmayan Çocuklar. Çev. Seher Yılmaz. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Güneş, Adem (2013). Çocuk Eğitiminde Pozitif İletişim Cezasız Çocuk Eğitimi (1. Baskı). İstanbul: İmak Ofset.
- <http://eski.bingol.edu.tr/media/263898/Buro-Yonetimi-ve-iletisim-Teknikleri-2-.pdf>, Erişim Tarihi: 16.05.2019.
- <http://worldfamilyorganization.com/about/>, Erişim Tarihi: 26.10.2018.
- İnsan Hakları Derneği. (2008). Çocuk İhmali ve İstismarını Önleme Öğretmenler ve Aileler İçin Eğitim Kılavuzu. ISBN: 978 - 975-7090-23-6. Ankara: Berkay Ofset.

- Karabekiroğlu, Koray (2015). Çocuklarla Etkili İletişim İçin Ebeveynlere Öneriler. Denizciler Çamlık İlkokulu Müdürlüğü, “Çocuđumla Etkili İletişim Kurma” Semineri, 24 Aralık 2015.
- Karadağ, Şule (2015). Evlilik Uyumu İlişkisinde Aile İçi İletişimin Rolü: Konya Örneği. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kefi, Sara, Çeliköz, Nadir ve Erişen Yavuz (2013). Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Temel Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanım Düzeyleri. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(2), 300-319.
- Kevereski, Ljupko and Iliev, Dean (2017). Face to Face Communication in Families - The Historical and Contemporary Perspective. Research in Pedagogy, 7 (2), 168-186.
- Kıran, Seden (2008). Okulöncesi Dönemi Çocuklarına Yönelik Hazırlanan Masal ve Öykü Kitaplarında Geçen İletişim Engelleri. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Korkut Owen, Fidan ve Bugay, Aslı (2014). İletişim Becerileri Ölçeği’ nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (2), 51-64.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2008). Çocuk Bakımında İletişim. Ankara: MEB.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2013). Aile ve Çocuk. Ankara: MEB.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2015a). Çocukla Etkili İletişim. Ankara: MEB.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2015b). Çocukta Davranış Yönetimi. Ankara: MEB.
- Oruç, Cemil (2011). Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi. İstanbul: Dem Yayınları.
- Öztat, Fatma (2019). Aile İçi İletişim Doyumu ve Sosyal Medya Kullanım İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Richter, H.E. (1991). Hasta Aile. Çeviren: Günsel Toptagel İlal. İstanbul: Yaprak Yayınevi.

- Sayar, Kemal ve Dinç, Mehmet (2011). Psikolojiye Giriş. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Summak, Semih M. ve Summak, Elçin G. (2005). Akıllı Bebekler Akademisi (3. Baskı). İstanbul: Sistem Yayınları.
- TBMM (Türkiye Büyük Millet Meclisi). (2010). Türkiye’ de 2006- 2010 Yılları Arası Kayıp Çocuk Sorunu ve İlgili Risk Faktörlerinin İncelenmesi- Saha Araştırması. Ankara: TBMM.
- Tutar, Hasan ve Yılmaz, Mustafa K. (2005). Genel İletişim Kavramlar ve Modeller (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ulukan, Mehmet ve Dalkılıç, Mehmet (2012). Primary school students’ level of participation in sport in terms of different variables and the relationship between the level of participation and communication skills. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 46, 1786-1789.
- UNICEF (United Nations International Children’ s Emergency Fund). (2011). Çocuklarla İletişim Yetiştirme, İlham Verme, Heyecan Uyandırma, Eğitime ve İyileştirme İçin İlkeler ve Uygulamalar. (Çevirenler: Yasemin Dede ve Melike Diler). ISBN: 978-0-578-09512-7.
- Üredi, Lütfi ve Ulum, Hakan (2017). Çocuklarda Duygu Ayarlayabilme Yetisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. https://www.researchgate.net/publication/320983855_Cocuklarda_uygu_ayarlayabilme_yetisinin_cesitli_degiskenler_acisindan_inceleme_si/link/5a05e93c4585157013a388c2/download, Erişim Tarihi: 09.07.2019.
- Yaşar, Mustafa. Anne- Baba ve Çocuklar Arasında İletişim. http://anaokulu.cu.edu.tr/file/4_Iletisim.pdf, Erişim Tarihi: 12.09.2018.
- Yavuzer, Haluk ve Demir, İlkay (2016). Yeni Kuşak Anne- Babalar ve Çocukları (1. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Young, Mary Eming (1996). Early Child Development: Investing in The Future. Washington, D.C.: The World Bank.