



**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN
EĞİTİM SÜRECİNDE YAŞANILAN
SORUNLAR VE SORUNLARIN KAYNAKLARI
KONUSUNDAKİ DEĞERLENDİRMELERİ**

Doktora Tezi

Fatma AVCI

Eskişehir 2021

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM SÜRECİNDE YAŞANILAN
SORUNLAR VE SORUNLARIN KAYNAKLARI KONUSUNDAKİ
DEĞERLENDİRMELERİ**

Fatma AVCI

DOKTORA TEZİ
Eğitim Programları ve Öğretim Programı
Danışman: Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Mart 2021

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM SÜRECİNDE YAŞANILAN SORUNLAR VE SORUNLARIN KAYNAKLARI KONUSUNDAKİ DEĞERLENDİRMELERİ

Fatma AVCI

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mart 2021

Danışman: Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ

Bu araştırma ile okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde yaşanan sorunlar ve sorunların kaynakları konusundaki değerlendirmelerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırma temel nitel araştırma deseniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Eskişehir il merkezinde okul öncesi eğitim veren devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan 19 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın temel verileri, öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Ayrıca öğrenci velilerinin doldurdıkları veli demografik bilgi toplama formlarından ve araştırmacı tarafından tutulan araştırmacı günlüklerinden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen temel bulgulara göre eğitim sürecinde öğrencilerin en sık ve yaygın yaşadıkları sorunlar dikkat toplama ve dikkati sürdürme, sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme ile ilgilidir. Ayrıca yaşanan sorunlar kız öğrencilere kıyasla erkek öğrencilerde çok daha yoğun olarak gözlenmektedir. Öğretmenler, geçmiş yıllardaki öğrencileri ile günümüzdeki öğrencilerini kıyasladıklarında, eğitim sürecinde yaşanan sorunlar konusunda yıllara göre önemli bir artış olduğu görüşündedirler. Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunlar özel okul öncesi eğitim kurumlarına kıyasla devlet okullarında daha yaygın ve sıklıkla ortaya çıkmaktadır. Eğitim sürecinde ortaya çıkan sorunların arkasında yatan en önemli sorun kaynakları; öğrenci velileri, öğrencilerin yaygın teknoloji kullanım alışkanlıkları, öğretmen niteliği, eğitim ortamlarının niteliği, okul öncesi eğitim programı, öğrenci özellikleri ve öğrencilerin değişen gündelik yaşam alışkanlıklarıdır.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, Eğitim sürecinde yaşanan sorunlar, Okul öncesi dönemde teknoloji kullanımı, Temel nitel araştırma deseni

ABSTRACT

PRESCHOOL EDUCATION TEACHERS' EVALUATIONS ABOUT THE PROBLEMS EXPERIENCED IN THE EDUCATION PROCESS AND THEIR SOURCES

Fatma AVCI

Department of Educational Sciences

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, March 2021

Supervisor: Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ

With this research, it is aimed to reveal the evaluations of preschool teachers about the problems encountered in the education process and the sources of the problems. This research employed the basic qualitative research design. The participants of the study consist of 19 pre-school education teachers working in public and private schools providing pre-school education in Eskişehir, Turkey. The main research data were collected through semi-structured interviews with teachers. In addition, the data collected from the students' parents through the demographic information form, and researcher diaries were used. The data were analysed through descriptive and content analysis. The findings reveal that the most frequent and common problems are focusing attention, maintaining attention and exhibiting behaviours in accordance with classroom rules. Besides, it is observed that male students experience such problems more often than female students. When teachers compare their classes and students in the past years with their current classes and students, they think that there is a significant increase in the problems experienced in the education process over the years. The problems experienced in preschool education occur more frequently and commonly in public schools compared to private preschool education institutions. The most significant sources underlying the problems arising during the education process are parents, students' prevalent habits of using technology, quality of teachers, quality of educational environment, preschool curricula, student characteristics and changing life habits.

Keywords: Preschool education, Problems experienced in the education process, Use of technology in preschool age, Basic qualitative research design.

TEŞEKKÜR

Öncelikle araştırmamın başlangıcından sonuna kadar bana destek olan ve yönlendiren değerli tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Doktora tez izleme komitemde ve tez savunma jürimde yer alarak, kıymetli geri bildirimleriyle bana destek olan değerli hocalarım Sayın Doç. Dr. Yalçın BAY'a ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU'na, bu zor sürecin her aşamasında bana her anlamda destek olan, sabrını ve destekleyici tavrını hiç bırakmayan, en sıkıntılı anlarımı paylaşarak kolaylaştıran sevgili eşim Mehmet Ali AVCI'ya teşekkür ediyorum.

Bugünleri görmemde büyük emekleri olan ve bu zorlu süreçte desteklerini esirgemeyen biricik anne ve babama teşekkür eder, minnettar olduğumu bildiririm. Doktora tezimi yazım aşamasında yoğun çalıştığım günlerde, oyun saatlerimizde sabırla çalışmalarımı tamamlamamı bekleyen canım oğlum Furkan Yiğit AVCI'ya teşekkür ederim.

Kıymetli zamanlarını ayırarak, araştırmaya gönüllü katılım gösteren ve değerli birikimlerini paylaşan okul öncesi öğretmenlerine, araştırma izni konusunda kolaylıklar sağlayan Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğüne ayrıca teşekkür ederim.

Son olarak, doktora öğrenimimin başlangıcından bugüne kadar bana destek olan Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'ndaki tüm kıymetli hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Fatma AVCI

Mart, 2021

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Fatma AVCI

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.3. Araştırmanın Önemi.....	10
1.4. Sınırlılıklar.....	12
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	13
2.1. Okul Öncesi Eğitim	13
2.2. Okul Öncesi Eğitimde Nitelik ve Niteliğe Etki Eden Etmenler.....	14
2.2.1. Öğrenci velileri.....	16
2.2.2. Eğitim programı	17
2.2.3. Eğitim ortamları	18
2.2.4. Eğitim-öğretim süreci	23
2.2.5. Öğretmen nitelikleri	24
2.2.6. Öğrenci nitelikleri	26
2.3. Yirmi Birinci Yüzyılın Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yansımaları ve Değişen Öğrenci Özellikleri.....	29
3. YÖNTEM.....	39
3.1. Araştırma Deseni.....	39
3.2. Katılımcılar.....	39

	<u>Sayfa</u>
3.2.1. Okul öncesi öğretmenleri.....	39
3.2.2. Öğrenci velileri	43
3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	45
3.3.1. Veri toplama araçları.....	45
3.3.1.1. Öğretmen demografik bilgi toplama formu.....	45
3.3.1.2. Öğretmen yarı yapılandırılmış görüşme formu	45
3.3.1.3. Veli demografik bilgi toplama formu	49
3.3.1.4. Araştırmacı günlükleri	50
3.3.2. Verilerin analizi.....	51
3.3.2.1. Öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin analizi.....	52
3.3.2.2. Öğrenci velilerinden demografik bilgi toplama formu yoluyla elde edilen verilerin analizi.....	59
3.3.2.3. Araştırmacı günlükleri yoluyla elde edilen verilerin analizi.....	59
3.4. Araştırmada İnanırlılık.....	60
3.4.1. Güvenilebilirlik	60
3.4.2. Aktarılabilirlik	62
3.4.3. Tutarlık	63
3.4.4. Onaylanabilirlik	64
3.5. Araştırmada Etik İlkeler	65
3.6. Araştırmacı Rolü	65
4. BULGULAR.....	67
4.1. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Yaşanılan Sorunlara İlişkin Bulgular.....	67
4.1.1. Öğrencilerin, dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular.....	67
4.1.2. Öğrencilerin, öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular.	74
4.1.3. Öğrencilerin, kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme davranışları konusunda yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular.....	82

4.1.4. Öğrencilerin, sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular.....	92
4.1.5. Öğrencilerin, sınıf içi iletişim becerileri konusunda yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular.....	100
4.1.6. Öğrencilerin, akranlarıyla işbirliği ve yardımlaşma becerileri konusunda yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular.	111
4.2. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Yaşanılan Sorunların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu Konusunda Elde Edilen Bulgular.....	117
4.3. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Yaşanılan Sorunların Yıllara Göre Değişimi Konusunda Elde Edilen Bulgular.....	123
4.4. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Yaşanılan Sorunların Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu Konusunda Elde Edilen Bulgular.....	132
4.5. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Yaşanılan Sorunların Kaynaklarına İlişkin Bulgular.....	139
4.5.1. Öğrenci velileri.....	141
4.5.2. Okul öncesi dönemde teknoloji kullanım alışkanlıkları.....	155
4.5.3. Öğretmen niteliği	166
4.5.4. Eğitim ortamlarının niteliği.....	171
4.5.5. Okul öncesi eğitim programının niteliği	174
4.5.6. Öğrenci özellikleri	176
4.5.7. Değişen gündelik yaşam alışkanlıkları	178
4.5.8. Diğer sorun kaynakları.....	180
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	185
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	185
5.1.1. Öğrencilerin, dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaşadıkları sorunlar.....	185
5.1.2. Öğrencilerin, öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda yaşadıkları sorunlar.....	188

5.1.3. Öğrencilerin, kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme davranışları konusunda yaşadıkları sorunlar.....	191
5.1.4. Öğrencilerin, sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda yaşadıkları sorunlar.....	193
5.1.5. Öğrencilerin, sınıf içi iletişim becerileri konusunda yaşadıkları sorunlar.....	198
5.1.6. Öğrencilerin, akranlarıyla iş birliği ve yardımlaşma becerileri konusunda yaşadıkları sorunlar.....	202
5.1.7. Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu	204
5.1.8. Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların yıllara göre değişimi	207
5.1.9. Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların okul türü değişkenine göre farklılaşma durumu	209
5.1.10. Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynakları	215
5.2. Öneriler.....	239
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	239
5.2.2. İlerideki araştırmalara yönelik öneriler.....	244
KAYNAKÇA.....	246
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

ÇİZELGELER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Çizelge 3.1. Katılımcı okul öncesi öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler...	42
Çizelge 3.2. Katılımcı öğrenci velilerine ilişkin demografik bilgiler.....	44
Çizelge 3.3. Uzman görüşü formu görünümü.....	47
Çizelge 3.4. Katılımcı öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bilgiler.....	48
Çizelge 3.5. Araştırmacı günlüklerine ilişkin bilgiler.....	51
Çizelge 3.6. Araştırma soruları bağlamında benimsenen analiz teknikleri.....	53
Çizelge 3.7. Araştırmada inandırıcılık bağlamında yapılan çalışmalar.....	60
Çizelge 4.1. Devlet okulu-özel okul değişkenine göre öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar.....	134
Çizelge 4.2. Eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynaklarından biri olarak “öğrenci velileri” kategorisine ilişkin kodlar ve frekansları.....	141
Çizelge 4.3. Eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynaklarından biri olarak “yoğun teknoloji kullanımı” kategorisine ilişkin kodlar ve frekansları.....	156
Çizelge 4.4. Öğrenci velilerine göre teknoloji kullanımının çocukları üzerindeki olumsuz etkileri.....	165
Çizelge 4.5. Eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynaklarından biri olarak “öğretmen niteliği” kategorisine ilişkin kodlar ve frekansları.....	167
Çizelge 4.6. Eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynaklarından biri olarak “eğitim ortamları” kategorisine ilişkin kodlar ve frekansları.....	172

	<u>Sayfa</u>
Çizelge 4.7. Eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynaklarından biri olarak “eğitim programının niteliği” kategorisine ilişkin kodlar ve frekansları.....	175
Çizelge 4.8. Eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynaklarından biri olarak “öğrenci özellikleri” kategorisine ilişkin kodlar ve frekansları.....	177
Çizelge 4.9. Eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynaklarından biri olarak “değişen gündelik yaşam alışkanlıkları” kategorisine ilişkin kodlar ve frekansları.....	178
Çizelge 4.10. Eğitim sürecinde yaşanan sorunların “diğer sorun kaynakları” kategorisine ilişkin kodlar ve frekansları.....	180

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 3.1. Araştırmada betimsel analiz sürecinde oluşturulan temalar.....	54
Şekil 3.2. Araştırmada, okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunlar teması kapsamında oluşturulan alt temalar.....	55
Şekil 3.3. İçerik analizi işlem basamakları.....	57
Şekil 4.1. Eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynakları temasına ait kategoriler ve alt kategoriler.....	140

KISALTMALAR DİZİNİ

DEHB : Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite bozukluğu

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

TDK : Türk Dil Kurumu

TÜİK : Türkiye İstatistik Kurumu

UNICEF : Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu



1.GİRİŞ

İnsan yaşamının ilk yıllarında etkili rol oynayan en önemli faktörlerin öncelikle aile daha sonra da içinde bulunulan yakın çevre olduğu bilinen bir gerçektir. Böyle olmakla birlikte aile ve yakın çevre çocuğun gün geçtikçe çeşitlenen gelişim ihtiyaçlarını, isteklerini ve beklentilerini karşılamada yetersiz kalmaktadır. Öte yandan, ebeveynler arasındaki eğitsel, sosyal, kültürel, ekonomik, vb. demografik farklılıkların doğrudan ya da dolaylı olarak çocukları kuşatan eğitsel, psiko-sosyal, kültürel ve teknolojik çevre bağlamında da avantajlı ya da dezavantajlı olmayı beraberinde getirdiği göz önüne alındığında, çocukların gelişim fırsatlarının birbirlerine çok da benzer olmadığı söylenebilir.

Okulların sosyal adaleti ve fırsat eşitliğini gözeterek, çocukların kendilerini keşfetmelerini, bilimsel ilkeler doğrultusunda gelişmelerini ve geleceğe hazırlanmalarını çok yönlü desteklemek amacıyla bir ihtiyaç olarak ortaya çıkan önemli toplumsal kurumlar oldukları söylenebilir. Bu yönüyle okullar, yukarıda belirtilen sınırlılıkların ortadan kaldırılması bağlamında oldukça önemli bir işlev görürler. Bu durum, her tür ve kademedeki okullarda öğrenim gören öğrenciler için geçerli olduğu gibi geleceğin yapı taşlarının oluşturulduğu okul öncesi eğitim kurumları için de büyük bir önem taşır.

Üretim, tüketim, çalışma ve yaşam koşullarındaki değişkenlik nedeniyle, günümüzde bir tercihten daha ziyade önemli bir gereklilik olarak değerlendirilen okul öncesi eğitim kurumları, çocukları eğitsel hedefler doğrultusunda, pedagojik nitelikler yönüyle güçlü eğitimciler kılavuzluğunda yaşama ve ilkokul eğitimine hazırlayan önemli kurumlardır (Yavuzer, 2011). Bu kurumların amaçlarına ulaşabilmeleri için sürecin çocukların bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri (Kobak ve Pek, 2015), yetenek ve kapasiteleriyle uyumlu, iletişimsel, bilişsel, psiko-sosyal, duygusal (Özyürek ve Ceylan, 2014) ve bedensel (Ulutaş, Demir ve Yayan, 2017) gelişimlerini kapsayıcı bir bakış açısıyla ele alınması, öğrenci velilerinin ve eğitimcilerin etkin ve işbirlikçi katılımlarıyla, planlı ve programlı etkinlikler yoluyla gerçekleştirilmesi gerekir (Dockett ve Perry, 2016).

Okul öncesi dönemin birçok yönüyle insan gelişiminin en hızlı gerçekleştiği dönem olduğu göz önünde bulundurulduğunda, yaşamın ilk yıllarına karşılık gelen bu eğitimin, bireyin bütünsel gelişimini sağlaması (Ada vd., 2014; Akman vd., 2011; Altay vd., 2011; Berlinski, Galiani ve Manacorda, 2008; Brilli, Del Boca ve Pronzato, 2016; Dumas ve Lefranc, 2010; Santoro, 2011; Taner-Derman ve Başal, 2010) nedeniyle farklı konularda

yaşamı boyunca elde edeceği sonuçların önemli bir açıklayıcısı olduğu söylenebilir (Ağgöl-Yalçın ve Yalçın, 2018; Curby, Rimm-Kauffman ve Ponitz, 2009).

Okul öncesi dönem eğitimi kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler, yalnızca çocukların geliştirilip güçlendirilmesi yönüyle değil, toplumsal kurum ve kuralların yaşatılması bağlamında da yaşamsal bir önem taşır. Dünya ölçeğinde gelişmiş birçok ülkede, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kademesi kapsamında ele alınmasının temel gerekçelerinden birisi de budur.

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi eğitim kurumlarının var oluş gerekçeleri konumundaki çocukların, eğitim hedefleriyle uyumlu olarak kendileri için belirlenen yeterlikleri kazanmaları konusunda belirleyici rol oynayan çok sayıda değişkenden söz edilebilir. Böyle olmakla birlikte öncelikle aile, sonrasında ise uygulanan eğitim programı (Aral, Kandır ve Can-Yaşar, 2011), eğitim sürecinin ve eğitim ortamlarının niteliği, öğretmen (Akgün, Yazar ve Dinçer, 2011) ve öğrenci niteliklerinin (Ağgöl-Yalçın ve Yalçın, 2018) konu hakkındaki en temel ve öncelikli belirleyiciler olduğunu ifade etmek mümkündür. Söz konusu değişkenler aşağıda, çocuğun gelişimine olan etkileri yönüyle, sırasıyla ele alınmış ve tartışılmıştır.

Okul öncesi dönem, çocuğun ailesine en çok bağlı olduğu ve ailesinden yoğun bir biçimde etkilendiği dönemdir. Çocukların bir yandan yeni beceri ve yetenekler geliştirirlerken, bir yandan da okul ortamındaki sosyal hayata uyum sağlamaya çalıştıkları bu dönemde (Bağçeli ve Karaman, 2018), velilerin tutum ve davranışlarının çocukların kişilik gelişimlerini ve okula uyumlarını destekleyici olması oldukça önemlidir (Cook ve Coley, 2017).

Ebeveynleri ile çocuk arasında kurulan iletişim, çocuğun sosyal ilişkilerinin gelişiminde temel oluşturur (Kırman ve Doğan, 2017). Bu nedenle, çocuklarının yaşamında oldukça önemli bir yer tutan ebeveynlerin, çocuklarıyla yeterince ilgilenememelerinden kaynaklanan sevgi ve ilgi eksikliği okul öncesi eğitim ortamlarında çocuğun sorun davranışlar sergilemesine neden olabilmekte ve çocuğun okula uyumunu zorlaştırabilmektedir (Correia ve Marques-Pinto, 2016). İlk sosyalleşme deneyimlerini aileleri ile yaşayarak, okul öncesi eğitim ortamlarına katılan çocukların akranları ile sosyalleşmeleri bu deneyimler üzerine yapılandırılır. Çocuğun aile ortamında yaşadığı olumsuz deneyimler, okul ortamında başlamak üzere tüm yaşamını etkileyen iletişim

sorunlarının ortaya çıkmasına yol açabilir (Perry ve Szalavitz, 2014). Çocuklar, yaşamın bu olağan sürecini olması gerektiği gibi yaşamadıklarında ya da bir nedenle engellendiklerinde, ortaya çıkan sorunların çözümü ileriki dönemlere aktarıldığı gibi (Başaran, Gökmen ve Akdağ, 2014) birtakım davranış ve uyum problemlerini de beraberinde getirir (Ezgin ve Dilmaç, 2018). Özetle ailenin varlığı, bütünlüğü (Çetinkaya, 2018) ve işlevlerini gereğince yerine getirmesi, çocukların bireysel gelişimlerinin yanı sıra okul yaşantılarını da doğrudan etkiler (Özmen-Alkan, 2018). Çocuklarda amaçlanan davranışların geliştirilmesi ve çocuğun sağlıklı gelişiminin sağlanmasında okul-aile iş birliğinin taşıdığı önem de buradan gelir (Güleç ve Cömert, 2019).

Her eğitim kademesinde olduğu gibi okul öncesi eğitim kademesindeki çocukların eğitim yaşantıları da bu amaçla geliştirilmiş eğitim programlarına dayalı olarak gerçekleştirilir. Öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri ve tutum türü davranış değişikliklerini içeren planlanmış ve belirli bir zamana bağlanmış tüm eğitsel etkinlikler, okullarda eğitim süreçleri yoluyla yaşam bulur (Köksal, Balaban-Dağal ve Duman, 2016). Bu yönüyle okul öncesi eğitimin niteliği ile eğitim sürecine yön veren eğitim programlarının niteliği arasında güçlü bir ilişki söz konusudur (Başaran ve Ulubey, 2018; Özşırıntı, Akay ve Yılmaz-Bolat, 2014). Eğitim programlarının bilimsel bilgi birikiminin ürünleri olan güncel kuram ve yaklaşımlar, toplumsal beklentiler, çocukların değişen özellik ve ihtiyaçları doğrultusunda sürekli olarak değerlendirilmesi, geliştirilmesi ve güncellenmesi gerekir (Çelik ve Dağcan, 2014; Göle ve Temel, 2015).

Öğrencilerin kendi öğrenmeleri konusunda sorumluluk aldıkları, öğrenme sürecine aktif olarak katıldıkları ve etkin öğrenme çabası içerisinde oldukları eğitim ortamları; hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve davranış değişikliğinin gerçekleşmesinde en önemli belirleyicilerden birisidir. Cook-Sather (2010), öğretme-öğrenme sürecini ilgili tarafların tamamının sorumluluk aldığı, sorumluluk paylaşımının yaşandığı ve başarıya ulaşmanın hedeflendiği bir süreç olarak açıklamaktadır. Öğrenme yaşantılarını düzenleme sorumluluğu ile öğretmen, kendisine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme sorumluluğu ile de öğrenci (Erişti, 2017), bu sürecin baş aktörleri olarak düşünülebilir.

Okul öncesi dönem, çocuklar için geleceğin temellerinin atıldığı, tüm gelişim alanlarında temel oluşturacak bilgi, beceri, tutum türü yeterliklerin kazanıldığı, çocuğun aktif olarak çevresine katılmaya başladığı, kazanılan deneyimlerin etkisinin diğer yaşlara oranla daha güçlü ve kalıcı olduğu, çocukların çevresel koşullardan en fazla etkilendikleri kritik bir dönemdir (Altunok-Çal, 2018; Gündüz vd., 2017; Şahin, 2019; Yıldız ve Şener,

2016). Bu bağlamda, eğitim sürecinin hayata geçip somutlaştığı mekânlar olarak eğitim ortamları, eğitimin niteliği konusunda önemli belirleyicilerdir. Fiziksel ve psikolojik çevre, sağlık ve güvenlik faktörleri, eğitim materyalleri, öğretmen-çocuk sayısı oranı, öğretmen ve çocuklar arasındaki etkileşim miktarı, eğitim ortamlarının en temel bileşenleridir (Kubanç, 2014). Tüm bu temel bileşenlerin bilimsel gerçekler doğrultusunda etkili bir şekilde bir araya gelmesi, çocuklarda amaçlanan öğrenmelerin gerçekleşmesini doğrudan etkiler.

Okul öncesi eğitim ortamları; dil, matematik, fen ve doğa, sanat ve diğer etkinliklere ilişkin güncel ve güvenli materyaller barındırmalı; çocuklar bu materyallere kolayca ulaşılabilmesi ve kullanabilmelidirler (Özkubat, 2013). Güvenlik önlemleri alınmış (Schilling, 2011), temiz, yeterli miktarda ışık alan, ses ve ısı izolasyonuna sahip (Babaroğlu, 2018), zengin eğitim materyalleri ile donatılmış (Çukur ve Güler-Delice, 2011), materyallerin kazanım-göstergelere uygun olarak düzenlendiği, aktif ve katılımcı öğrenmeye imkân veren eğitim ortamları (Kara ve Çağıltay, 2020), nitelikli bir okul öncesi eğitim için çok önemlidir. Nitelikli okul öncesi eğitim ortamları çok yönlü ve yaratıcı düşünmeye imkân veren teknolojik donanımlar, çocukların hareketini engellemeyecek esnek ve güvenli alanlar ile ortamdan en yüksek düzeyde yararlanılmasını hedef alarak okula aidiyet duygusunun gelişimi ile (Göl-Güven, 2017; Güleş, 2013) akademik, sosyal ve psikolojik gelişime katkı sağlayarak çocuklara nitelikli bir eğitim hizmeti sunulmasında etkili rol oynar (Sarı ve Özgök, 2014).

Öğretmen, eğitim sürecinin niteliğine doğrudan etki eden belkide en önemli değişkendir. Diğer bir deyişle, öğretmenin nitelikli olmadığı bir eğitim sürecinde nitelikten söz etmek mümkün değildir. Öğrenciyle doğrudan etkileşen, öğrencilere model olan, eğitim sürecini planlayan, uygulayan ve değerlendiren öğretmenler, okul öncesi eğitimin niteliği konusunda belirleyici konumdadırlar (Curby vd., 2009). Öğretmenlerin günlük eğitim akışı içerisindeki kazanım ve göstergeleri gerçekleştirme yeterlikleri, çocukların gelişim alanlarına ilişkin bilgileri, okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek programından ne ölçüde faydalandıkları, sürecin niteliği konusunda önemli rol oynar (Köksal, Balaban-Dağal ve Duman, 2016). Okul öncesi öğretmenleri, çocukların yaşantısında anne ve babalarından sonra gelen en önemli kişilerdir. Başarılı oldukları özelliklerine vurgu yaparak, çocukların özgüven duygularının gelişmesinde, kendilerini tanımlarında ve doğru kişilik yapısı geliştirmelerinde etkili olurlar (Yavuzer, 2015). Okul öncesi öğretmenlerinin

öğrencilerini sistematik bir şekilde gözlemlemeleri, ayrıntılı olarak tanımları ve anlamaları, öğrenme ortamında gelişen sorun davranışların altında yatan nedenleri ve davranışı görmeleri, doğru bir yaklaşımla çözebilmelerinin ön koşuludur (Akgün, Yazar ve Dinçer, 2011; Wagner vd., 2013).

Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinden de önemli bir değişken olarak söz etmek gerekir. Kurum yöneticileri, öğretmenlerle güven ve destek temelli bir iletişim kurarak (Erogluer, 2011), ortaya çıkabilecek birçok sorun konusunda önleyici işlev görürler (Doğan vd., 2013). Kurum yöneticileri; öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer paydaşlar arasında iş birliğini sağlayarak ve onları motive ederek okulun vizyonu ile uyumlu bir davranış sistemiği ortaya koyar ve öğretme-öğrenme sürecinin niteliğini, bağlantılı olarak da eğitim hizmetinin niteliğini etkilerler (Korir ve Karr-Kidwell, 2000). Okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarını tam olarak yerine getirmeleri, okul öncesi eğitimin amacına ulaşabilmesinde ve nitelikli bir eğitim ortamının yaratılmasında oldukça önemlidir.

Yukarıda sözü edilen tüm değişkenlere karşın hiç kuşku yok ki okul öncesi eğitim kurumlarının ve bu kurumlarda gerçekleştirilen eğitim hizmetlerinin niteliği bağlamında ortaya çıkacak sonuçların en önemli açıklayıcısı öğrencilerdir. Öğrencilerin gelişim özellikleri, gereksinimleri, beklentileri, hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme hızları, öğrenme biçimleri, çalışma alışkanlıkları, tutumları, duyguları, ilgi alanları (Çakır-Balta, 2008) eğitim sürecini doğrudan etkiler.

Okul öncesi eğitimde, eğitim sürecinin niteliği konusunda atlanılmaması gereken oldukça önemli bir değişken de öğrencilerin süreç içerisindeki davranışlarıdır (Çetin, 2013; Yiğit, 2015). Öğrencilerin öğrenme ortamında yerine getirmeleri beklenen davranışlarının, öğretme ve öğrenme alanyazınında yapılan araştırmalardan elde edilen bulguların bir bileşkesi olduğu söylenilebilir. Bu davranışlar bir yönüyle de öğrencilerin öğrenme ortamındaki görev ve sorumluluklarını tanımlar. Dikkatlerini öğrenme içeriği ve etkinlikler üzerinde toplamaları, kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri, sınıf içi kurallara uygun davranmaları, öğrenmeye etkin katılım göstermeleri, öğrenme ortamında akranlarıyla etkin iş birliği ve yardımlaşma davranışları göstermeleri, vb. bu davranışlardan bazılarıdır. Öğrenciler, kendilerinden beklenen bu davranışları sergilediklerinde, amaçlanan sonuçlara ulaşabilmektedir (Erişti, 2017). Buna karşın, istenmeyen davranışlar sergileyen ya da kendilerinden beklenen davranışları göstermeyen öğrenciler, kendi öğrenmelerini olumsuz yönde etkiledikleri gibi öğretmen

ve arkadaşlarını da etkileyerek birçok istenmeyen durumun ortaya çıkmasına yol açabilmektedirler (Burak ve Ahmetoğlu, 2015; Şenay, 2011).

Alanyazında eğitim ortamlarında istenmeyen öğrenci davranışlarını konu edinen, farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin katılımcı olarak yer aldıkları araştırmalar bulunmaktadır. Sözü edilen araştırmalar, öğrenci kaynaklı çok sayı ve türde istenmeyen davranışa işaret etmektedir. Kurallara uymama, argo konuşma (Keleş, 2010; Sinoğlu-Günden, 2018); izinsiz konuşma (Balay ve Sağlam 2008; Elban, 2009; Şenay, 2011; Yıldız, 2006); çekingencilik, tehdit etme, akran zorbalığı, vandalizm, bencillik, arkadaşlarına zarar verme (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010; Chen vd., 2011; Dönmez ve Cömert, 2009; Ekinci, 2019; Keskin 2009; Şenay, 2011); birbirlerini şikayet etme (Neyişci-Karakaş, 2005; Yüksel, 2006); dilediği her an yemek yiyebilme talebi, aileden ayrılmak istememe (Başaran, Gökmen ve Akdağ, 2014; Özbey 2010); öğretmene karşı saygısız tutumlar (Çankaya ve Çanakçı 2011); devamsızlık (Dönmez ve Cömert, 2009; Keleş, 2010) bu konuda elde edilen bulgular arasındadır.

Alanyazında doğrudan okul öncesi eğitim sürecinde öğrencilerde gözlemlenen çeşitli davranış sorunlarını konu edinen araştırmalar bulunmaktadır. Öfke nöbeti, ağlama, bağırma ve inatçılık okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde sıklıkla karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları arasındadır (Yağan-Güder, Alabay ve Güner, 2018). Fobik davranış, kural tanımama, uyumsuz davranış, kıskançlık, argo kullanımı (Broidy vd., 2003), arkadaşlarına fiziksel şiddet uygulama, kulak çekme, vurma, iteleme, tükürme (Uysal ve Dinçer, 2013), gürültü yapma, grubun dikkatini dağıtma, etkinliklere ilgi göstermeme, şikâyet etme, söz kesme, arkadaşını rahatsız etme, zarar verme ve sürekli hareket etme davranışları (Sadık, 2004), sınıfın dikkatini dağıtma, etkinliği bölme, materyallere zarar verme (Uysal, Altun ve Akgün, 2010) araştırmalarda elde edilen konu ile ilgili diğer bulgulardır. Gangal (2013), okul öncesi eğitim ortamlarında istenmeyen öğrenci davranışlarının benzerlik gösterdiğini, öğrencilerin çoğunlukla sınıf düzenini bozan davranışlar gösterdiklerini, tehlikeli davranışları ise genellikle sergilemediklerini ifade etmektedir.

Günümüzde teknoloji tabanlı araç ve uygulamaların yaygın kullanımının sosyal yapıda önemli bir değişim yaşanmasına yol açtığı (Erişti, 2018; Yan, 2018), bu durumun da kaçınılmaz olarak aile yapısına, ebeveyn-çocuk ilişkisine (Ofcom, 2019), çocukların dünyasına ve davranışlarına yansıdığı alanyazında sıklıkla ifade edilen bir konudur (Aral ve Doğan-Keskin, 2018; Brown, 2011; Elçi, 2013; Eser, 2014; Lindberg, 2012).

Teknolojinin okul öncesi dönemden başlayarak yoğun kullanımı, çocuklar üzerinde çok sayıda olumlu ya da olumsuz sonuçlara yol açmaktadır (Parnell ve Barlett, 2012). Günümüzde evler çok sayıda ve türde dijital teknolojiyle doludur ve çocuklar doğumdan itibaren onlara maruz kalmakta ve ilk dijital deneyimlerini çok erken yaşlarda edinmektedirler (Chaudron vd., 2015). Dijital araçlar, keşfetme ve öğrenme için birçok fırsat barındırmakla birlikte (Linebarger ve Piotrowski, 2009), çocukların en aktif olmaları gereken çağlarda onları pasifleştirmekte, bireyselleştirmekte ve birbirleriyle iletişim kurmalarına engel olarak sosyalleşmelerini negatif yönde etkilemektedir (Altay, 2018). Çocukların teknolojik cihazlarla uzun zaman harcamaları fiziksel, sosyal ve duygusal problemlere de neden olmaktadır.

Çocuklar, teknolojik araç-gereçlerle ulaştıkları dijital içeriklerdeki öğeler ile kendilerine dayatılan bazı olumsuz davranışları gündelik yaşamlarına taşımaktadırlar. Bu durum okul ortamına saldırganlık, şiddet gibi problem davranışlar şeklinde yansımaktadır (Sayan, 2016; Wu vd., 2014). Çocukların saldırganlık düzeyleri arttıkça da aşırı hareketlilik, korkulu-kaygılı olma, dışlanma, sosyal olmayan davranış ve akranların şiddetine maruz kalma düzeylerinin de artabileceği; saldırgan çocukların sosyal olmayan davranış örneklerini eğitim sürecinde sıklıkla gösterdikleri (hakaret, vurma, alay etme, tehdit etme vb.), akran şiddetine maruz kalabildikleri, akranları tarafından dışlanan bu çocukların kaygı düzeylerinin artabileceği ifade edilmektedir (Gülay, 2010; Hay, Payne ve Chadwick, 2004).

Alanyazında okul öncesi ve okul çağında yoğun dijital teknoloji kullanımının, çocuklarda dikkat sorunlarına, agresif davranışlara, fiziksel hareketsizlik (Jacobs, Hudak ve McGiffert, 2009), obeziteye (Sisson vd., 2010) ve uyku sorunlarına (Chassiakos vd., 2016; Mustafaoğlu vd., 2018) yol açtığı ifade edilmektedir. Yoğun teknoloji kullanan çocuklarda kaygı (King vd., 2014), depresyon, sosyal izolasyon (Rosen vd., 2014), düşük benlik saygısı, utangaçlık ve duygusal ve sosyal beceri yetersizlikleri gözlemlendiği de (Morahan-Martin, 2005; Plowman, McPake ve Stephen, 2010) araştırmalarda rapor edilmektedir. Teknoloji tabanlı oyunlara ayrılan sürenin uzamasının, çocukların akranları ile yüz yüze iletişimlerinin azalmasına ve bireyselleşmelerine yol açtığını (Rosen vd., 2014) ortaya koyan araştırma bulguları da söz konusudur. Teknolojik araç ve uygulamalarla erken yaşlarda tanışan çocukların ekranlara ayırdıkları fazla zaman ve niteliksiz ve uygunsuz içeriklere maruz kalmaları, çocuklarda önemli bilişsel işlevlerin (dürtü kontrolü, öz düzenleme, zihinsel esneklik, diğer bireylerin düşüncelerini ve

duygularını anlama becerisi) gelişimini de olumsuz etkiler (Nathanson vd., 2013). Çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), tik bozukluğu gibi sorunların görülme sıklığının 2000’li yıllar itibarıyla hızla arttığı da araştırmalarda vurgulanmaktadır (Atladóttir, Parner ve Schendel, 2007). Dijital oyunlar çocuklar için sosyal izolasyona (ayrı durma, soyutlanma), akademik başarıda düşüşe, agresif tavırlarda artışa, dikkat ve odaklanma sorunlarına neden olabilmektedir (Bayraktar, 2013; Bilgin-Ülken ve Kılınç, 2018).

Okul öncesi eğitim sürecini olumsuz etkileyen öğrenci davranışlarını konu edinen araştırma bulguları yorumlanırken; günümüz çocuklarının geçmişteki çocuklarla kıyaslandıklarında çok daha fazla uyarılmış halde, yeni beklentiler ve farklı isteklerle sınıflara geldikleri, hiperaktivite ve dikkat eksikliğinin çocuklarda yaygın olarak gözlemlendiği (Bayraktar, 2013; Bilgin-Ülken ve Kılınç, 2018; Chassiakos vd., 2016; Mustafaoğlu vd., 2018; Sevi vd., 2014), teknolojiyi bağımlılık düzeyinde yaşam alışkanlığı haline getiren çocukların izledikleri çizgi filmlerin, videoların, dijital oyunların, vb. hiperaktivite, dikkat dağınıklığı, saldırganlık ve şiddet gibi davranışlara kaynaklık ediyor olabileceği (Çağlar ve Savaşer, 2010; İşçibaşı, 2011; Keskin 2010; Rosen vd., 2014; Şenay, 2011; Taştekin, 2019), bu tür davranışların da birçok olumsuzluğu beraberinde getirdiği ifade edilmektedir (Açıkgöz-Yiğit ve Yalman, 2018; Bilgin-Ülken ve Kılınç, 2018; Burak ve Ahmetoğlu, 2015; Palaiologou, 2016; Parnell ve Barlett, 2012; Radesky, Schumacher ve Zuckerman, 2015; Subrahmanyam ve Šmahel, 2011; Timisi, 2011; Üstündağ, 2019). Teknoloji kullanımı kaynaklı sorunlar ve çocukların dış dünya ile bağlarını koparmaları nedeniyle ebeveynleri ile çocukları arasında disiplinle ilgili tartışmalar yaşandığı, iletişim sorunlarında artış gözlemlendiği de araştırmalarda dile getirilmektedir (Toran vd., 2016).

Yukarıda yapılan açıklamalardan hareketle, gözden kaçırılmaması gereken oldukça önemli bir konu; çocukların doğup büyüdüğü ve içinde yaşadıkları çevrede edindikleri davranış alışkanlıklarını okul öncesi eğitim kurumlarına da beraberlerinde getirdikleridir. Günlük yaşam alışkanlıkları çocukların davranışları üzerinde azımsanmayacak ölçüde etkilidir ve çocuklar bu tür davranışları okul da dâhil bulundukları her ortama taşırlar. Öğretmenler de öğrenci davranışı kaynaklı bu tür durumlar nedeniyle eğitim ortamlarında çok sayıda ve türde sorunla karşılaşılır (Aktaş-Arnas ve Sadık, 2008).

Günümüz çocuklarının güncel yaşam alışkanlıklarından kaynaklanan ve yukarıda ayrıntılı olarak açıklanan davranışlarının okul öncesi eğitim ortamlarına hangi ölçüde

yansıdığıının çeşitli değişkenler yönüyle belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrencilerinde gözlemledikleri sorun davranışları hangi değişkenlerle açıkladıklarının ortaya konulması cevabını bekleyen önemli bir araştırma sorusudur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde yaşanan sorunlar ve sorunların kaynakları konusundaki değerlendirmelerinin ortaya koyulması amaçlanmaktadır. Bu temel amaç çerçevesinde araştırmada cevabı aranılan araştırma soruları şöyledir:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde öğrencilerinin dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde öğrencilerinin öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşleri nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde öğrencilerinin kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme davranışları konusunda yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşleri nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde öğrencilerinin sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşleri nelerdir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde öğrencilerinin sınıf içi iletişim becerileri konusunda yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşleri nelerdir?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde öğrencilerinin akranlarıyla iş birliği ve yardımlaşma becerileri konusunda yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşleri nelerdir?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde yaşanan sorunların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı konusundaki görüşleri nelerdir?
8. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde yaşanan sorunların yıllara göre değişkenliği (artma-azalma) konusundaki görüşleri nelerdir?
9. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde yaşanan sorunlar konusundaki değerlendirmeleri görev yaptıkları okul türüne göre (devlet okulu-özel okul) farklılaşmakta mıdır?

10. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynakları konusundaki görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitim kurumları, aile ortamında aldıkları temel eğitimden sonra çocukların okul deneyimini ilk kez yaşadıkları, formal bir öğretmen figürüyle ilk kez karşılaştıkları ve yaşam boyu gereksinim duyacakları birçok yeterlikle ilgili ön öğrenmelerini gerçekleştirdikleri yaşamsal öneme sahip kurumlardır. Okul öncesi eğitim kurumlarının ve bu kurumlarda verilen eğitimin niteliğine etki eden birçok değişkenden ve değişkenler arası etkileşimden söz edilebilir. Aile, eğitim programının niteliği, yönetici niteliği, öğrenme ortamlarının niteliği, fiziksel ve teknolojik donanım, öğretmen yeterlikleri ve eğitim-öğretim süreçlerinin niteliği önemli değişkenlerden bazılarıdır. Çevresel değişkenler olarak da adlandırılabilen bu değişkenler, doğrudan ya da dolaylı olarak sürecin başarısı ve öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili rol oynarlar.

Okul öncesi eğitimin niteliği konusunda rol oynayan kuşkusuz en önemli değişken, okulun var oluş amacı ve eğitim sisteminin en temel girdileri olan çocuklar ve onları tanımlayan özelliklerdir. Çocukların bireysel özellikleri, yeterlik ve kapasiteleri, ön öğrenmeleri, gelişimsel özellikleri, yaşam alışkanlıkları bu noktada üzerinde durulması gereken önemli değişkenlerdir. Bununla birlikte, çocukların aileleri, yakın ve sosyal çevreleriyle etkileşimleri yoluyla kazandıkları olumlu ya da olumsuz birçok davranış ve alışkanlığın doğrudan ya da dolaylı olarak okul ve eğitim ortamına taşındığı, bu durumun da öğrencinin kendisi, diğer öğrenciler, öğretmen ve sınıf iklimi üzerinde önemli sonuçlara yol açtığı unutulmamalıdır.

Konu öğrencilerin öğrenme ortamındaki davranışlarının öğrenme sonuçlarına yansımaları yönüyle ele alındığında, öğrencilerin eğitim sürecinde dikkatlerini öğrenme içeriği ve etkinlikler üzerinde toplamalarının ve sürdürmelerinin, öğrenmeye güdülenmelerinin ve güdülenmeyi sürdürmelerinin, kendilerine verilen görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerinin, sınıf içi kurallara uygun davranmalarının, etkili iletişim becerilerine sahip olmalarının, öğrenme ortamında akranlarıyla iş birliği ve yardımlaşma becerileri sergilemelerinin öğretmen davranışlarını, eğitim sürecini, zaman yönetimini ve öğrenci öğrenmelerinin niteliğini doğrudan etkilediğini ortaya koyan çok sayıda araştırma bulgusu bulunmaktadır.

Günümüz çocuklarının özelliklerini ele alan bilimsel kaynaklar ve konu hakkında yapılan araştırmalar incelendiğinde, yirmi birinci yüzyıla ilişkilendirilen ve yaşam alışkanlığı haline geldiği ifade edilen birçok davranışın, çocukların psiko-sosyal, duygu düzenleme, yaşam mutluluğu, kişilik gelişimi, okula uyum, eğitsel gelişim, iletişim becerileri, akranlarla etkileşim, sosyalleşme gibi birçok alandaki gelişimlerini olumsuz etkilediği sıklıkla ifade edilmektedir. Yirmi birinci yüzyıl çocuklarını Pedro (2006) “yeni bin yılın öğrencileri”, Prensky (2001a) ise “dijital yerliler” olarak tanımlarken, alanyazın incelendiğinde dijital teknolojilerle büyüyen öğrencileri tanımlayan pek çok kavram görülmektedir. “Millennials, Digital Natives, Net Generation, the Gamer Generation, Next Generation, N-generation, Cyber Kids, Homo Zappiens, Grasshopper Mind, Kristal Nesil, I-Kuşak, Yeni Sessiz Kuşak, Google Kuşağı, .com Kuşağı” bu adlandırmalar arasındadır (Berkup, 2014; Dingli ve Seychel, 2015; Vogel, 2015). Hangi kavramlarla tanımlandıkları tartışması bir yana, günümüz çocuklarının zamanlarının oldukça önemli bir bölümünü bilgisayar ve cep telefonu gibi dijital araçları kullanarak geçirdikleri, yoğun teknoloji kullanımının ise çocuklarda birçok istenmeyen davranışa yol açan önemli bir tehdit halini aldığı alanyazında sıklıkla ifade edilmektedir.

İnsanın kendisinin ve davranışlarının içinde bulunduğu koşullardan etkilendiği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, günümüz yaşamındaki baş döndürücü değişkenliğin, çocukların eğitim ortamlarında sergiledikleri davranışlara yansımalarının belirlenmesi oldukça önemli bir konudur. Çocukların güncel yaşam alışkanlıklarından kaynaklanan davranışlarının okul öncesi eğitim kurumlarına hangi ölçüde yansıdığının, yaygın olarak ortaya çıkan istenmeyen davranışların neler olduğunun ve öğretmenlerin bu tür davranışları hangi değişkenlerle açıkladıklarının güncel verilerle ortaya konulması; eğitim sürecinin niteliğine doğrudan etki eden bu tür sorunların belirlenerek, sorun kaynaklarının değerlendirilmesi yönüyle de önem taşımaktadır.

Okul öncesi eğitim sürecinin en temel paydaşları olan okul öncesi öğretmenlerinin, eğitim sürecinde yaşanan öğrenci davranışı kaynaklı sorunlar ve bu sorunların kaynakları konusundaki değerlendirmelerini nitel bir araştırma konusu yaparak, ayrıntılı olarak ele alan bir araştırma bulunmamaktadır. Bu durum, araştırmanın özgünlüğünü ifade etmektedir. Araştırmada konu hakkında elde edilecek bulgulara dayalı olarak geliştirilecek çözüm önerilerinin, öğretmenlerin, rehberlerin ve kurum yöneticilerinin mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağlayacağı değerlendirilmektedir. Bu çalışma, okul öncesi eğitim çağındaki çocuklarda eğitim ortamlarında yaygın olarak görülen

davranışların kümelenmesi, sorun davranışların arkasındaki değişkenlerin belirlenmesi, öğretmenlerin konu hakkındaki farkındalıklarının artırılması, ailelerin bilinçlendirilmesi ve eğitim ortamlarının geliştirilmesi yönüyle de önemli ve değerlidir. Öte yandan, araştırmada elde edilecek bulguların, konu hakkında yapılabilecek ileri araştırmalarda, araştırmacılara yol gösterici olacağı da değerlendirilmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırmada okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunlar, öğrencilerin eğitim ortamında yerine getirmeleri beklenen ve öğrenmelerini doğrudan etkileme gücü bulunan davranışları ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmanın verileri ve veri analizi sonucunda elde edilen bulgular, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan öğretmenler için yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veli demografik bilgi toplama formunun kapsamı ile sınırlıdır.
3. Bu araştırmada öğretmenlerden elde edilen veriler, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ilindeki devlet okullarının ve özel okulların anasınıflarında görev yapmakta olan on dokuz okul öncesi öğretmeninden elde edilen verilerle sınırlıdır.
4. Bu araştırmada öğrenci velilerinden elde edilen veriler, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, çocukları Eskişehir ilindeki devlet okullarının ve özel okulların anasınıflarında öğrenim gören toplam 272 öğrenci velisinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, alanyazın incelemesi sonucunda elde edilen verilere dayalı olarak araştırmanın kuramsal alt yapısı sunulmaktadır. Kuramsal çerçeve; araştırma teması ile örtüşecek biçimde okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitimde nitelik ve niteliğe etki eden etmenler, yirmi birinci yüzyılın okul öncesi dönem çocuklarına yansımaları ve değişen öğrenci özellikleri başlıkları altında ele alınmış ve sırasıyla açıklanmıştır.

2.1. Okul Öncesi Eğitim

Doğumdan ilkökul eğitiminin başlangıcına kadar olan süreyi kapsayan 0-72 aylık dönemde çocukların gelişimlerini bir bütün olarak desteklemeyi ve onları ilkökul kademesine hazırlamayı amaçlayan eğitim süreci, okul öncesi eğitim olarak adlandırılmaktadır. Okul öncesi eğitimi konu edinen araştırmalardan elde edilen bulgular, insan gelişiminin en hızlı olduğu yaşamın ilk yıllarında alınan bu tür bir eğitimin çocuğun kendisini tanıması, yeterlik ve yeteneklerinin farkına varması, yaşamı boyunca gereksinim duyacağı birçok bilgi ve becerinin altyapısını oluşturması noktasında oldukça önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Okul öncesi eğitim; iletişim kurma, sosyalleşme, paylaşma, dayanışma, empati geliştirme ve birlikte çalışma becerileri (Durualp, 2009) ile öğrenme yeteneği, akademik başarı, kişilik özellikleri (Bay ve Şimşek-Çetin, 2014; Duncan ve Magnuson, 2013; Erkan ve Topçu-Bilir, 2015), özgüven duygusu, yaratıcılık (Aral, Kandır ve Can-Yaşar, 2011; Karlıdağ, 2018) ve çevreye uyum (Oktay, 2013) gibi beceriler öncelikli olmak üzere çok sayıda ve türde becerinin geliştirilmesi noktasında ve yaşama hazırlanmalarında çocuklara oldukça önemli katkılar sunmaktadır. Okul öncesi dönemde bir eğitim kurumundan eğitim alan çocukların, bilişsel gelişim (Ramazan ve Demir, 2011; Türkoğlu, 2016) sosyal gelişim (Öztürk, 2008), duygusal gelişim (Erbay, 2008), dil gelişimi (Akçay, 2016; Şen, Yıldız-Çiçekler ve Yılmaz, 2010), öz bakım becerileri (Lokumcu-Tozar, 2011), fiziksel gelişim (Toluç, 2008), okula hazırbulunuşluk (Erkan ve Kırca, 2010; Cinkılıç, 2009; Dursun, 2009; Türkkaş-Anasız, Ekinci ve Yağız-Anasız, 2018) ve sanatsal gelişim (Büyükekiz, 2009) bağlamında akranlarına kıyasla anlamlı ölçüde daha yetkin oldukları araştırma bulgularıyla ortaya koyulmuş bir durumdur.

Çocukların bütünsel gelişimleri ve geleceğe hazırlanmaları konusundaki çok yönlü belirleyiciliği nedeniyle (Aslanargun ve Tapan, 2012; Babaroğlu, 2018; Määttä ve Uusiautti, 2012) okul öncesi eğitim günümüzde en temel insani haklardan birisi olarak

değerlendirilmekte (Rantalaiho, 2009; Repo, 2010) ve birçok ülkede ailelerin tercihlerine bakılmaksızın zorunlu bir eğitim basamağı olarak ele alınmaktadır. İnsan yaşamı için büyük önem taşıyan bu dönemin, bireysel farklılıkları ve gelişimsel özellikleri doğrultusunda, ebeveynlerin ve eğitimcilerin etkin işbirlikçi oldukları bir anlayışla, nitelikli eğitim ortamlarında, çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenerek, planlı ve programlı olarak tamamlanabilmesi önemli bir gerekliliktir (Ardıç-Ünüvar, 2011; Haktanır, Dağlıoğlu ve Güler, 2010; Özel, 2017; Ramazan ve Demir, 2011; Uyanık ve Kandır, 2010).

2.2. Okul Öncesi Eğitimde Nitelik ve Niteliğe Etki Eden Etmenler

Eğitimde nitelik, kurumsal amaçlarla uyumlu olarak paydaşların gereksinimlerini zamanında, üst düzeyde ve en uygun biçimde karşılama özelliği (Erişti, 2004) olarak tanımlanabilir. Eğitimde nitelik kavramı günün şartlarına, gereksinimlere ve teknolojik gelişmelere göre değişmekte (Erişti, 2004) ve birçok alt süreci içermektedir (Borrok-Napier, 2014). Eğitimin çok sayıda paydaşı olan çok boyutlu ve karmaşık bir süreç olduğu gerçeğinden yola çıkıldığında, eğitim etkinliklerinin niteliğine etki eden çok sayıda değişken bulunduğu kolaylıkla söylenebilir. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, değer yargıları, kültür, toplumsal kabuller, eğitim politikaları, işverenler, sivil toplum kuruluşları (Aksoy, 2016), aileler ve çocuklar bu değişkenlerden bazılarıdır (Ekinci, 2019).

Kıldan (2010), eğitimde nitelik konusunda sürecin nasıl organize edileceği, öğrenme etkinlikleri bağlamında öne çıkarılacak kavramların seçimi, çocukları demokratik toplumun aktif ve katılımcı vatandaşları olarak yetiştirmenin nasıl başarılacağı gibi konular üzerinde düşünülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Hanushek ve Rivkin (2006) ise eğitimde niteliğin en önemli belirleyicisinin öğretme-öğrenme sürecinin tasarımcıları olan öğretmenlerin nitelikleri olduğunu ifade etmektedir. Bright (2011), nitelikli eğitim bağlamında, öğretmen niteliği ve eğitim-öğretim sürecinin etkililiği konularına değinmiştir. Aktaş-Arnas (2019), nitelik konusunda en temel değişkenlerden birisinin eğitim ortamları olduğunu, Göle ve Temel de (2015) program kalitesinin öğretme-öğrenme sürecini etkileyerek, eğitimin niteliği konusunda önemli bir belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Yağız (2016), nitelik konusunda en etkili boyutları; eğitim programı, eğitim-öğretim süreci ve öğrenciler olarak sıralarken, Yumuş (2013) ise öğretmenlere gönderme yaparak, nitelikli bir eğitim-öğretim hizmeti sunulması, ortaya

çıkan olumsuz davranışlara müdahale edilmesi ve olumsuz davranışların önlenmesi bağlamında etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip öğretmenlerin eğitimin niteliği konusunda belirleyici oldukları görüşündedir. Güçhan-Özgül (2011), eğitimde nitelik konusunda program, öğretmen yeterlikleri, okul yöneticileri, denetim, aile ve fiziksel ortam gibi birçok faktörün ayrıntılı olarak incelenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Öte yandan 190'dan fazla ülkeyi kapsayan uluslararası çalışmalar gerçekleştiren UNICEF (2000) nitelikli eğitimi; öğrenenler, fiziksel çevre, eğitim programı, öğretme-öğrenme süreci ve öğrenme kazanımları olmak üzere beş temel değişken üzerinden ele almaktadır. Öğretmen nitelikleri, eğitim ortamındaki öğretmen-çocuk oranı, öğretmen ve çocuklar arasındaki etkileşimin kalitesi, öğrencilerin birbirleriyle iletişimleri ve uyumları, fiziksel, teknolojik ve psikolojik ortam, eğitim ortamındaki materyallerin kalitesi, programın niteliği, kullanılan öğretme yaklaşımları, beslenme, sağlık ve güvenlik gibi konular okul öncesi eğitimde niteliği tanımlarken dikkate alınması gereken başlıca değişkenlerdir (ACEI, 2006; Rao, 2010; Ulubeli, 2019).

Nitelik tartışması Türkiye ölçeğinde ele alındığında, okul öncesi eğitimde nitelik konusuna vurgu yaparak, niteliğin önündeki engellerin neler olduğu konusunu tartışan birçok araştırmadan (Aksoy vd., 2011; Bakioğlu ve Can, 2010; Can, 2014; Günay, 2012) söz edilebilir. Okul öncesi eğitimin niteliği bağlamında ulusal alanyazında yapılan çalışmalarda; ebeveyn davranış ve tutumlarının eğitime yansımaları (Ağgöl-Yalçın ve Yalçın, 2018; Ekinci, 2019; Kayım ve Ayaz, 2019; Kılıç, 2019); çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına uyum sürecinde yaşadıkları sorunlar (Bağçeli-Kahraman, 2018; Başaran, Gökmen ve Akdağ, 2014; Özbey 2010); okul öncesi eğitim kurumlarındaki yönetsel sorunlar (Ada vd., 2014); okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunları (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010; Taner-Derman ve Başal, 2013; Sinoğlu-Günden, 2018; Yağan-Güder, Alabay ve Güner, 2018); okul içi uygulamalarda karşılaşılan sorunlar (Seçer, Çeliköz ve Kaygılı, 2010; Özay-Köse, 2014; Taşdere, 2014), okul öncesi öğretmenlerinin nitelikleri (Kaya, 2013; Kıldan ve Ahi, 2015; Yumuş, 2013) okulların ve sınıfların fiziki yeterlikleri (Güleş, 2013; Kubanç, 2014; Öğülmüş ve Özdemir, 2013; Uysal ve Dinçer, 2013) gibi konular ele alınmış ve tartışılmıştır.

Okula geçiş dönemi, erken çocuklukta yaşamın dönüm noktasıdır. Aile içinde kazandıkları pek çok davranış ve alışkanlıkla okula başlayan çocuklar için okul ortamı, aile ortamından oldukça büyük farklılıklar gösterir (Dockett ve Perry, 2016). Çocukların bu yeni ortama başarılı bir şekilde geçiş yapabilmeleri için ebeveynler, okul, ortam,

eğitim programı ve öğretmen tutumları gibi çok sayıda değişken arasında olumlu bir etkileşim gerekir. Bu açıklamadan hareketle, okul öncesi eğitimde niteliğin; nitelikli bir eğitim-öğretim süreci, çocukların gelişimini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını temel alan bir program, çocuk gelişimine uygun donanımlı eğitim ortamları, donanımlı eğitimciler, bilgili ve tutarlı ebeveynler gibi bazı temel unsurlar çerçevesinde ele alındığını söylemek mümkündür. Konu hakkında buraya kadar yapılan açıklamalardan hareketle, okul öncesi eğitimin niteliğine etki eden en önemli değişkenlerin; öğrenci velileri, eğitim programı (Borrok-Napier, 2014; Göle ve Temel, 2015), eğitim ortamları (Creemers ve Leonidas, 2012; Toprak ve Güneř, 2019), eğitim-öğretim süreci (Borich, 2017), öğretmen ve öğrenci nitelikleri (Juřčáková, 2012) olduğu söylenebilir. Söz konusu değişkenler, okul öncesi eğitimin niteliğine etkileri yönüyle aşağıda ilgili başlıklar altında açıklanmıştır.

2.2.1. Öğrenci velileri

Aile, çocuğun dünyaya geldiği andan itibaren içerisinde yer aldığı ve ona yaşamını devam ettirebilmesi için gereken ilgi, bakım ve desteğin sunulduğu en temel sosyal kurumdur (Bayer, 2013). Çocukların eğitimlerinden, eğitim kurumlarından önce aileleri sorumludur. Aile yapısı ve özelliklerine de bağlı olarak ortaya çıkan aile ortamındaki olumlu-olumsuz tüm yaşantılar çocuğun gelişimini önemli ölçüde etkiler (Kenar, 2012). Aile tarafından verilen eğitim, çocukların topluma uyum sağlamalarında, kimlik ve kişiliklerinin oluşumunda ve ileride yetişkin bir birey olarak toplumda edinecekleri yer konusunda belirleyici rol oynamaktadır.

Aile üyeleri arasında sevgi, saygı temelli sağlıklı bir iletişim ve mutlu bir ev ortamının varlığı çocuklar için oldukça önemlidir (Özmen-Alkan, 2018). Çocuklar özellikle ilk yıllarında sürekli olarak aile bireylerini gözlemlerler, bu nedenle de anne ve babalar onlar için ideal rol modeller olmak durumundadır (Yavuzer, 2011). Ailenin tutum ve davranışları, çocuğun çevresine göstereceği davranışların temelini oluşurmaktadır (Özel ve Zelyurt, 2016). Demokratik tutum ve davranışların egemen olduğu ailelerde yetişen çocukların daha olumlu kişilik özelliklerine sahip oldukları, olumsuz tutumların sergilendiği ailelerde yetişen çocukların ise olumsuz kişilik özelliklerine sahip oldukları araştırmalarda belirtilmektedir (Erdiñç, 2009). Anne ve babaların çocuk yetiştirmeye yükledikleri anlam, disiplin anlayışları ve disiplin sağlama yöntemleri çocukların kişiliklerini biçimlendirerek, çocukların eğitim ortamında sergiledikleri davranışları da etkilemektedir (Kaymakcan ve Meydan, 2016; Morawska ve Sanders, 2011; Sağlam,

2014; Yüksek-Usta, 2014). Alanyazında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları öğrenci kaynaklı sorun davranışlarının arka planında çoğunlukla anne-baba tutumlarının ve çocuk-ebeveyn ilişkilerinin bulunduğu vurgulanmaktadır (Brook vd., 2012; Verschueren, Doumen ve Buyse, 2012; Yüksek-Usta, 2014). Bu nedenlerledir ki anne ve babaların hızlı bir büyüme ve gelişme sürecinde olup, bu sürecin her aşamasında farklı ihtiyaçlara sahip olan çocuklarını anlayabilmeleri ve onlara yardımcı olabilmeleri için bilgi ve becerilerini artırmaları, çocuklarının farklılaşan istek ve davranışları konusunda kendilerini yenilemeleri gerekir (Sorakın-Ballı, 2019).

Bir başka önemli konu, anne ve babanın çocuklarının eğitim sürecinin etkin bir katılımcısı olmalarıdır. Anne ve babanın çocuklarının okul eğitimi sürecine etkin katılımları öncelikli olarak okul ve ev arasındaki iş birliğinin kurulmasını sağlarken; çocukların akademik başarıya ulaşmalarında (Çetinkaya, 2010; Temel, 2010), okula karşı olumlu tutum geliştirmelerinde, okula devam konusunda istekli olmalarında (Kotaman, 2008), dil edinimi ve kişilik gelişimi (Ok, 2016) ile sosyal gelişim ve benlik saygılarının oluşmasında etkili rol oynar.

2.2.2. Eğitim programı

Eğitim programları; öğrencilere kazandırılacak yeterlikleri, bu yeterliklerin nasıl kazandırılacağını ve ölçme ve değerlendirme uygulamalarını şekillendirir ve öğretmenlere kılavuzluk yapar. Bu yönüyle, öğrencilere sunulan eğitim-öğretim hizmetinin niteliği, eğitim programının niteliği ile doğrudan ilişkilidir ve eğitim-öğretim hizmetinin niteliği de öğrenci gelişiminin en temel yordayıcısıdır (Kılıç, 2019; Kitta ve Kapinga, 2015; Köksal, Balaban-Dağal ve Duman, 2016).

Okul öncesi eğitimde çocukların ilgi, yetenek ve yeterliklerinin farkına varmaları ve öğrenme sürecine etkin olarak katılabilmeleri için çocuk merkezli programların temel alınması önemli bir gereklilik olarak ifade edilmektedir (Ekici-Yaşar, 2015; Gordon ve Browne, 2007; Göle, 2014). Çocukların, eğitim programının merkezinde yer alabilmeleri için kazanımlar ile eğitim etkinlikleri arasında güçlü bir uyum sağlanması, çocukların gelişim özelliklerine uygun güvenli eğitim ortamları sunulabilmesi (Kay, 2015) ve yaratıcı etkinlikler yoluyla çocukların fiziksel, bilişsel, duyuşsal, sosyal ve dil gelişimlerinin desteklenmesi arasında bir denge sağlanabilmelidir. Tüm bu açıklamalara ek olarak, eğitim programları çocukların içinde bulundukları kültür de göz önünde bulundurularak (Göle ve Temel, 2015) hali hazırda bildiklerinden, ilgi, gereksinim ve

deneyimlerinden (Karagöz, 2019) hareketle; yeni keşiflere ve yeni öğrenmelere kapı açmalı, öğrenmeyi kolaylaştırmalı, çocukları merak etmeye, soru sormaya, araştırmaya ve problem çözmeye cesaretlendirmelidir (Sıddık, 2019). Diğer yandan programın uygulanması noktasında bireysel olarak ve grup içerisinde etkinlikler yapabilmeleri için çocuklara fırsatlar sunulmalı, etkinlik geçişleri iyi düzenlenmiş olmalıdır (Aydın, 2010). Programlarda; aile katılımına önem verilmesi, aile-öğretmen-çocuk arasında iş birliğine ve içtenliğe dayanan olumlu ilişkiler kurulması (Frede ve Ackerman, 2007), ölçme ve değerlendirme sürecinin çok yönlü olarak ele alınması (Sapsağlam vd., 2010) diğer önemli konulardır. Okul öncesi eğitim programlarının bilimsel ve pedagojik bağlamdaki gelişmeler dikkate alınarak, çocukların gelişim özelliklerine, ilgilerine, ihtiyaçlarına, toplumsal beklentilere uygun, gelişim ve öğrenme kuramları ile güncel eğitim paradigmalarıyla uyumlu bir şekilde geliştirilmesinin ve güncellenmesinin önemli bir gereklilik olduğu da araştırmalarda sıklıkla vurgulanmaktadır (Demircan-Aydın, 2017; Duncan ve Magnusan, 2013; Erkuş ve Yazar, 2013; Özsırkıntı, Akay ve Yılmaz-Bolat, 2014; Pişgin-Çivik, Ünüvar ve Soylu, 2014).

2.2.3. Eğitim ortamları

İnsan yaşamındaki her öğrenme mutlaka belirli bir çevrede meydana gelir. Eğitim ortamı ya da öğrenme ortamı olarak da adlandırılan bu çevre, nitelik ve niceliksel özellikleriyle öğrenmenin oluşumuna doğrudan etki eder, çocukların ve öğretmenlerin performanslarını doğrudan etkileme gücüne sahiptir (Yan ve Yuejuan, 2008). Eğitim ortamları bir yandan eğitsel amaçlara hizmet ederken, diğer yandan çocukların sosyalleşmelerini destekler; paylaşma, iş birliği içinde çalışma, sorun çözme ve düşünme gibi önemli becerilerin geliştirilmesine katkı sağlar (Kök, 2014). Zengin ve nitelikli uyarıcılarla donatılmış eğitim ortamları ile çocuklar olumlu yönde sosyal, duygusal ve akademik yaşantılar geçirirler. Böylesi eğitim ortamlarında çocukların doğasında hâlihazırda var olan merak ve keşfetme arzusundan da destek alınarak (Samuelsson ve Carlsson, 2008), planlanan eğitsel hedeflere ulaşılır (Cinkılıç, 2009). Eğitim ortamlarının okul öncesi eğitimin niteliğine olan etkileri fiziksel çevre, psikolojik çevre, sosyal çevre ve teknolojik donanım başlıkları altında aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

Fiziksel çevre. Eğitim ortamlarının bileşenleri denildiğinde akla ilk gelen bileşenlerden birisi fiziksel çevredir. Eğitim-öğretim süreci ile ulaşılması amaçlanan hedeflerin gerçekleştirilmesinde fiziksel çevre oldukça önemli bir belirleyicidir.

Çocukların gelişim özelliklerine, öğretme ve öğrenme ilkelerine uygun, eğitim programının gereklilikleri ve çocukların ihtiyaçları gözetilerek tasarlanması, etkili bir fiziksel çevre oluşturma konusunda önemli ve öncelikli koşullar olarak görülebilir. Ortamın temizliği ve bakımı, ısısı, ortamdaki ses düzeyi, tercih edilen renkler, estetik özellikler, ışık-aydınlatma, havalandırma, eğitim materyalleri, ortamdaki öğrenci sayısı gibi unsurlar (Baş, 2019; Işık, 2018; Tösten, 2019) fiziksel çevrenin oluşumunda etkilidir. Sınıfların sakin ve gürültüsüz olması uyarıların doğru biçimde algılanmasını mümkün kılmakta, dikkat toplaşımının sağlanmasında katkı sunmaktadır. Hijyenik fiziksel ortamlar öğrencilerin sürece katılımları ve temizlik alışkanlıklarını kazanmalarında, yeterli derece ısı ve ışık çocukların güdülenme ve dikkat toplaşımını sağlamada, sınıf duvarlarında ve eğitim materyallerinde kullanılan renkler ise çocukların ilgileri, dikkatleri ve sürece katılımları üzerinde oldukça etkilidir. Her rengin kendine özgü bir dili olması nedeniyle, sınıf ortamında kullanılan renkler çocukların davranışları üzerinde etkili olmaktadır (Özdemir, 2019).

Okul öncesi eğitim ortamlarında fiziksel çevreyi oluşturan önemli değişkenlerden biri de kullanılan eğitim materyallerinin niteliğidir. Nitelikli ve zengin materyallerin bulunduğu ortamlarda öğretmenler, çocukları tanıyarak ve çocukların gelişimlerine uygun etkinlikler ile öğrenme merkezlerini bütünleştirerek eğitim-öğretim sürecini daha etkili kılabilirler (Aktaş-Arnas, 2019). Öğrenme merkezleri yaratıcılık, kendine yetebilme, kendini kontrol edebilme, iş birliği yapma, etkili iletişim kurma, araştırma, keşfetme ve başladığı işi bitirme becerileri gibi pek çok beceri alanının geliştirilmesinde katkı sağlar (Magnuson, 2010). Tüm bu gelişmelerin sağlanabilmesinde öğrenme merkezlerinde kullanılacak eğitim materyallerinin niteliği önemli rol oynar (Aysu ve Aral, 2016). Okul öncesi eğitim sınıflarında bulunan eğitim materyalleri mümkün olduğunca doğal ve gerçeğe yakın özellikte, çocukların rahatlıkla erişilebileceği şekilde açık raf ve kutularda bulunmalı, çocukların farklı deneyimler elde etmesine uygun olmalıdır. Eğitim programlarında ele alınan dil, matematik, fen ve doğa, sanat ve diğer etkinliklere ilişkin farklı nitelikte materyaller kullanıma hazır bulundurulmalıdır.

Öğrenme ortamındaki öğrenci sayısı, fiziksel çevre başlığı altında değerlendirilmesi gereken bir diğer önemli konudur. Kalabalık sınıflarda öğretmenler zorlanmakta, bu durum da öğrenme sürecinde birçok sorunun oluşumunu tetiklemektedir (Simon, 2016). Sınıf büyüklüğü ile orantılı olmayan öğrenci sayısının öğretme-öğrenme sürecinde birçok soruna neden olduğu, oyun, drama gibi çocuklar için değerli kazanımlar

içeren etkinliklerin uygulanmasını ve çocukların sürece etkin katılımlarını olumsuz etkilediği (Ağgöl-Yalçın ve Yalçın, 2018; Yumuş, 2013) bilinen bilimsel gerçeklerdir. Fiziksel ortamların farklı ihtiyaçlara sahip öğrenciler için yapılacak özel düzenlemelere elverişliliği de (Babaroğlu, 2018; Dilek ve Duman, 2014) eğitim ortamlarının kapsayıcılığı yönüyle önem taşır.

Okul öncesi dönem, çocukların aktif bir şekilde çevresine yöneldikleri, dış dünyayı keşfettikleri, öğrenmeye oldukça aç ve açık oldukları bir dönemdir. Bu dönemde çocuklara onların tüm gelişim alanlarını besleyen nitelikli uyarılar sunulması gerekir (Davies, 2004). Çevresel uyaranlar ne ölçüde zengin olursa, çocuklar da o ölçüde hızlı gelişmekte ve öğrenmektedirler (Başaran ve Ulubey, 2018). Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanacak fiziksel ortamlar, bu dönemin gelişim özellikleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak tasarlanmalıdır (Çukur ve Delice, 2011). İyi düzenlenmiş bir fiziksel çevre, çocuklarda akademik becerilerin geliştirilmesi bağlamının yanı sıra görev ve sorumluluk alma becerisi, arkadaşlarla iletişim, etkileşim ve iş birliği gibi pek çok önemli sosyal becerinin kazandırılmasında etkili rol oynar (Demiriz, Ulutaş ve Karadağ, 2011). Fiziksel ortam tasarımları çocukların okula aidiyet duygusunun gelişmesi üzerinde de etkili rol oynar (Göl-Güven, 2017). Okula aidiyet duygusu ise çocuklar için akademik, sosyal ve psikolojik gelişimleri yönüyle önem taşır (Sarı ve Özgök, 2014). Aidiyet duyguları güçlü olan çocuklar, öğretmen ve arkadaşlarıyla daha iyi ilişkiler kurmakta (Gülay, 2010), güçlü özsaygı geliştirmekte ve okula daha kolay uyum sağlayabilmektedirler (Kılıçoğlu, 2014). Benzer yaş gruplarıyla doğal ortamlarda etkileşime giren çocuklar yeni arkadaşlıklar kurarak bir grubun üyesi olma, kurallara uygun davranma gibi yeterliklerini de geliştirirler (Yıldız ve Şener, 2016).

Psikolojik Çevre. Olumlu psikolojik özelliklere sahip bir eğitim ortamı öğretmenlerin öğrencilerine sevgiyle yaklaştıkları, öğrencileriyle güven ve saygı çerçevesinde ikili ilişkiler kurdukları, çocukların kişiliklerine saygı duyularak iş birliği ve yardımlaşma ruhunun geliştiği (Aktaş-Arnas ve Sadık, 2016), çocukların kendilerini güvende ve değerli hissetmelerini sağlayan (Evertson ve Emmer, 2013) ortam olarak tanımlanabilir. Psikolojik çevre, çocuklarda öğrenmeyi etkileyen faktörlerin başında gelen güven duygusu (Tösten, 2019), güdülenme ve dikkat toplama (Selçuk, 2009) gibi konular üzerinde etkilidir. Ev ortamını aratmayan sıcaklık ve sevgi ile dolu, empati duygusunun egemen olduğu bir sınıfta, çocuklar çok daha rahat ve özgürce kendilerini ifade edebileceklerdir (Kök, 2014). Olumlu psikolojik çevreye sahip eğitim ortamları

çocuğun okuluna, arkadaşlarına ve öğretmenine karşı olumlu duygular geliştirmesinde ve sınıf içindeki olumsuz davranışlarının azalmasında da etkilidir (Ünsal, 2018).

Öğrenme ortamlarında olumlu psikolojik çevrenin oluşturulmasında çocuklara rehberlik eden ve etkileşimi yöneten kişi olarak öğretmen (Copple ve Bredekamp, 2009) belirleyici bir konuma sahiptir. Okula başlayan her çocuk kendi dünyasını sınıfına taşır, ayrı çevrelerden gelen çok sayıda çocuğu anlamak ve tanımak özveri ve sabır gerektirir. Öğretmen tarafından kabul, içtenlik, öznel algılama gibi empatik süreçlerle oluşturulan olumlu psikolojik çevre sayesinde, öğrencilerin anlaşılma, önemli ve değerli hissetme, bir gruba ait olma gibi önemli psikolojik ihtiyaçları karşılanır (Kandemir ve Özbay, 2009). Cooper'e (2002) göre empati kuramayan öğretmenler, öğrencilerin duygusal gelişimlerini göz ardı ederek büyük ölçüde konuya ve programa yoğunlaşmakta ve öğrenci motivasyonunun yok olmasına neden olmaktadır. Öğretmenin çocuklarla kuracağı duygusal yakınlık, değer aktarımı, öğrenmeyi artıran ya da engelleyen örtülü değişkenlerin keşfedilmesine yardımcı olur. Öğrenmeyi engelleyen psikolojik faktörlerin keşfi ile de eğitim sürecinde ortaya çıkması muhtemel pek çok sorun önceden belirlenerek, olumlu psikolojik iklimin devamlılığı sağlanabilir. Okul öncesi öğretmenleri çocukları ayrıntılı olarak tanımalı ve onların hangi durumlarda problem davranışlar sergilediklerini gözlemleyerek, eğitim ortamını fiziksel ve psikolojik olarak uygun biçimde düzenlemelidirler (Güder, 2018).

Sosyal Çevre. Doğumdan itibaren ilk sosyal ilişkilerini aile ortamında yaşayan çocuklar okul öncesi eğitim ile öğretmen ve arkadaşlarının da bulunduğu yeni bir sosyal bir çevreye kavuşur, aniden genişleyen ve karmaşık bir hal alan bir sosyal ilişki ağı ile yüzleşirler (Ekinci-Vural, 2006; Gülay, 2009). Bu süreçte pek çok çocuk, ev ortamında kabul gören ve rahatlıkla sergileyebildiği davranış kalıplarının okulda kabul görmediğini, okulun farklı kuralların hâkim olduğu bir yapı olduğunu, dolayısıyla da davranış biçimlerini değiştirmesi gerektiğini keşfeder (Arslan, 2010). Bu keşifle birlikte, içinde bulunduğu bu yeni ortamdaki insanlara nasıl davranacağını öğrenerek, sosyal kabul davranışları geliştirir ve sosyalleşmeye başlar (Özdemir, 2019). Eğitim ortamlarında çocuklar, akranları ve öğretmenleri ile uzun saatler birlikte olmakta, iletişim kurmakta, kendisini ifade etmekte ve kendisine dair paylaşımlar yapmaktadırlar. Olumlu bir sosyal çevrenin olduğu eğitim ortamlarında çocuklar; fiziksel, bilişsel, ahlaki gelişimlerini ve çok sayıda sosyal davranışta bulundukları için de sosyal-duygusal gelişimlerini kolaylıkla ilerletebilirler.

Okul öncesi eğitim ortamları, çocukların yaşamları boyunca önem taşıyacak paylaşıma (Özbey, 2012), yardımlaşma, kurallara uyma, çevresindekilere güven duyarak onlarla iş birliği içinde çalışma, gruplara katılma, arkadaşlık kurabilme, ilişkileri sürdürebilme, duygu kontrolü sağlayabilme (Şahin, 2019), çevreden gelen eleştirileri kabul edebilme ve davranışlarını düzenleyebilme (Savcı ve Akyol, 2019) gibi önemli sosyal becerileri edindikleri ortamlardır. Okula düşük sosyal yeterlilikle gelen ve gelişimleri desteklenmeyen çocukların arkadaşlarıyla alay etme, zorbalık, saldırganlık gösterme gibi olumsuz davranışları sonucunda arkadaşları tarafından reddedilmeleri ile birlikte büyüyen davranış problemleri gösterdikleri ve bağlantılı olarak düşük akademik başarı gösterme gibi sorunlar yaşadıkları (Dikici-Sığırtmaç ve Şahin, 2009; Söğüt, 2019; Tunçeli, 2012) ifade edilmektedir.

Teknolojik Çevre. Günümüzde teknolojinin öğrenme ortamlarında etkin kullanımı önemli bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. Öğrenme ortamlarında sunulan teknolojik destek ise eğitimin niteliğini doğrudan etkilemekte; keşfetme ve seçim yapabilme (Demir ve Kabadayı, 2008; Kenanoğlu ve Kahyaoğlu, 2011; Kesicioğlu, 2011), problem çözme becerilerini geliştirme, öğrenmeyi somutlaştırma (Hillman ve Marshall, 2010), öğrenme içeriğinin çeşitli şekillerde sunulmasını mümkün kılma (Kuzgun ve Özdiç, 2017), hedefe ulaşmak için harcanan zamanı azaltma, öğretmenin etkililiğini artırma (Plowman ve Stephen, 2005) ve öğrenciyi ortamda etkin kılma başta olmak üzere çocukların gelişimine ve eğitim sürecine etki eden çok sayıda değişkene olumlu katkı sunmaktadır. Öte yandan, dijital yerli olarak anılan günümüz çocuklarının (Kırık ve Köyüstü, 2018; Prensky, 2001a) bebeklik döneminden itibaren dijital dünya ile iç içe olmaları, dijital dünyayı kendi dünyalarına entegre etmeleri ve öğrenmelerinin daha çok bilişim teknolojisi odaklı olması (Oblinger ve Oblinger, 2005) nedeniyle de teknolojinin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmada oldukça etkili olabileceği belirtilmektedir (Wojciechowski ve Cellary, 2013). Tüm bunlara ek olarak, günümüz okullarında öğrencilerin güncel bilgi ve becerilerle donatılması (Keser ve Çetinkaya, 2013) ve bu bağlamda öğrencilere teknoloji okuryazarlığı becerisi kazandırılması bir eğitim hedefi olarak ortaya konulmuştur (Seferoğlu, 2015).

Eğitim ortamında teknolojik donanım; tabletler, akıllı tahtalar, masaüstü ya da dizüstü bilgisayarlar, çocukların yaşlarına uygun yazılımlar, projeksiyon, mikrofon ve kulaklık gibi çeşitli araç gereçlerle sağlanmaktadır (Aktaş-Arnas, 2019). Eğitim ortamlarında teknoloji kullanımı bilgisayar destekli eğitim uygulamaları ile gelişmiş;

internet teknolojisi ile daha da zenginleşmiştir (Saad ve Sankaran, 2020). Eğitim ortamlarında teknolojinin pedagojik amaçlar doğrultusunda planlı ve bilinçli bir şekilde kullanılması (Pamuk, Ülken ve Şener-Dilek, 2012), kullanılacak teknolojinin eğitim içeriğini zenginleştirmesi, öğrenmeyi bireyselleştirmesi, öğrenmeye değer katması ve öğrenmeyi somutlaştırabilmesi gerekir (Uluyol, 2013).

2.2.4. Eğitim-öğretim süreci

Eğitim-öğretim süreci, öğrenmenin oluşumu üzerindeki belirleyici rolü nedeniyle nitelikli eğitim tartışmalarında üzerinde öncelikle durulan bileşen konumundadır. Keza okullarda öğrencilere kazandırılması hedeflenen zihinsel, fiziksel ve sosyal-duygusal gelişim alanlarını kapsayan bilgi, beceri ve tutum türündeki yeterlikleri içeren planlanmış ve programlanarak zamana bağlanmış tüm eğitsel etkinlikler, eğitim-öğretim süreci yoluyla yaşama geçirilir (Erişti, 2011a). Okul öncesi eğitimde eğitim-öğretim sürecinin niteliği çocuklarda hedeflenen bilgi, beceri ve davranışlara ulaşılabilmesinin en temel yordayıcısıdır (Kitta ve Kapinga, 2015). Eğitim-öğretim süreci, öğretmen için öğretim etkinliğinin planlanması, örgütlenmesi, öğrencilerin güdülenmesi, etkinliklerin uygulanarak süreç ve sonuç bağlamında değerlendirilmesi gibi alt süreçlerle ilgili karar ve uygulamaları kapsar. Bu sürecin çocuklara yansması ise okulu tanıma; okula, sınıf arkadaşlarına ve öğretmenlerine uyum sağlama, öğretmen ve sınıf arkadaşları ile iletişim, etkileşim kurma ve yeni öğrenmeler elde etme şeklindedir (Baştape, 2009).

Eğitim-öğretim süreci, öğrencilerin bireysel özelliklerini tanımlayan iç koşullar ile öğretmen tarafından düzenlenen dış koşullar olmak üzere iki temel başlık altında incelenebilir (Erişti, 2011a). İç koşullar, öğrencilerin önkoşul öğrenmelerini tanımlayan bilişsel giriş davranışları ile öğrenmeye ilişkin ilgi, tutum ve özgüveni tanımlayan duyuşsal giriş özelliklerini ve psikomotor yeterlikleri kapsar. Dış koşullar ise öğretmen tarafından düzenlenen ipuçları, katılma, pekiştirme ve dönüt-düzeltilme amaçlı uygulamaları kapsamaktadır (Erişti, 1998).

Eğitim-öğretim süreci ile ilgili hazırlık çalışmalarında, öğrenci davranışlarının yönetimi ve öğrencilerin dışsal güdüleyicilere olan ihtiyaçlarını azaltarak öğrenmelerinde öz kontrollerinin sağlanması (Ünlüer, 2018) öğretmenlerin dikkate alması gereken önemli konulardır (Yücel ve Gülveren, 2010). Öğrencilerin gereksinimlerini ve bireysel ihtiyaçlarını dikkate alma, öğrencinin sürece aktif olarak katılımını destekleme, işbirlikçi çalışmaya özendirme, sorgulamaya ve düşünmeye teşvik etme, bir diğer deyişle de süreci

öğrenci merkezli hale getirme amaçlı etkinlikler süreç sonunda ortaya çıkacak tabloyu tümüyle etkilemektedir (Genç, 2015). Öğretim etkinliklerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilgilerine uygun olmaması ve uygulanan eğitim planlarının değişen öğrenci özellikleri ile uyuşmaması, kalıcı öğrenmelerin sağlanamaması (Valls ve Ponce, 2013), derse karşı olumsuz tutumların gelişmesi (Topan, 2013), dikkat, güdülenme ve davranış sorunları (Ökmen, 2020) gibi çeşitli olumsuzlukların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Akar vd., 2010).

Okul öncesi dönemde öğrenmeye elverişli fiziksel, psikolojik, sosyal ve teknolojik çevresel koşulların sağlandığı eğitim ortamlarında, öğrencilerin değişen ilgi, gereksinim ve ihtiyaçları temele alınarak planlanan eğitim-öğretim süreçleri ile çocukların daha hızlı ve daha başarılı bir gelişim göstermeleri mümkün olabilir (Karadağ, 2019).

2.2.5. Öğretmen nitelikleri

Öğretmenler, eğitim-öğretim etkinliklerinin programlara uygun olarak düzenlenmesi, uygulanması ve değerlendirilmesinden birinci derecede sorumludurlar. Bu yönüyle de eğitim sürecinin niteliği, öğretmenin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir (Altun ve Cengiz, 2012; Eren-Uğurlu, 2019; Şahan, 2011; Yaylacı, 2013; Sezer, 2018). Her eğitim kademesinde olduğu gibi okul öncesi eğitim sürecinde de hedeflenen eğitsel sonuçlara ulaşılabilmesi öğretmenlerin sorumluluğundadır (Mligo, 2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki gereksinimleri, beklentileri, öncelikleri, hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme hızları, öğrenme biçimleri, çalışma alışkanlıkları, tutumları ve duyguları yönüyle birbirlerinden önemli farklılıklar gösteren (Öztürk, 2002; Sarıtaş, 2006) öğrenciler için nitelikli öğrenme ortamları oluşturulması (Levin, 2003) oldukça önemlidir. Okul öncesi öğretmenleri, eğitim programını çocukların ilgi ve ihtiyaçları ile bütünleştirerek eğitim planlarını ve öğrenme ortamlarını hazırlar, öğretim yöntem ve tekniklerini işe koşarak hazırladıkları planları uygular (Ada ve Baysal, 2013), süreç sonunda da ölçme ve değerlendirme çalışmaları yaparlar (Göle ve Temel, 2015).

Belirli bir görevi yerine getirme gücünü sağlayan özel bilgi olarak tanımlanan “yeterlik” kavramı (TDK, 2020), öğretmenlik mesleği için değerlendirildiğinde, öğretim görevi için gereken bilgi ve beceri ve tutumlara sahip olma anlamına geldiği söylenebilir (Gündoğdu vd., 2015). Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutum türü yeterlikler hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında, genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi kapsamında verilmekte; hizmet içi süreçlerde de

öğretmenlik mesleği yeterlikleri başlığı altında “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere birbiriyle ilişkili üç yeterlik alanında geliştirilmektedir (MEB, 2017).

Eğitim bilimleri alanında yaşanan gelişmeler, gelişen ve yenilenen teknoloji, toplumsal değişimler, yirmi birinci yüzyıl öğrencisinin değişen yapısı gibi faktörler, öğretmenlerin güncel bilgi ve becerilerle uyumlu olacak biçimde kendilerini yenilemelerini bir gereklilik haline getirmiştir (Gültekin, 2020; Kıldan ve Ahi, 2015). Bu bağlamda yirmi birinci yüzyılın öğretmenleri; çağdaş eğitim teknolojilerini eğitim ortamında birleştirebilen (Little, Goe ve Bell, 2009; Taşgın, 2019), teknoloji okuryazarlığı becerilerine sahip olan (Tekinarslan, 2008), çocuklara en kısa yoldan en doğru bilgiye ulaşma konusunda yol gösteren (Güneş, 2016), bilgi kaynaklarına ulaşmada kolaylaştırıcı, profesyonelleşme yolculuğunda kendisi de bir öğrenen olan (Sarıdaş, 2019), yenilikçi yöntemler benimseyerek öğrencilerde üst düzey düşünme ve sentez yapabilme becerilerini geliştirebilen gibi pek çok özelliğe sahip olmalıdırlar (Gould, 2007; Karsak ve Gülhan, 2014; Yiğit, 2015).

Alanyazındaki kimi kaynaklar, bir öğretmenin asıl becerisinin sahip olduğu nitelikleri sınıf ortamında öğrencilerine yansıtabilmesi olduğunu ifade etmekte ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine gönderme yapmaktadırlar. Öğrencilerin aktif oldukları etkili bir sınıf ikliminin oluşturulmasında öğretmenin rolü oldukça önemlidir (Özer, Bozkurt ve Tuncay, 2014; Turan, 2010; Yumuş, 2013). Kendilerini fiziksel, duygusal, zihinsel ve psikolojik olarak güven içinde hisseden öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgileri ve öğrenme düzeyleri önemli ölçüde artmakta (Ökmen, 2020), öğretmene yansıyan akademik ve duygusal dönütler de çabasının yerine ulaştığını göstererek öğretmeni daha fazla motive edebilmektedir (Baştepe, 2012). Öğretmenlerin olumlu sınıf iklimi oluşturmak için sergiledikleri tüm çabalara rağmen öğrenme ortamında çeşitli sorun davranışlar yaşanabilmektedir. Sınıfın fiziksel özellikler yönüyle yetersiz olması (Çukur ve Delice, 2011), öğretmenin sınıf yönetimi becerisi (Turan, 2010), eğitim-öğretim etkinliklerinin öğrencilerinin ihtiyaç ve ilgilerine uygun olmaması (Dönmez ve Cömert, 2009), öğrencilerin gelişimsel özelliklerinden kaynaklanan problemler ve sınıf ortamında öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkileri (Keskin 2010; Şenay, 2011), eğitim etkinliklerinin öğretmenler tarafından dikkatle ve özenle planlanmaması bu tür sorunların ortaya çıkmasında rol oynayan başlıca nedenler arasında gösterilmektedir. Etkili öğretmenler, istenmeyen davranışların olası nedenlerini bilgi ve deneyimlerine dayanarak

ya da empatik bir bakış açısıyla izleyerek tahmin edebilir, bu tür davranışları sınıfın sosyal ve duygusal ortamı içinde olumlu davranışa dönüştürmek için çaba gösterir ve öğretme-öğrenme etkinliklerinin işleyişi ile sınıfın ilişki sisteminde gerekli değişiklikleri yaparlar (Aktaş, 2019). Öğretmenlerin sorun davranış çözme yöntemleri ve çözüm yolunda gösterdikleri çabalar mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerleri ile ilişkilidir. Söz konusu bilgi, beceri, tutum ve değerler yönüyle kendilerini geliştirmiş öğretmenler, öğrencilerinin duygularını ve bakış açılarını kavrayabilir, onların gereksinimlerini anlayabilir ve karşılamaya çaba gösterirler (Pala, 2008). Öğretmenlerin, öğrenci kaynaklı sorunlara çözümler üretebilmeleri için sorunu iyi değerlendirebiliyor olmaları, öğrencilerinin durumunu iyi analiz edebilmeleri ve çözüm noktasında da tutarlı davranmaları gerekir.

2.2.6. Öğrenci nitelikleri

Okulların ve eğitim sürecinin öznesi konumundaki öğrencileri betimleyen; gelişim özellikleri, olgunlaşma, hazırbulunuşluk ve genel uyarılmışlık düzeyleri, dikkat seviyeleri, öğrenmeye güdülenme ve öğrenme özellikleri, yaşam alışkanlıkları gibi çok sayıda nitelik eğitim-öğretim sürecini doğrudan etkiler (Kaya, 2012). Bu yönüyle okul öncesi eğitim konusundaki planlamaların ve uygulamaların çocukların söz konusu özellikleri göz önünde bulundurularak ve gelişimsel özellikleri dikkate alınarak yapılması; eğitsel hedeflere ulaşılması ve nihai olarak da okul öncesi eğitimin niteliğinin artırılması yönüyle büyük önem taşır. Öğrencilerin fiziksel, bilişsel, dil, motor, sosyal-duygusal, kişilik, ahlak ve cinsel gelişimleri öğrenci nitelikleri başlığı altında ele alınması gereken öncelikli konulardır.

Fiziksel gelişim. Anne karnında yumurtanın sperm tarafından döllenmesi ile başlayıp, yaşam boyu devam eden; boy, ağırlık, hacim gibi vücut özelliklerinde yaşanan artış ile fiziksel görünümde meydana gelen değişim (Senemoğlu, 2016) olarak tanımlanan fiziksel gelişim; psikomotor, sosyal, duygusal ve zihinsel yaşamı da etkilemesi yönüyle, diğer gelişim alanlarının da başlangıcını oluşturur ve çocukların kişilik gelişimi üzerinde etkili rol oynar (Uslu, 2018). Doğum öncesi dönemde ve yaşamın ilk iki yılında oldukça hızlı seyreden fiziksel gelişim, bebeklik dönemindeki kadar olmasa da okul öncesi dönemde de diğer gelişim alanlarıyla ilişkili olarak devam eder (Altunhan ve Gür, 2018).

Bilişsel gelişim. Doğumdan başlayarak bireyin çevre ile etkileşimlerinin sonucunda dış dünyayı anlamasını, bilginin edinilmesini, kullanılmasını, saklanmasını,

yorumlanarak tekrar düzenlenmesini ve değerlendirilmesini kapsayan aktif zihinsel faaliyetler (Aral ve Baran, 2011) ve yaşla birlikte zihinsel süreçlerde ortaya çıkan değişim literatürde bilişsel gelişim olarak adlandırılmaktadır (Ramazan, 2015). Kalıtım, olgunlaşma ve çevre gibi faktörlerden etkilenen bilişsel gelişim, çocuğun bilgiyi zihnine alıp, saklayıp, yorumlayıp, yeniden düzenlemesi ve değerlendirmesi gibi olguların gelişimi (Gözüm, 2018) ile ortaya çıkan karar verme ve problem çözme becerilerinin gelişimini de içerir (Ramazan ve Demir, 2011). Keşfetme ve öğrenme amaçlı davranışlar, bilişsel gelişim kapsamında zihinsel işlevlerin çalışması ile gerçekleşmektedir. Okul öncesi dönem bilişsel gelişimin en üst düzeyde olduğu dönemdir, bu nedenle de nitelikli uyaranlarla zenginleştirilmiş eğitim ortamlarının varlığı çocukların bilişsel gelişimleri yönüyle oldukça önemlidir (Deniz, 2008).

Dil gelişimi. Dil gelişimi, kelimelerin, sayıların, sembollerin edinilmesini, saklanması ve dilin kurallarına uygun bir biçimde kullanılmasını ifade eder (Tümkiye, 2017). Çocuklarda dil gelişimi oldukça karmaşıktır ve çocuktan çocuğa farklı seyreder. Dil öğreniminin temelleri 2-6 yaş aralığında, yani okul öncesi dönemde atılır ve bu dönem dil gelişimi için kritik dönem olarak tanımlanır (Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Öte yandan dil gelişimi olgunlaşmaya ve öğrenmeye bağlıdır ve düşünme, bellek, akıl yürütme, problem çözme, planlama gibi bilişsel süreçleri de kapsar (Kol, 2011).

Motor gelişim. Kaba ve ince hareket kalıplarından oluşan motor gelişim, büyük ve küçük kas gruplarının aktivasyonunu içermektedir (Köse, 2006). Kaba motor beceriler kendi içerisinde lokomotor, nesne kontrolü ve stabilite becerilerine ayrılır. Lokomotor becerileri, bedenin özel hareket kalıplarıyla (simetrik, asimetrik, yanal) gezinmesini, obje kontrol ve stabilite becerilerini, nesnelerin uzağa atılması veya alınması yoluyla manipülasyonunu ve vücudun ağırlık merkezinin dengelenmesini içerirken (Webster, Martin ve Staiano, 2019), ince motor beceriler ise küçük kas gelişiminin yansıması olarak el ve parmak kaslarının kullanımı ile ortaya çıkar. Temel motor becerilerin gelişimi okul öncesi dönem için kritik bir gelişim alanıdır. Motor becerilerin yeterince gelişmemesi, çocuklarda yürüme, koşma ve atlama gibi kaba motor becerilerden; kalem tutma, makas kullanma vb. ince motor becerilerine kadar pek çok alanda problem yaşanmasına neden olmaktadır (Ağlamış, 2014).

Sosyal-duygusal gelişim. Sosyal-duygusal gelişim, bireyin yaşamı boyunca diğer kişiler ve toplumsal kurumlar ile geçirdiği yaşantılar sonucunda kendisinde meydana gelen değişimler olarak tanımlanmaktadır. Sosyal gelişim bireyin kendisi ve çevresindeki

kişilerle olumlu etkileşimler kurma becerilerini içerirken; duygusal gelişim ise bireyin kendisinin ve çevresindeki kişilerin duygularının farkına varma, duygularını uygun yollarla ifade etme ve çatışma çözme becerileri ile empati yeteneğini içerir. Bu iki alan birbiri ile ilişkili iki gelişim alanı olarak tanımlanmaktadır (Aslan, 2017). Sosyalleşme, çocuğun doğumuyla başlar ve yaşamı boyunca sürer. Çocuklar sahip oldukları birçok sosyal beceriyi aile çevresinden öğrendikleri biçimiyle eğitim ortamlarına taşır ve geliştirme fırsatı yakalarlar. Okul öncesi eğitim kurumlarında, doğru bir sosyal-duygusal gelişim gerçekleştiren çocuklar, ileride toplumun sağlıklı birer üyeleri olurlar (Sezer ve Yoleri, 2010).

Kişilik gelişimi. Doğumla başlayan ve okul öncesi dönemde çocuğun yaşadığı sosyal bağlamdan, biyolojik olgunluktan, kendisini ve sosyal dünyasındaki gelişmelerden etkilenecek ortaya çıkan bir alan olarak tanımlanmaktadır. Okul öncesi dönemde çocuğun kişilik gelişimi ile sosyal gelişiminin ihmal edilmesi durumunda, yaşamın diğer dönemlerinde telafisi mümkün olmayan sorunların ortaya çıkabileceği, bu dönemde kişilik gelişimi açısından aşılması gereken bazı önemli aşamalar bulunduğu ifade edilmektedir. Bu aşamalar benmerkezcilik, merak ve öğrenme isteği, animizm ve antropomorfizm, karşılıklılık, sosyalleşme ve model arama olarak sıralanmaktadır (Oruç, Tecim ve Özyürek, 2011). Kişilik gelişimi sürecinde, sıralanan bu aşamaların sorunsuz bir şekilde atlatılmasında ebeveynlerin ve okul öncesi eğitimin rolü oldukça önemlidir.

Ahlak gelişimi. Ahlak gelişimi, algıların gelişimi ile başlayan ve tüm yaşam boyunca gelişimini devam ettiren bir süreci ifade etmektedir. Piaget (2002), ahlak gelişimi konusunda okul öncesi dönem çocuklarının içinde bulundukları dönemi ahlaki gerçekçilik evresi olarak adlandırmaktadır. Bu evrede gözlemlenen en temel özellik, çocukların kuralların değişmez ve uyulmasının zorunlu olduğu inancına sahip olmalarıdır. Dolayısıyla bu dönem çocukları dışa bağımlı bir ahlaki gelişim grafiği çizerler. Bu yönüyle, okul öncesi eğitim ortamları çocukların değerler sisteminin oluşmasında ve sağlıklı bir ahlaki gelişim göstermelerinde oldukça önemlidir (Uzun-Mercan ve Yazıcı, 2018).

Cinsel gelişim. Cinsel gelişim; bireyin kendi cinsel kimliğini benimseyerek uygun davranışlar sergilemesi, cinsel dürtülerini kontrol altına alabilmesi (Bayhan ve Artan, 2009), doyurabilmesi, haz alması yanı sıra cinsellikle ilgili karşılaştığı sorunları çözmek için gereken bilgi ve beceriye sahip olma süreci olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2008). Çocukta cinsel kimlik duygusunun oluşumu doğumu izleyen ilk yıllarda başlamakta,

yerleşmesi ise 3-4 yaşlarını bulmaktadır (Özsungur, 2010). Okul öncesi dönem, çocuğun cinsel kimlik kazanımı yönüyle de oldukça kritik bir dönemdir (Senemoğlu, 2016).

Okul öncesi eğitimin niteliğini etkileyen öğrenci özellikleri bağlamında yukarıda başlıklar halinde açıklanan özelliklere; kalıtım, çevre, beslenme, sağlık ve bakım, ailenin sosyo-ekonomik durumu ve eğitim düzeyi, çevresel uyaranlar, hareket, spor ve uyku düzeni gibi çok sayıda değişken de eklenebilir. Diğer yandan, insan yaşamında tüm gelişim alanlarının birbiriyle ilişkili ve birbirlerini etkileme gücüne sahip olduğu (Altunhan ve Gür, 2018), herhangi bir gelişim alanında yaşanan bir sorunun diğer gelişim alanlarını da etkileyeceği gözden kaçırılmamalıdır.

Öğrenci nitelikleri tartışmasının bu araştırma için önemi, okul ortamına gelen okul öncesi öğrencilerin yukarıda sözü edilen gelişim alanlarındaki olası yetersizliklerinin sınıf ortamını, öğretmen davranışlarını, öğrencilerin kendilerinin ve arkadaşlarının öğrenmelerini de etkileyen dikkat sorunları, güdülenme sorunları, iletişim sorunları (Erişti, 2011b) gibi çok sayıda soruna kaynaklık etmesidir.

2.3. Yirmi Birinci Yüzyılın Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yansımaları ve Değişen Öğrenci Özellikleri

Okul öncesi dönem insan beyninin son derece esnek, içten gelen merak, keşif ve araştırma duygusuyla öğrenmeye oldukça açık olduğu, kültürel normların geliştiği ve temel yaşam alışkanlıklarının edinildiği oldukça değerli bir dönemdir (Blanchard ve Moore, 2010). Dünyanın hangi bölgesinde yaşıyor olursa olsun, her çocuğun ilk ve en temel ihtiyacı sevgi ve şefkat dolu bir aile ortamı, hijyen kurallarına uygun bir bakım, düzenli ve dengeli bir beslenmedir. Bu noktada, belirtilen temel ihtiyaçların karşılandığı, yanı sıra toplumsal kültürün, normatif kuralların, sosyalleşme becerilerinin vb. çocuğa ilk ve en yoğun olarak aktarıldığı toplumsal kurum olan aile, çocuğun yaşamında çok önemli bir yer tutar. Yavuzer (2012), ailelerin çocuklarına yaşamları boyunca kullanabilecekleri işlevsel bilgiler vererek, zihinsel, psikolojik, sosyal ve ruhsal gelişimleri ile yetenek ve karakterlerinin şekillenmesinde etkili olduklarını; çocuklarına toplumda kabul gören tutum ve değer türü davranışları aşılayarak toplum tarafından kabul görmelerinde ve sosyalleşmelerinde rol model olduklarını belirtmektedir. Bu nedenledir ki aileyi etkileyen olumsuz durumlar, çocuğun gelişimine de olumsuz şekilde yansır. Aile içi ilişkiler, ebeveynler ile çocukları arasındaki sevgi bağı, ailenin sosyoekonomik düzeyi,

ebeveynlerin eğitim durumları ve aile bütünlüğü çocuklar üzerinde birincil derece etkili değişkenlerdir (Aral ve Yurteri, 2012).

Modern dünyanın haz ve tüketime odaklanarak aile kurumunu derinden etkileyen bireysel yaşam tarzını beslemesi (Bayer, 2013), bu araştırma ile de doğrudan ilişkili, önemli ve güncel bir konudur. Değişen aile yapısı, yerleşim, çalışma ve yaşam koşullarındaki değişimler gibi nedenlerle çocuklar ebeveynleri ile yeterince zaman geçirememekte ve yeterince iletişim kuramamaktadır. Öte yandan yoğun çalışma yaşamının yol açtığı stres ile ebeveynlik rolleri arasındaki dengeyi kurmanın zorlaştığı, ebeveynler arası iletişim ile ebeveyn-çocuk iletişiminin de bu durumdan olumsuz etkilendiği söylenebilir. Ailelerin sosyoekonomik durumlarının çocukların yaşam ve davranış alışkanlıkları ile tüketim ve teknoloji kullanım alışkanlıklarının şekillenmesi üzerindeki etkisi de vurgulanması gereken önemli bir diğer konudur (Çok vd., 2004).

TÜİK (2018) verilerine göre Türkiye’de evlenme oranı bir önceki yıla göre %2,9 oranında azalırken, boşanma oranı ise %10,9 artmıştır. Aile bütünlüğü ve ailenin işlevlerini yerine getiriyor olması çocuklar için yaşamsal önem taşır. Parçalanma durumuna gelen ailelerde çocukların güvensizlik duygusu artmakta, anne ve babalarıyla olan ilişkileri zedelenmektedir (Karakaya, 2018). Ailenin parçalanması okul öncesi dönem çocuklarının kolaylıkla kavrayabilecekleri ve kabullenebilecekleri bir durum değildir. Çocuklar anneleri ile yaşıyorlarsa babayı kaybetmenin korkusunu, anneye aşırı bağlanarak gidermeye çalışmaktadırlar. Bu tür durumdaki çocuklarda sürekli ağlamalar ve öfke nöbetleri şeklinde kendini gösteren panik durumu, huysuzluk, saldırganlık (Çetinkaya, 2018), hırçınlık ve tedirginlik gibi davranışlar (Özbey ve Alisinanoğlu, 2009) görülür. Bu davranışlar, okuldaki öğrenme sürecini doğrudan etkileyerek çocukların dikkat dağınıklığı ve güdülenme sorunları yaşamalarına yol açar (Akgül, 2018). Erken çocukluk döneminde ebeveynlerin tutum ve davranışları çocuğun uyumlu-uyumsuz, etken-edilgen, bağımlı-özerk, içe dönük-dışa dönük olma gibi temel karakter özelliklerini büyük ölçüde şekillendirir (Gülaçtı, 2012).

Bir başka önemli konu, günümüzde doğum oranlarında yıllar içinde meydana gelen azalmayla birlikte hanelerdeki çocuk sayısının da azalmasıyla ebeveynlerin çocuklarını koruma çabası içine girmeleridir (Staempfli, 2009; Tucker, 2008). Ebeveynlerin çocuklarının üzerine bu denli titremeleri, çocukların davranışlarının aşırı sınırlandırılmasıyla sonuçlanmıştır (Staempfli, 2009). Okula yürüyerek ya da bisikletle gitmek artık çok eskilerde kalmış, hatta ebeveynlerde aşırı bir koruma içgüdüsünün

hâkimiyetiyle okul çok yakın dahi olsa çocukların okula mutlaka bir okul servisiyle taşınması gerekliliğine dair düşünceler ortaya çıkmıştır. Ebeveynler, apartman yaşamının arınık ortamında, doğal yaşamdan kopuk yaşayan çocuklarını böceklerden, hayvanlardan, yağmurdan ve kardan, özetle doğaya ait her şeyden koruma ihtiyacı duyar hale gelmişlerdir (White, 2004).

Günümüz çocuklarının yaşam ve davranış alışkanlıklarına yön veren en az aile kadar etkili bir başka değişken teknoloji tabanlı dijital araçlar kullanılarak sunulan davranış biçimleri ve dijital kültürdür (Yan, 2018). Yirmi birinci yüzyıl çocuklarını Pedro (2006) “yeni bin yılın öğrencileri”, Prensky (2001a) ise “dijital yerliler” olarak tanımlarken ilgili alanyazın incelendiğinde dijital teknolojilerle büyüyen öğrencileri tanımlayan birbirine benzer anlamlarda kullanılan pek çok isim görülmektedir. Dingli ve Seychel (2015), Prensky (2001a) tarafından yapılan dijital dünyaya doğmamış ancak kullanabilen ve faydalanabilen dijital göçmenler ve dijital becerilere sahip 1980 ve sonrasında doğan dijital yerliler ayrımını biraz daha derinleştirerek, dijital yerlilerin hala büyüyor olduklarını belirtmekte, ikinci nesil yerlilerin de dijital vatandaşlar olarak dijital kuşağı oluşturduklarını ifade etmektedir. Dijital kuşak çocuklarını ve özelliklerini tanımlayan ve birtakım öngörülerde bulunan araştırmalarda, dijital nesli anlayıp, doğru değerlendirmenin bir önceki kuşak olan dijital neslin anne ve babalarını anlamaktan geçtiği vurgulanmaktadır (Kural, 2013).

Kimi değerlendirmelere göre günümüz çocukları, özellikleri doğmadan önce tanımlanmış ilk kuşaktır (Kılıçer ve Boyraz, 2019). Bu çocukların zihin süreçlerinin farklı işlediği, aynı anda pek çok farklı konu ile ilgilenebildikleri, farklı sosyalleştikleri ve dolayısıyla da gereksinimlerinin de oldukça farklı olduğu ifade edilmektedir (Günüş, 2017). Günümüz kuşağı öğrencileri özetle, dijital araçların dilini keşfederek, dijital dünyanın izinden giden (Bennett, Maton ve Kervin, 2008; Dursun, 2019), yaparak yaşayarak öğrenen ve aynı anda pek çok işi yapabilen (Bennett vd., 2008; Karabulut, 2015; Uçkan, 2007), dikkat süreleri kısa (Pedro, 2006), zihni sürekli konudan konuya atlayan (Oblinger ve Oblinger, 2005), iletişimde ve ilişkilerde sabırsız, derin duygusal (Kılıçer ve Boyraz, 2019), oyun merkezli yaşayan ve oyun merkezli öğrenen, dijital olarak sosyal çevresi gelişmiş olmasına rağmen fiziksel olarak çoğunlukla yalnız, iletişimde sembolleri, grafik öğeleri metin öğelere tercih eden (Atak, 2016), dijital araçları kâğıda basılı araçlara tercih eden (Altun, 2019; Ardiç ve Altun, 2017; Kılıçer ve Boyraz, 2019), verilen bir metni okuma sırasında bir düzen takip etmek yerine metin içerisinde serbestçe gezinerek

okumayı tercih eden ve eğitimden beklentileri yüksek bireyler oldukları çeşitli kaynaklarda ifade edilmektedir (Aral ve Doğan-Keskin, 2018; Kavalcı ve Ünal, 2016; Oyman, Orkun ve Turan, 2013; Sanıyer, 2015). Teknolojiyi yaşamın çok önemli bir parçası olarak görüp, zamanlarını internette geçirmeyi seven bu kuşak, çevresinden anında geri bildirim isteyip, bekleme de tahammül edememektedir (Bolat, 2017; Prensky, 2009; Prensky, 2001a; Şahin, 2010).

Prensky'e göre (2001b), yeni neslin düşünme örüntüleri de değişen çağ ile birlikte değişmiştir. Dijital teknolojiler ile büyüyor olan, hızlı ve devamlı internete bağlanma imkânına sahip dijital nesil, dijital öğrenenler olarak da tanımlanmakta ve daha önceki nesillere göre daha farklı öğrenme stillerine ve tercihlerine sahip oldukları ifade edilmektedir (Kılınç, 2016). Dijital nesil, daha önceki nesillerde gözlemlenen ardışık öğrenme anlayışı yerine daha hipermetin (etkileşimli, çoklu ortam) öğrenme biçimlerine sahiptir (Günüç, 2011). Onlar için sorgulama ve keşfetmeye imkân tanıyan, öğretmen merkezli yerine öğrenci merkezli eğitim önemlidir. Ayrıca kendilerine sıkıcı gelen geleneksel öğrenme yöntemleri yerine, deneyimleyerek, eğlenerek öğrenmeyi tercih etmektedirler (Combes, 2006). Uyarıcı çokluğunun yol açtığı odaklanma, dikkat toplama gibi sorunlarının ve geçmiş kuşaklarla kıyaslandıklarında otorite kavramını arka plana atmalarının bu yeni kuşak için farklı eğitim modellerinin geliştirilmesini zorunlu kıldığı ifade edilmektedir (Oyman, Orkun ve Turan, 2013; Sanıyer, 2015). Öğrenme tarzları alışılanın dışında olan ve teknoloji ile iç içe bir yaşam süren bu çocuklar aynı anda pek çok işe odaklanabilen farklı zihin yapılarına sahiplerdir (Ardıç ve Altun, 2017). Bilişsel yapıları dizgiselden çok paralele (eşzamanlı) benzerdir. Bu bağlamda eğitim ortamlarında sunulan geleneksel düşünme biçimleri, teknoloji etkisinde gelişmiş zihinlere sahip bu çocukların öğretme-öğrenme sürecine uyumlarını zorlaştırmaktadır (Dalkıran, 2018). Bilginin çoklu akışını, tümevarımcı akıl yürütme yolunu, içerikle sıklıkla ve anlık etkileşimi tercih etmelerinin yanı sıra görsel okuryazarlıklarının güçlü olmasının, günümüz okul öncesi öğrencilerinin geleneksel öğrenmeye direnç göstermelerine neden olduğu araştırma bulgularında belirtilmektedir (Bilgiç, Duman ve Seferoğlu, 2011; Güler, Şahinkaya ve Şahinkaya, 2017; Teo, Kabakçı-Yurdakul ve Ursavaş, 2014; Oblinger, Oblinger ve Lippincott, 2005; Van Eck, 2006). Okul öncesi eğitimde geleneksel öğrenme yöntemleri yerine; dijital hikayeler, animasyonlar, eğitici oyunlar ve uygulamalar gibi yenilikçi yaklaşımların ve dijital teknolojilerin çocukların dil, okuma yazma, matematik ve fen alanlarındaki öğrenmelerini artırma olanağını sağladığı ifade edilmektedir (Aktaş-

Arnas, 2019; Daugherty vd., 2014; Palmer, 2015). Özetle, özellikle bu dönem çocuklarının okuyarak değil de izleyerek öğrenmeyi tercih etmeleri, okul öncesi dönemdeki çocuklarda da algılama ve öğrenme modellerinin görsel olarak tasarlanması ihtiyacını doğurmuştur.

Okul öncesi dönem çocukları, bilgi ve teknoloji üretimindeki hızlı gelişme ve yaygın kullanım nedeniyle teknolojik ürünlere çok kolay ulaşp, kullanarak olumlu ve olumsuz tüm etkilerine artan şekilde maruz kalmaktadırlar (Parnell ve Barlett, 2012). Zamanlarının önemli bir bölümünü internet, bilgisayar, akıllı telefon ve diğer teknolojik araçlara ayırmaktadırlar (Ulusoy ve Bostancı, 2014). Henüz birkaç yaşındaki çocuklar bile çeşitli sosyal medya platformlarında fotoğraflara ve videolara erişmekte; YouTube'da gezinerek, dijital oyun ve uygulamalarla etkileşime geçmektedir (Harrison ve McTavish, 2018). Tüketim alışkanlıklarından (Howie vd., 2017), dünyayı algılama biçimlerine, bilişsel gelişimlerine (Oruç vd., 2011; Ulusoy ve Bostancı, 2014), kaba ve ince motor gelişimlerinden (Zehir vd., 2019), iletişim (Kutner ve Olson, 2008) ve sosyalleşme biçimlerine (Rosen vd., 2014) kadar pek çok alanda dijital teknolojilerin etkisini görebilmek mümkündür. Bu nedenledir ki, içinde bulunduğumuz dönemde çocukların dijital teknolojilere erişim ve kullanım becerilerinin geliştirilmesi değil; nasıl, hangi amaçlarla kullandıkları ve bu kullanımdan nasıl etkilendikleri çok daha önemsenen bir konu haline gelmiştir (George ve Odgers, 2015).

Sanayileşme, modernleşme, şehir yaşamı gibi nedenlerle sokakta oyun oynama şansları neredeyse kalmamış çok yönlü gelişimlerine katkı sağlayan sokak ve sokak oyunları kavramları neredeyse kaybolmuş günümüz çocukları (Erişti, 2018), ancak ebeveynleri eşliğinde nadiren oyun alanlarına gidebilir hale gelmişlerdir. Oysa oyun, okul öncesi dönemde çocuğun en önemli işidir. Bu dönemde oynanan oyunlar çocukların ufkunu açarak, onlara etkin öğrenme fırsatları sunan çok değerli faaliyetlerdir (Tuğrul, 2017). Çocuk oyun yolu ile kendisini tanır, akranları ile iletişim kurar, iş birliği ve paylaşımlar yapar ve önemli kazanımlar elde eder. Oynadıkları oyunlar çocuklara duygularını ifade etme olanağı tanır (Sığırtmaç, 2018), travmatik olaylarla ilgili kaygılarını azaltır (Yayan ve Zengin, 2018), özgüven ve yeterlik duygularının gelişimini destekler (Gündüz vd., 2017), diğer kişilere güven duygularını geliştirir (Göl-Güven, 2017; Sevinç, 2004), sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarını sağlar (Çoban ve Nacar, 2006; Gülay-Ogelman ve Erten-Sarıkaya, 2014) ve yaratıcılık becerilerini destekler (Ayaydın, 2011). Açık havada, doğal ortamlarda oyun oynamaları, arkadaşlıklar edinmeleri ve

sosyal becerilerini geliştirmeleri gittikçe güçleşen günümüz çocukları, sosyalleşme ihtiyaçlarını da dijital ortamlardan karşılamaktadırlar (Öztekin, 2008). Prensky (2001b), bilgisayar oyunlarının, internetin, cep telefonlarının ve anlık mesajlaşmaların dijital yerlilerin yaşamlarının vazgeçilmez bir parçası olduğunu belirtmektedir. Coleman'ın (2012) ifadesiyle de günümüz çocukları ‐ağ tabanlı‐ bir nesildir. Bu yeni nesil, ağ üzerinde birbirlerine bağlanarak arkadaşlıklar kurmaktadır.

Okul öncesi dönem çocuklarının gereksinimleri bağlamında geçmişle günümüz arasında yapılan karşılaştırmalarda, günümüz çocuklarının gereksinimlerinin oldukça farklılaştığı ifade edilmektedir. Gözlerini mobil araçlar, kişisel bilgisayarlar ve internet tabanlı teknolojilerin egemen olduğu bir dünyaya açmış olmaları (Ağlargöz, 2017; Jain, Vatsa ve Jagani, 2014) ve günlük yaşamlarında teknolojik faktörlerin oldukça etkili olması nedeniyle, (Kon, 2017; Ofcom, 2019; şalcı, Karakaya ve Tatlıeşme, 2018; Yeşilay, 2019; Williams, 2015) söz konusu farklılaşmada en belirleyici faktörün teknoloji olduğu söylenebilir. Dijital ortamda doğup büyüyen günümüz çocuklarını kısa, orta ve uzun vadede nelerin beklediği, teknolojinin yaşamlarını nasıl etkileyeceği konuları farklı boyutlarıyla tartışılan güncel bir konudur (Altun, 2019; Aral ve Keskin, 2018; Brosh, 2018; Lauricella vd., 2014; Palaiologou, 2016).

Çocukların dijital teknolojileri kullanım amaçlarını ve sıklıklarını araştıran çalışmalarda, kullanım amaçları sıralamasında çocuk oyunları olarak sunulan içeriği ve pedagojik yapısı denetlenmemiş dijital oyunların ilk sırada yer aldığı görölmektedir (Akçay ve Özcebe, 2012; Razak-Özdinçler vd., 2019; Rosen, vd., 2014; Sallayıcı ve Yöndem, 2020). Bilgisayar teknolojilerinin gelişimine paralel bir seyirde gelişme göstererek, çocuklarda yeni bir oyun költürü yaratan dijital oyunlar konusu, dijital teknoloji kullanımının çocuklar üzerindeki olumsuz etki ve riskleri bağlamında üzerinde durulması gereken bir konudur. Özellikle 2000'li yıllardan itibaren artan dijital oyun çeşitliliği ve artan kullanımı ile birlikte, bu oyunların kullanıcılarında sanal ile gerçeklik arasındaki ayrımı muğlaklaştırmaya başladığı araştırma bulgularıyla ifade edilmektedir (Aıkğöz-Yiğit ve Yalman, 2018; Yılmaz ve Candan, 2018). Tablet, telefon, bilgisayar gibi teknolojik araçları kullanarak çeşitli dijital uygulama ve oyunlara kontrolsüzce erişimleri, okul öncesi dönemdeki çocukları bilişsel ve psiko-sosyal yönden oldukça olumsuz etkilemektedir (McNeill vd., 2019). Yine benzer bir araştırmada, çocukların dijital oyunlardaki dış uyaranlar, anında ödöller ve geri bildirimler tarafından kolaylıkla yönlendirilmelerinin beynin yürütme fonksiyonlarını destekleyen ve dürtü kontrolünü

sağlayan nörokimyasalleri etkilemesi nedeniyle dikkat becerileri ve öz düzenleme becerilerinin gelişiminin olumsuz etkilendiği, davranışlarını kontrol edememelerine de neden olduğu ifade edilmektedir (Radesky, Schumacher ve Zuckerman, 2015).

İnternet ortamında oynanan oyunlar vb. kurguların; henüz doğru ve yanlış ayırt edemeyecek yaşta olan çocuklara aşılacağı davranış kalıpları, sunduğu şiddet kültürü ve çocukta yarattığı kültürel dezenformasyon görünen en büyük risklerden bazılarıdır. Çoğu zaman masum olarak gösterilen dijital oyunların içerisine gizli ya da açık olarak yerleştirilen; dil, ırk, toplumsal cinsiyet, cinsellik ve şiddet öğelerinin bütün olarak irdelendiği ve bu öğelerin çocukların bilişsel düzeylerine etki edebilmek amacıyla ne ölçüde ve nasıl kullanıldığını ölçmeyi amaçlayan araştırmalarda, dijital oyunların içeriğinde barındırdığı şiddet, ırkçılık, cinsellik gibi oldukça olumsuz öğeleri normalleştirerek çocukların bilinçaltına yerleştirdiği vurgulanmaktadır (Açıkgöz-Yiğit ve Yalman, 2018). Öte yandan bir diğer önemli risk ise ilerleyen teknoloji ile birlikte çocukları çepeçevre saran dijital dünyanın onların davranış kodlarını ve kültürel davranış kalıplarını değiştirme gücüdür. Çocukların davranış kodlarındaki en büyük değişim, şiddet yönelimidir (Demir ve Şahin, 2017). İlginç bir örnek olarak, uluslararası terör örgütleri tarafından paylaşılan videolarda kurgulanan atmosferin, ışık kullanımının, kamera açılarının, kullanılan efektlerin dijital kuşak tarafından geniş ölçüde oynanan bilgisayar oyunlarının bir taklidi olduğu ve böylelikle şiddet dürtüsünün medya aracılığıyla çok küçük yaşlardaki çocukların zihinlerine işlendiği ifade edilmektedir (Nuyan, 2018). Bilgi işlem teknolojilerinin bilinçsiz kullanımının yol açtığı uygunsuz içerik, sanal zorbalık, nefret söylemi, bilgi çarpıtma (Güler-Şahinkayası ve Şahinkayası, 2017) gibi riskler de çocuklar için önemli tehditler arasındadır.

Alanyazında, anne ve babalarının da dijital oyunlar oynamaları ile orantılı olarak okul öncesi dönem çocuklarının da oyun oynama oranlarının arttığı, çoğu ebeveynin çocuklarının olumsuz içerikli dijital oyunları oynamalarına engel olamadıkları sonuçlarına ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Akçay ve Özcebe, 2012). Diğer yandan, birçok anne ve baba çocuklarına doğru alternatifler sunabilmek bir yana, kendilerini ekranlardan alıkoyacak iradeyi gösterememektedir (Erişti ve Avcı, 2018; Ertemel ve Aydın, 2018). Goodwin (2018) bu konuda, tekno suçluluk kavramını vurgulamaktadır ve çocuk-teknoloji ilişkisine dair bilgi eksikliğinin birçok ebeveynde utanç duygusu yaratarak ahlaki bir paniğe neden olduğunu, ebeveynlerin yaşadığı bu durumun çocuk ve ebeveyn iletişimi olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Teknolojiden mahrum bırakmayı

çocuğa karşı bir yaptırım aracı olarak kullanan, istenen davranışları gösterdiğinde ise dijital araçlar ile oynamasına ödül olarak müsaade eden (Özkan, 2017), çocuklarının teknoloji kullanımına kayıtsız kalarak bu durumu sorumluluklardan kaçma noktasında fırsat bilen, dijital araçlar ve sanal dünya konusunda eğitimsiz (Karademir-Coşkun ve Filiz, 2019) çok sayıda aile bulunduğu konu hakkında yapılan açıklamalar arasındadır (Chaudron vd., 2015).

Dijital ekran kullanımının okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimleri üzerindeki etkilerine yönelik çalışmalarda, kullanım durumlarına göre değişkenlik göstermekle birlikte çocukların dil, matematik, görsel zekâ ve psikomotor gelişimleri üzerine olumlu; fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişim alanlarına bir takım olumsuz etkilerinin olduğu ifade edilmektedir (Ergüney, 2017; Jackson vd., 2011; Wu vd., 2014). Yoğun teknoloji kullanımı, gelişme çağındaki çocuklarda kas-iskelet sistemlerinde problemlere, vücudun en çok boyun, omuz, bel ve sırt bölgelerinde ortaya çıkan çeşitli sağlık sorunlarına neden olmaktadır (Mustafaoğlu ve Yasacı, 2018; Yel ve Korhan, 2015). Sosyal duygusal gelişim açısından ise sosyal becerilerle ilgili sorunlara, toplumdan izole olmaya ve bunun sonucunda da yalnızlaşmaya yol açtığı, izlenilen şiddet içerikli unsurların çocuklarda saldırgan davranışlara neden olduğu ifade edilmektedir (Karademir-Coşkun ve Filiz, 2019; Mustafaoğlu ve Yasacı, 2018). Ayrıca teknolojik araçların yoğun kullanımının bağımlılık gibi oldukça tehlikeli bir sonucun ortaya çıkmasına da zemin oluşturduğu (Bayraktar, 2013), dahası depresyona, uyku bozukluklarına; fiziksel olarak obezite, tembellik ve uyku haline; zihinsel olarak ise dikkat toplama ve sürdürme konusunda sorunlara yol açtığı araştırmalarda ifade edilen başlıca olumsuz sonuçlardır (Nunez-Smith vd., 2008). Yukarıda sıralanan tüm bu olumsuzluklar, çocukların okul ortamına da uyum ve davranış sorunları şeklinde yansımaktadır. Daha açık bir ifadeyle, okul öncesi çağıdaki çocukların uzun süreli tablet ve telefon kullanımı ile ortaya çıkan kaygı bozukluğu ve uyku sorunları eğitim sürecine dikkat ve güdülenme sorunları şeklinde; şiddet içerikli görseller, videolar ve oyunlar eğitim sürecine saldırganlık ve şiddet içeren davranışlar şeklinde; kontrolsüz kullanımın ortaya çıkan bağımlılık öğretmen ve arkadaşlarla iletişim sorunları şeklinde; uzun süreli ekran kullanımı ise göz kontağında azalma, öğrenmede güçlük, yönergeleri anlayamama gibi sorun davranışlar şeklinde yansımakta ve eğitim sürecini doğrudan etkilemektedir (Nunez-Smith vd., 2008; Sayan, 2016). Beraberinde çok sayıda yeni terim ve jargon da doğuran internet; insan yaşamına dair birçok alışkanlığı değiştirmiş, kendi içindeki bazı kuralları da kullanıcılarının hayatlarına işlemiştir.

Araştırmalar izledikleri filmler, videolar ve oynadıkları dijital oyunlardan sonra yaşamı bir simülasyon olarak algılayan çocuk sayısının da giderek artış gösterdiğini (Türkkorkmaz, 2017) ortaya koyarken; sosyal medyaya yoğun şekilde maruz kalan çocukların dünyayı sosyal medyada gösterildiği gibi gerçeğin doğru bir yansıması olarak algılayacaklarını da öngörmektedirler (Dursun, 2019; Sramova ve Pavelka, 2017; Wu vd., 2014).

Eğitim sistemlerinin kendileri için gelecek kurguladığı önceki kuşaklardan farklı özellikler sergileyen günümüz çocuklarında yirmi birinci yüzyılda yaşanan gelişmelerden (teknoloji, dijitalleşme, vb.) dolayı sosyal, kültürel, ailevi ve ekonomik değişkenler ile düşünce ve değer sistemleri yönüyle önceki nesillere göre oldukça farklılaşmalar görülse de dayatılan popüler kültürün de etkisi ile yaşam tarzları, beslenme alışkanlıkları bakımından birbirine benzer de kılmaktadır (Erişti, 2018). Popüler kültürün etkisi altına aldığı en büyük hedef kitle ise çocuklar ve gençlerdir (Kaya ve Tuna, 2010).

Dijital dünyaya karşı henüz bir bilinç geliştirmemiş olan küçük yaşlardaki çocukların bu dünyadan etkilenmesi bir yetişkine göre çok daha fazladır. Dijital bir ajan olan internet ve beraberinde sosyal medya, öncelikle bir popüler kültür üreticisidir ve bu perspektifte, genelde dijital ortamlar, özelde de sosyal medya uygulamaları vb. araçlar başlıca kültür ajanları olarak değerlendirilebilir. Ekranlarda kendileri için uygun olmayan birçok video, film, dizi, yarışma, reklam ile karşı karşıya bırakılan çocuklar; yetişkin dünyasına ait rekabet, hırs, güzellik, liderlik vb. birçok duygu karmaşası içerisine girmektedirler. Çocuklara gösterilen her gün farklı giyinen, farklı mekânlara giden ve lüks yaşamlara sahip karakterler ile tüketim düşüncesi yayılmakta, çocuklar da olması gerekenin bu olduğuna inanmaktadır. Ayrıca izlenilen video, dizi, film ve reklam içeriğinde sunulan çok sayıda cinsellik ögesi ile çocukta cinsel kimlik oluşumu da etkilenmekte; sunulan dijital içerikler zaman içerisinde çocukların algı, tutum ve davranışlarını etkileyerek, çocukları pek çok yönden biçimlendirmektedir (Akpınar, 2015; Kuyucu, 2019).

Görsel ve işitsel iletişim kanalları ve sosyal medya uygulamaları yoluyla tüketme kültürü dikte edilen küçük çocuklar, kendilerine sunulan bu kültürün açık hedefi konumundadırlar (Lindberg, 2013) Küresel şirketler ve markalar kural ve etik tanımayan pazarlama stratejileri ile çocukları yalnızca tüketici oldukları için önemsemekte ve hedef almaktadır. Günümüzde çocukların tek tipleşmesi (Dursun, 2019) ve tüketen çocuk imgesinin yaygın olarak gözlemlenmesiyle, çocuklar artan bir ivme ile tüketici olarak

sosyalleşmekte, metalaşma sürecinin bir objesi haline gelmektedirler (Boztepe-Taşkıran ve Tani, 2019; Kılıçer ve Boyraz, 2019; Sormaz ve Yüksel, 2012). Tüketme üzerine kurulu bu kültür de çocuklarda sıklıkla değişen ilgi ve isteklere neden olabilmektedir (Alyakut, 2020). Geleceğin müşterilerini kazanmaya çalışan markalarca üretilen reklamlar çocuklar üzerinde önemli psikolojik etkilere yol açmakta (Şentürk ve Turgut, 2011) ve çocukların beslenme alışkanlıklarını derinden etkilemektedir (Roberts ve Pettigrew, 2007).

Beslenme alışkanlıkları okul öncesi dönemde aile etkisinde kazanılmakta ve bu kazanımlar bireyin yetişkinlik dönemine de yansımaktadır (Lioret vd., 2013). Çok sayıda koruyucu kimyasal içeriği barındırması ile sık sık gündeme gelen, çocukları büyük bir hızla kendisine çeken ve çocukların renkli ve gösterişli ambalajlarından etkilenerek tükettikleri sağlıksız gıdalar, çocuklarda biliş ve davranış gelişimi açısından önemli sorunlara yol açmaktadır (Zembat vd., 2015). Yapılan araştırmalarda, abur cubur olarak da adlandırılan zararlı besinlerin, içeriklerindeki trans yağlar nedeniyle öğrenme ve hafızaya yardımcı olan çok sayıda molekülün yanı sıra beyin sinapslarını olumsuz etkilediği (Wolpert ve Wheeler; 2008) ifade edilmektedir. Öte yandan bu tür gıdaların tüketiminin çocuklar üzerinde fizyolojik etkileri kadar psikolojik etkilerinin de olduğu, araştırmalarda ortaya konulan önemli bulgular arasındadır (Tobin, 2013).

Hazır gıda (Fast food) beslenme kültürü ile birlikte gelişen sağlıksız ve dengesiz beslenme alışkanlığı nedeniyle, günümüzde çok küçük çocuklarda bile yaygın olarak görülmekte olan obezitenin ve obezite ile mücadelenin daha erken yaşlarda başlaması gerektiğine dair tartışmalar, küresel ölçekte yapılmaktadır (Healty People, 2014; Oldstad, Raine ve Nykiforuk, 2014). Çocuklarda obezite oranının son yirmi yılda üç kat arttığı (Mustafaoğlu vd., 2018) ve artık çocukların yürümek yerine araçla seyahat etmeyi, merdiven yerine asansör kullanmayı tercih ettikleri örneklerinden yola çıkılarak giderek düşük fiziksel aktivite içerisinde oldukları ifade edilmektedir (Sisson vd., 2010). Dijital araçlarla yaşamları mekanikleşen çocuklar günlük yaşam içerisinde daha da pasif davranışlar göstermektedirler (Orhan, 2019). Uzun süreler hareketsiz biçimde teknoloji kullanımının obezite ve kardiyovasküler risklerle bağlantılı olduğu ve bu bağlantının günümüzde erken çocukluk döneminden itibaren başladığı araştırma bulguları ile ortaya koyulmaktadır (Bel-Serrat vd., 2013; Harris vd., 2015).

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma deseni, katılımcılar, veri toplama ve toplanılan verilerin analizi süreci, inandırıcılık, araştırma etiği ve araştırmacı rolü konularına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde yaşanan ve özellikle de öğrenci davranışı eksenli sorunlar ve sorunların kaynakları konusundaki görüşlerini derinlemesine inceleyerek betimlemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma türünde, temel nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Araştırma için bu desenin belirlenmesindeki temel ölçüt araştırma amacına uygunluktur.

Nitel araştırma, bireylerin belirli bir konuda oluşturdukları anlamların incelenmesiyle, alana özgü açıklama ya da teori geliştirme süreci olarak ifade edilmekte (Özden ve Saban, 2019); gözlem, görüşme, doküman incelemesi gibi veri toplama teknikleri kullanılarak, araştırma sürecinin nitel bir bakış açısıyla gerçekleştirildiği bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Temel nitel araştırma, bütün disiplin ve uygulama alanlarında görülebildiği gibi eğitim alanında da yaygın kullanılan bir nitel araştırma türüdür (Meriam, 2009). Temel nitel araştırma türü araştırmalarda; bireylerin sosyal dünyalarıyla etkileşimleri içinde bir yaşıntının anlamını nasıl inşaa ettiği keşfedilir, bu anlam ortaya çıkarılır ve yorumlanır (Meriam, 2009). Bu araştırmada da okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunlarda ve bu sorunların kaynaklarının ortaya çıkarılmasında temel nitel araştırma deseninin bu yönünden faydalanılmıştır.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcı grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Eskişehir il merkezinde devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan on dokuz (19) okul öncesi öğretmeni ve söz konusu öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören 272 öğrencinin velileri oluşturmaktadır.

3.2.1. Okul öncesi öğretmenleri

Araştırma verilerinin elde edildiği katılımcı öğretmen grubu, Eskişehir il merkezinde özel okulların ve devlet okullarının okul öncesi eğitim sınıflarında görev

yapan on dokuz okul öncesi öğretmeninden oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle, iki aşamalı bir örneklem seçimi süreci sonunda belirlenmiştir.

Amaçlı örneklemede araştırmaya dahil edilecek katılımcılar konusundaki temel belirleyici, çalışmanın amacına uygunluktur (Büyüköztürk vd., 2013; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Huck, 2012). Bu yönüyle araştırmanın amacıyla doğrudan ilişkili katılımcıların sürece dahil edilebilmeleri için ölçüt ya da ölçütler takımının oluşturulması gerekir (Merriam, 2009). Bu işlemde sonra yapılması gereken, araştırma konusu hakkında derinlemesine veri toplayabilmek için araştırmaya dahil olma ölçütlerini karşılayan grup içerisinde, araştırılması amaçlanan durumu en iyi yansıtacakları düşünülen (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011) ve birbirlerinden özellikleri yönüyle farklılaşan katılımcılara yer verilmesidir (Büyüköztürk vd., 2013). Bu araştırmada, katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen ölçüt, mesleki deneyim süresinin dört (4) yıl ve üzerinde bir süre olmasıdır. Dört yıl ve üzerinde bir süredir öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, eğitim sürecinde yaşanan sorunların yıllara göre sayısal ve oransal değişimi (artma-azalma) konusunda sağlıklı kıyaslamalar yapabilecekleri ve deneyim zenginlikleri nedeniyle de eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynakları konusunda kapsamlı değerlendirmeler yapabilecekleri varsayılmıştır.

Araştırmada, katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin belirlenmesi amacıyla yararlanılan ikinci yöntem, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemidir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde, araştırmada odaklanılan konu hakkında olabildiğince farklı görüşler yansıtabilecek kişilerin araştırmaya katılmalarının sağlanarak, konu hakkındaki görüş ağının genişletilmesi amaçlanır (Fraenkel vd., 2012; Lodico, Sautling ve Voegtler, 2006). Bu araştırmada katılımcı öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyleri ve görev yaptıkları kurum türü (özel ya da devlet bağımsız anaokulu-özel ilköğretim ya da devlet ilköğretim bünyesinde anasınıfı) yönleriyle çeşitlilikleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin, ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenmesi sürecinde izlenen adımlar şöyledir; araştırma ile ilgili yazılı izinlerin alınmasının ardından, Eskişehir ilindeki ilköğretim anasınıflarında, bağımsız anaokullarda ve bünyesinde okul öncesi eğitim sınıfları bulunan diğer kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin cinsiyetleri, öğrenim durumları, görev yaptıkları okullar ve mesleki deneyimlerine ilişkin bilgiler Eskişehir İl Millî Eğitim

Müdürlüğü'nden yazılı olarak talep edilmiş ve söz konusu bilgilere ulaşılmıştır. İl merkezinde görev yapan tüm okul öncesi öğretmenlerine ait verilerin incelenmesiyle, ilde devlet okullarında 576, özel okullarda ise 143 öğretmen olmak üzere toplam 719 okul öncesi öğretmenin görev yaptığı belirlenmiştir. Araştırma için önem taşıyan değişkenler ve örneklem belirleme sürecinde ölçüt olarak belirlenen koşullar göz önünde bulundurularak, İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden elde edilen verilerin ayıklanması işlemi gerçekleştirilmiştir. İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden elde edilen bilgiler incelendiğinde, öğretmen listesinin kadro unvanı esas alınarak düzenlendiği anlaşılmış, bu listede yer alan ve okul yöneticisi olarak görev yapan okul öncesi öğretmenleri listeden çıkarılmıştır. Daha sonra “dört (4) yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olma” ölçütü göz önünde bulundurularak bir ayıklama işlemi daha yapılmış ve il merkezinde çalışan toplam 354 öğretmenin araştırma için belirlenen koşulları taşıdıkları belirlenmiştir.

Ölçütleri karşılayan öğretmenlerin belirlenmesinin ardından, araştırmaya katılım konusundaki istekliliklerini belirlemek amacıyla öğretmenlerle iletişim kurma süreci başlatılmıştır. Bu amaçla, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların resmî web sitelerinden okulların telefon ve adres bilgileri alınarak ayrıntılı bir iletişim listesi hazırlanmıştır. Bu işlemten sonra ilgili okulların yöneticileriyle iletişime geçilerek gerekli bilgilendirme yapılmış, Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan araştırma izin belgesi ve Anadolu Üniversitesi Bilimsel Etik Kurulu'ndan alınan araştırmanın etik ilkelere uygunluğunu gösterir etik kurul onay belgesi, iletişime geçilen okul yöneticilerine e-posta yoluyla gönderilmiştir. Okul yöneticileri de okullarındaki ilgili öğretmenleri konu hakkında bilgilendirmişlerdir. Araştırma konusunda yüz yüze görüşmeyi kabul eden öğretmenlerden randevu alınarak, görev yaptıkları okullara gidilmiş; koşulları o dönem için yüz yüze görüşme yapılamayan öğretmenlere de telefonla ulaşılarak araştırmanın amacı, araştırma izni (EK-1), katılımın gönüllülük gerektirdiği, veri toplama süreci, etik ilkeler gibi konularda araştırmacı tarafından bilgilendirilmiş ve araştırmaya katılım için onayları alınmaya çalışılmıştır. Tüm bu görüşmeler sonrasında araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden ilk yirmi (20) öğretmen ile araştırmaya devam edilmiştir.

Katılımcı on dokuz okul öncesi öğretmeni için randevu takvimi ve görüşme takip çizelgesi oluşturulmuş, görüşmeler planlandığı şekilde gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak bu araştırmada bir (1) okul öncesi öğretmeni ile pilot görüşme ve on dokuz okul öncesi öğretmeni ile de ana görüşme olmak üzere toplam yirmi (20) görüşme gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan on dokuz (19) okul öncesi öğretmenine ilişkin demografik bilgiler Çizelge 3.1’de sunulmuştur.

Çizelge 3.1. Katılımcı okul öncesi öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler

Değişkenler	Demografik Özellikler	f	%
Cinsiyet	Kadın	17	89,47
	Erkek	2	10,53
	Toplam	19	100.00
Yaş	21-26	1	5,26
	27-32	6	31,58
	33-38	7	36,85
	39-44	4	21,05
	45-50	-	0,00
	51 yaş ve üzeri	1	5,26
	Toplam	19	100.00
Öğrenim Durumu	Ön lisans	4	20,05
	Lisans	12	64,15
	Yüksek lisans	3	15,80
	Doktora	-	0,00
	Toplam	19	100.00
Görev Yapılan Kurum Türü	Özel	9	47,36
	Devlet	10	52,64
	Toplam	19	100.00
Mesleki Deneyim Süresi	4-8 yıl	4	21,05
	9-13 yıl	11	57,89
	14-18 yıl	2	10,53
	19 yıl ve üzeri	2	10,53
	Toplam	19	100.00

Katılımcı öğretmenlerin önemli bir kısmı (17 öğretmen) kadın öğretmenlerdir, katılımcı erkek öğretmen sayısı ise 2’dir. Bu durum, öncelikle okul öncesi öğretmenliğini kadınların daha çok tercih ediyor oldukları yönündeki bulguları destekler niteliktedir. Öte yandan, Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden elde edilen verilere göre il merkezinde görev yapmakta olan 55 erkek okul öncesi öğretmenin önemli bir bölümü (43 öğretmen), anaokullarında ya da bünyesinde anasınıfı bulunan ilkokul ya da ortaokullarda yönetici olarak görev yapmaktadırlar. Bu durum da erkek katılımcı sayısının sınırlı olmasında etkili olmuştur.

Katılımcı öğretmenler yoğun olarak 33-38 yaş aralığındadırlar. Öğretmenler arasında lisans mezunu olanlar çoğunluktadır (12 öğretmen), ön lisans mezunu öğretmen sayısı 4, yüksek lisans derecesine sahip öğretmen sayısı ise 3’tür. Önlisans mezunu dört öğretmenden biri 35 yıl mesleki deneyim süresine sahip devlet okulunda çalışan bir öğretmendir ve uzun yıllar önce atanmıştır. Diğer üç öğretmen ise özel okullarda görev yapmaktadır. Özel okullar da görev yapan öğretmenlerde de lisans mezunu olma şartı

aranmamaktadır. Katılımcı öğretmenlerin eğitim durumları konusunda maksimum çeşitlilik sağlanması amaçlandığı için ön lisans, lisans ve lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin araştırmada temsil edilmesi önemli bir gereklilik olarak değerlendirilmiştir.

Eskişehir il merkezinde okul öncesi eğitim sınıfı ya da sınıfları bulunan devlet okulu olarak 142 kurum, özel okul olarak ise 31 kurum olmak üzere okul öncesi eğitim veren toplam 173 kurum bulunmaktadır. Araştırmada, eğitim sürecinde yaşanan sorunlar konusunda, özel okul öncesi eğitim kurumları ile devlet okul öncesi eğitim kurumları arasında bir farklılaşma bulunup bulunmadığının belirlenmesi de amaçlandığı için katılımcı öğretmenlerin belirlenmesinde kurum türünde de çeşitlilik sağlanması önemli ve gerekli görülmüştür. Kurum türü değişkenine göre altı (6) farklı özel okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan dokuz (9) öğretmen ve sekiz (8) farklı devlet okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan on (10) öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesi sürecinde ayrıntılı olarak açıklandığı gibi gizlilik ve araştırma etiği nedeniyle kendilerine takma isimler verilen öğretmenlerden: Aylin, Betül, Büşra, Çiğdem, Elif, Halil, İsa, Sevdâ, Sultan ve Yağmur öğretmen devlet okullarında; Aysun, Bahar, Canan, Defne, Ebru, Eda, İpek, Kübra ve Mesude öğretmen ise özel okullarda görev yapmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri 4-35 yıl arasında değişkenlik göstermektedir. Tüm katılımcılar içerisinde 9-13 yıl aralığında bir mesleki deneyime sahip öğretmenler sayısal olarak en büyük grubu (11 öğretmen) oluşturmaktadır. Bu grubu, 4-8 yıllık bir mesleki deneyime sahip öğretmenlerin oluşturduğu grup (4 öğretmen) takip etmektedir. Araştırmada, 14-18 yıl arasında bir mesleki deneyime sahip öğretmen sayısı ile 19 yıl ve üzeri bir süre mesleki deneyime sahip öğretmen sayısı birbirine eşittir ve bu gruplar 2 öğretmen ile temsil edilmektedirler. Katılımcı öğretmenlerin tamamının eğitimlerinden sorumlu oldukları yaş grubu ise 5 yaş öğrencileridir.

3.2.2. Öğrenci velileri

Veri toplama sürecinde, katılımcı on dokuz okul öncesi öğretmenin sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin velilerinden, araştırma kapsamında hazırlanan veli demografik bilgi toplama formunu yanıtlamaları istenmiştir. Formlar, öğrenci velilerine okul öncesi öğretmenlerince dağıtılmış ve yanıtlanmasının ardından toplanmıştır. Veli

demografik bilgi toplama formu ulaştırılan 327 veliden 272'si gönüllü olarak araştırmaya katılmak istediklerini bildirerek bilgi formunu yanıtlamış ve yanıtladıkları formları öğretmenlere ulaştırmışlardır. Formlar, araştırmacı tarafından teslim alma tarihi dosya üzerine işlenerek öğretmenlerden teslim alınmıştır. Bilgi toplama formunda öğrenci velileri ilgili demografik verilerin elde edilmesinin amaçlandığı ilk 7 soruya verilen cevapların analizi ile ortaya çıkan veriler Çizelge 3.2'de sunulmuştur.

Çizelge 3.2. Katılımcı öğrenci velilerine ilişkin demografik bilgiler

Değişkenler	Demografik Özellikler	f	%
Yaş	21-26	6	2,20
	27-32	61	22,43
	33-38	123	45,23
	39-44	63	23,16
	45-50	16	5,88
	51 yaş ve üzeri	3	1,10
	Toplam	272	100,00
Çocuk Sayısı	1 Çocuk	93	34,19
	2 Çocuk	144	52,94
	3 Çocuk ve üzeri	35	12,87
	Toplam	272	100,00
Medeni Durum	Anne ve baba birlikte yaşıyor	258	94,85
	Anne ve baba ayrı yaşıyor	12	4,41
	Ebeveynlerden birisi hayatta değil	2	0,74
	Toplam	272	100,00
Eğitim Düzeyi	İlkokul	12	4,42
	Ortaokul	12	4,42
	Lise	82	30,14
	Ön lisans	17	6,25
	Lisans	117	43,01
	Lisansüstü	32	11,76
	Toplam	272	100,00
	İlkokul	6	2,20
	Ortaokul	11	4,04
	Lise	73	26,84
Baba	Ön lisans	29	10,67
	Lisans	126	46,33
	Lisansüstü	27	9,92
	Toplam	272	100,00
Anne	Sürekliği olan bir işte çalışıyor	144	52,94
	Geçici bir işte çalışıyor	8	2,94
	Herhangi bir işte çalışmıyor	120	44,12
	Toplam	272	100,00
Çalışma Durumu	Sürekliği olan bir işte çalışıyor	260	95,59
	Geçici bir işte çalışıyor	4	1,47
	Herhangi bir işte çalışmıyor	8	2,94
	Toplam	272	100,00

Katılımcı öğrenci velilerinin yarıya yakın bir bölümü 33-38 yaş aralığında, orta yaş grubundadır. Çocuk sayısı açısından 2 çocuklu öğrenci velileri, toplam veli sayısının yarısından fazladır. Tek çocuklu öğrenci velileri ise bu oranı takip etmekte ve katılımcı velilerin tümünün %34,19'luk bir kısmını oluşturmaktadırlar. Üç ve daha fazla çocuğu olan öğrenci velileri, tüm katılımcı velilerin %12,87'sini oluşturmaktadır. Katılımcı velilerin büyük bölümü (%94,85) eşiyle birlikte yaşarken; %4,41'i ayrıdır ve 2 ebeveynin de eşi hayatta değildir. Anneler içerisinde lisans mezunu olanların sayısı çoğunluktadır. Toplam 117 anne lisans mezunuyken, eğitim düzeyi ilkokul seviyesinde olan anne sayısı 12 olup, en az sayıdadır. Babaların eğitim düzeyleri, annelerle kıyaslandığında daha yüksektir ve diğer eğitim seviyeleri ile kıyaslandığında, lisans mezunu baba sayısı çoğunluğu oluşturmaktadır. Annelerin %52,94'ü sürekliliği olan bir işte çalışırken; %2,94'ü geçici bir işte çalışmaktadır. Buna karşın babaların %95,59'u sürekliliği olan bir işte çalışırken, %1,47'si geçici bir işte çalışmakta, %2,94'ü ise herhangi bir işte çalışmamaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

3.3.1. Veri toplama araçları

Bu bölümde, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve veri toplama süreci ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.3.1.1. Öğretmen demografik bilgi toplama formu

Bu form, araştırmanın amacını içeren bir metin ile araştırma için önem taşıyan katılımcı öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, mesleki deneyim süresi, mezun olduğu okul türü ve eğitim durumu ile görev yaptığı kurum türünü belirlemeyi amaçlayan çoktan seçmeli 7 sorudan oluşmaktadır (EK-4). Bu formun katılımcı okul öncesi öğretmenleri tarafından önceden belirlenen takvime uygun olarak kendileriyle yapılan yüz yüze görüşmeler öncesinde doldurulması sağlanmıştır.

3.3.1.2. Öğretmen Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Görüşme, nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama yöntemlerinden biridir. Araştırmada, katılımcı 19 okul öncesi öğretmenin her biri ile oluşturulan takvime uygun

olarak ayrı ayrı yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bu görüşmeler ile araştırma kapsamında keşfedilmesi beklenen olguların açığa çıkarılması (Merriam, 2009) hedeflenmiştir. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu çeşitli aşamalardan geçilerek hazırlanmıştır. İlk aşamada, araştırmacı ve danışman öğretim üyesi tarafından, araştırmada yanıtı aranan sorular temel alınarak öğretmenlerle yüz yüze görüşme sürecinde kullanılabilecek olası görüşme soruları hazırlanmıştır. Toplam dokuz sorunun bulunduğu bu formda, öğretmenlere her bir soru kapsamında eğitim sürecinde öğrencilerinin yaşadıkları sorunları örneklendirmelerini ve sorunların yaşanma sıklığı konusunda görüş ve açıklama yapmalarını amaçlayan ikişer sonda soru bulunmaktadır. Öğretmenlerle yüz yüze görüşmelerde kullanılacak taslak soruların hazırlanması sürecini, uzman değerlendirme süreci izlemiştir. Bu aşamada uzmanlara araştırmanın amacını, önemini araştırma sorularını ve kendilerinden beklenenleri açıklayan bir yönerge hazırlanmıştır. Uzmanların her bir görüşme sorusu için açıklık, anlaşılabilirlik, araştırmada kullanılabilirlik, araştırmanın amacına uygunluk gibi değişkenlere dayalı olarak görüşlerini ifade edebilecekleri “uygun”, “düzeltmeli” ve “uygun değil” seçenekli bir yapı oluşturulmuştur. Buna ek olarak uzmanların her bir görüşme sorusunun niteliği hakkındaki ayrıntılı görüş ve önerilerini yazabilecekleri alanlar da bulunmaktadır. Tüm bu düzenlemeler gerçekleştirilerek uzman görüşü almaya hazır duruma getirilen form (EK-2), beş farklı uzmana, 06.10.2019 tarihinde e-posta yoluyla gönderilmiştir. Görüşlerine başvurulanan uzmanlar nitel araştırma konusunda deneyimli olma ölçütüne dayalı olarak seçilmişlerdir. Uzmanlardan üçü Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Profesör Doktor unvanıyla görev yapmaktadırlar. Görüşü alınan iki uzman, ise aynı üniversitenin Eğitim Fakültesinde Doktor Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır. Beş uzmanın formu incelemelerine dayalı olarak verdikleri geri bildirimler doğrultusunda görüşme formuna son biçimi verilmiş ve tez danışmanının onayına sunulmuştur. Uzman görüşü için oluşturulan formun yapısal görünüm örneği Çizelge 3.3’te gösterilmiştir.

Çizelge 3.3. Uzman görüşü formu görünümü

Görüşme Temaları ve Soruları			
Tema 1. Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunlar			
1. Eğitim sürecinde öğrencilerinizin dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaygın bir sorun yaşadıklarını düşünüyor musunuz?			
1.1. Dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda öğrencilerinizde gözlemlediğiniz sorunlara örnekler verebilir misiniz?			
1.2. Öğrencilerinizde dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda sorunlarla karşılaşma sıklığınıza ilişkin neler söylemek istersiniz?			
Değerlendirme:	Uygun ()	Düzeltilmeli ()	Uygun değil ()
Öneri/Açıklama:			

Uzman görüşlerine dayalı olarak son biçimi verilen görüşme soruları, izleyen aşamada görüşme formuna dönüştürülmüştür. Formun ilk bölümünde araştırmanın amacı, katılımcılardan beklentiler, yaklaşık görüşme süresi, görüşmeden çekilme hakkı, katılımın gönüllülük esasına dayandığı, görüşmelerin sesli kayıt altına alınacağı ve araştırmada temel alınan etik ilkelerin ayrıntılı olarak açıklandığı bir yönerge ile katılımcının imzalı onayını gerektiren bir katılımcı onam formu (EK-3) bulunmaktadır. İzleyen bölümde katılımcı öğretmenin adı-soyadı, görüşme tarihi ve yeri, görüşme süresi, katılımcı öğretmenin görev yaptığı okulun adı, mesleki deneyim süresi, öğrencilerinin yaşı ve sınıfındaki öğrenci sayısının talep edildiği sorular bulunmaktadır. Formun üçüncü ve son bölümünde ise öğretmenlerle gerçekleştirilecek yüz yüze görüşmelerde kullanılacak dokuz (9) yarı yapılandırılmış görüşme sorusunu içeren görüşme formu (EK-5) yer almaktadır.

Taslak görüşme formu, ana veri toplama grubu (19 öğretmen) dışında tutulan bir okul öncesi öğretmeni ile 13.11.2019 tarihinde yapılan bir pilot görüşme süreci ile sınanmıştır. Asıl görüşmeler öncesinde bir pilot görüşme yapılmasındaki amaç; katılımcı öğretmenlere yüz yüze görüşme sürecinde yöneltilecek sorular konusunda eleştirel bir değerlendirme almak (Glesne, 2016), soruların açıklığının ve anlaşılabilirliğinin denetlenmesi, gereksiz veri üretme potansiyeli olan soruların ve ortalama görüşme süresinin belirlenmesidir (Adıgüzel, 2016; Merriam, 2009). Pilot görüşmeden elde edilen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemelerin yapılmasıyla görüşme formuna son biçimi verilmiş ve form uygulamaya hazır duruma getirilmiştir (EK-5).

Tüm bu çalışmalar sürdürülürken, araştırmacı bir yandan da araştırmaya katılmayı kabul eden gönüllü okul öncesi öğretmenleri ile iletişim kurarak, yüz yüze görüşmelerin yeri, tarihi ve saati konusunda ayrıntılı bir görüşme takvimi oluşturmuştur. Görüşme süreciyle ilgili tüm hazırlıkların tamamlanmasının ardından, öğretmenlerle görüşme aşamasına geçilmiştir. Öğretmenlerle görüşmeler 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, kasım, aralık ve ocak aylarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesinde tüm öğretmenlerin katılımcı onam formunu okumaları ve imzalamaları sağlanmış, katılımcı onam formunda yazılı olarak açıklanan görüşmelerde ses kaydının yapılacağı ve istenildiği takdirde araştırmanın herhangi bir safhasında araştırmadan ayrılacakları konusunda tamamen özgür oldukları gibi önemli noktalar hakkında katılımcı öğretmenlere sözel olarak da bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmada, pilot görüşme dahil öğretmenlerle yapılan tüm görüşmelerde ortam, ses, ısı gibi süreci etkileyecek değişkenler araştırmacı tarafından olabildiğince kontrol altına alınmış, ses kaydında herhangi bir sorun yaşanılmaması için ses kayıt cihazı ve uçak moduna alınmış bir telefon aracılığıyla tüm görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

Yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelere, görüşmelerden benzer veriler elde edilmeye başlanıncaya kadar devam edilmiş, görüşme yapılan son öğretmenle yapılan görüşme tamamlandığında süreçte tamamlanmıştır. Lincoln ve Guba (1986), nitel araştırmalar kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde doygunluk seviyesine ulaşılmasını tavsiye etmektedirler. Burada doygunluk seviyesi ile vurgulanan, görüşmelerde katılımcılardan farklı hiçbir bilgi elde edilemediğinde görüşmelere son verilmesidir. Bu araştırmada da aşırılık seviyesine erişildiğinde yani katılımcılardan konu hakkında yeni veriler elde edilemeyip, verilerin tekrarladığı fark edildiğinde görüşmeler tamamlanmış ve bir sonraki aşamaya geçilmiştir. Katılımcı okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin detaylı bilgiler Çizelge 3.4’te sunulmuştur.

Çizelge 3.4. Katılımcı öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bilgiler

Katılımcı Öğretmen	Tarih/Saat	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi
Pilot Görüşme	13.11.2019/11.30	Görev yaptığı okulda, müdür yardımcısı odasında	35.25
Elif	14.11.2019/ 14.00	Görev yaptığı okulda, müdür yardımcısı odasında	48.35
Sevda	19.11.2019/ 12.00	Görev yaptığı okulda, boş bir sınıfta	44.57
Sultan	26.11.2019/ 09.22	Görev yaptığı okulda, müdür yardımcısının odasında	25.00

Çizelge 3.4. (Devam) Katılımcı öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bilgiler

Katılımcı Öğretmen	Tarih/Saat	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi
Yağmur	04.12.2019/ 09.30	Görev yaptığı okulda, müdür yardımcısı odasında	75.00
Halil	05.12.2019/ 12.30	Görev yaptığı okulda, çok amaçlı salonda	43.51
Çiğdem	06.12.2019/ 15.00	Görev yaptığı okulda, öğretmenler odasında	42. 24
Büşra	09.12.2019/ 11.00	Görev yaptığı okulda, rehber öğretmen odasında	40.25
Aylin	10.12.2019/ 11.45	Görev yaptığı okulda, müdür yardımcısı odasında	42.46
İsa	11.12.2019/ 15.00	Görev yaptığı okulda, müdür yardımcısı odasında	57.51
Kübra	12.12.2019/ 14.00	Görev yaptığı okulda, araştırmacının odasında	60.49
Aysun	16.12.2019/ 11.00	Görev yaptığı okulda, müdür odasında	45.04
İpek	26.12.2019/ 11.20	Görev yaptığı okulda, oyun odasında	37.05
Defne	26.12.2019/ 13.30	Görev yaptığı okulda, dinlenme odasında	48.05
Ebru	30.12.2019/ 14.00	Görev yaptığı okulda, dinlenme odasında	41.17
Mesude	03.01.2020/14.00	Görev yaptığı okulda, rehber öğretmen odasında	38.00
Eda	03.01.2020/ 16.08	Görev yaptığı okulda, dinlenme odasında	34.00
Canan	04.01.2020/ 12.00	Görev yaptığı okulda, müdür odasında	33.24
Bahar	04.01.2020/ 14.45	Görev yaptığı okulda, rehber öğretmen odasında	34.40

3.3.1.3. Veli demografik bilgi toplama formu

Bu form, katılımcı öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin ailelerine yönelik hazırlanmıştır (EK-6). Formun ilk sayfasında araştırmanın amacı, araştırmada ne tür verilere ihtiyaç duyulduğu, verilerin ne amaçla kullanılacağı, formdaki soruların yanıtlanma biçimi ve soru sayısı, öğrenci velilerinin araştırma hakkında soruları olması durumunda ulaşabilecekleri irtibat bilgilerinin de yer aldığı bir yönerge bulunmaktadır. Yönerge ile amaçlanan; öğrenci velilerini bilgilendirmek, veliler ile güven ilişkisini kurabilmek ve araştırmaya gönüllü katılımlarını sağlayabilmektir. Form; ikisi açık uçlu, geri kalanı çoktan seçmeli olmak üzere toplamda 24 sorudan oluşmaktadır. Formda yer alan ilk 7 soru ile öğrenci velilerinin yaşları, anne ve babanın boşanma, ölüm vb. ayrılık durumları, çalışma durumları, eğitim düzeyleri, çocuk sayıları gibi demografik bilgilerinin elde edilmesi amaçlanmıştır. Formun izleyen bölümünde ise öğrenci

velilerine çocuklarının teknolojik araçları kullanım süreleri, kullanım sıklıkları, kullanım amaçları ile teknoloji kullanımının aile içi ilişkilere etkisi, çocukların evde kendine ait bir odalarının var olup olmadığı, evde aile büyükleriyle (dede, nine, amca, hala, teyze, vb.) birlikte yaşanılıp yaşanılmadığı, çocukların okul dışı arkadaşlık ilişkileri, okul dışında zaman geçirdikleri ortamlar ve ailelerin çocukları ile etkili zaman geçirme durumlarını belirlemeyi amaçlayan 17 soru bulunmaktadır. Bu sorularla amaçlanan, çocukların okul dışında aile ve yakın çevre ile geçirdikleri yaşantılar hakkında bilgi alabilmek ve bu verileri öğretmenler ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ortaya çıkan bulguların yorumlanmasında, açıklayıcı veriler olarak kullanabilmektir.

Araştırmada, öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler öncesinde, her öğretmenden sınıflarındaki öğrenci sayılarına ilişkin bilgiler alınmıştır. Böylelikle sınıflarındaki öğrenci sayısı kadar çoğaltılarak hazırlanan formlar, her öğretmene bir dosya içerisinde teslim edilmiş ve dosya üzerine formların teslim edildiği tarih de işlenmiştir. Formların öğretmenlere teslim edilmesi sürecinde, öğretmenlere formun kapsamı hakkında açıklayıcı bilgiler verilmiş, formu doldurmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu ve formu her çocuk için aileden anne ya da babadan birinin doldurabileceği vurgulanmıştır. Öğrenci velilerinin araştırmaya katılımında gönüllülük esasına bağlı kalınmıştır. Demografik bilgi toplama formlarının dağıtımına 14.11.2019 tarihinde başlanmıştır. Öğrenci velileri tarafından cevaplanan bilgi formları öğretmenlere ulaştırıldığında öğretmenler araştırmacıyı bilgilendirmiş, araştırmacı da ilgili okula giderek formları öğretmenlerden teslim almıştır. Öğretmenlere dağıtılan ve ailelerce cevaplanan formların toplanılması işlemi 10.02.2020 tarihinde tamamlanmış, tüm formlar cevapların yönergeye uygunluğu, eksik ya da hatalı cevaplama yönüyle kontrolden geçirilmiş, her bir form tek tek numaralandırıldıktan sonra, formlardan elde edilen tüm veriler bir Excel dosyasına işlenerek veri analizi işlemine geçilmiştir.

3.3.1.4. Araştırmacı günlükleri

Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan araştırmacı günlükleri, araştırma sürecince araştırmacıyı analizin içerisinde tutmakta, araştırmacının veri toplama sürecinde çeşitli düşünceleri, karşılaştırmaları ve bağlantıları yakalamasını kolaylaştırmakta, ayrıca görüşmelere derinlik katan soruları ve yönergeleri netleştirmesinde etkili olabilmektedir (Charmaz ve Belgrave, 2015; Çelik, Başer-Baykal ve Kılıç-Memur, 2020). Öğretmenlerle

yapılan yüz yüze yapılandırılmış görüşmeler yoluyla araştırma verilerinin toplandığı 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminin kasım, aralık ve ocak aylarını kapsayan sürecin tamamında araştırmacı tarafından düzenli olarak araştırmacı günlükleri tutulmuştur. Bu günlüklerin araştırmacının araştırma sürecine dair kişisel yansımalarını ortaya koymasına katkı sağlayacağı, zaman yönetimi konusunda araştırmacıya yol gösterici olacağı ve bulguların yorumlanması sürecinde fikirlerin oluşmasına dayanak sağlayacağı (Alaszewski, 2006; Ekiz, 2003; Silverman ve Marvasti, 2008) değerlendirilmiştir. Günlükler, görüşme sırasında katılımcılar tarafından anlatılan ile araştırmacı tarafından hissedilen duygu arasındaki farkın ayırt edilmesinde ve sözel olmayan ipuçlarının keşfedilmesi konusunda etkili rol oynamıştır. Günlükler, görüşmenin niteliğini etkilediği düşünülen bazı özel durumlar ile sıradaki görüşmelere hazırlık amaçlı yapılacak çalışmalar için gerekli hatırlatmalarda ve katılımcılar ile ilgili tanımlayıcı verilerin elde edilmesinde de (Glesne, 2016) katkı sağlamıştır. Araştırmacı tarafından hangi tarihlerde ve toplamda kaç araştırma günlüğü tutulduğu konusu ile ilgili bilgiler Çizelge 3.5’te sunulmuştur.

Çizelge 3.5. *Araştırmacı günlüklerine ilişkin bilgiler*

Tarih Aralığı	Günlük Türü	Günlük Sayısı
12.11.2019-05.01.2020	Görüşme öncesi tutulan günlük	20
	Görüşme sonrası tutulan günlük	20

3.3.2. Verilerin analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi, veri kaynaklarından elde edilen verilerin belirli analiz teknikleri ile anlamlı bütünler olarak çözümlenmesi ve dışa aktarılması süreci olarak tanımlanmaktadır (Merriam, 2009). Bu süreç verilerin parçalara ayrılması, parçalara ayrılan verilerin anlamlı bütünler oluşturacak biçimde bir araya getirilmesi (Creswell, 2013) ve bu yolla da bütünsel bir bakış açısının oluşturulması biçiminde gerçekleşir. Bu araştırmada veri analizi süreci, veri toplama süreci ile eş zamanlı bir şekilde yürütülmüştür. Bu durumun temel gerekçesi, araştırma sorularının yanıtlanmasına katkı sunmayacak verilerin zaman yitirilmeden ayıklanması ve zaman konusunda ekonomiklik (Merriam, 2009) sağlanabilmesidir. Araştırmada veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin analiz çalışmaları aşağıda ilgili başlıklar altında ayrıntılı olarak sunulmuştur.

3.3.2.1. Öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin analizi

Okul öncesi öğretmenleri ile yüz yüze gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin betimsel ve içerik analizini gerçekleştirilmek amacıyla yapılan ilk işlem, her görüşmeye dair ses kayıtlarının aynı gün içerisinde araştırmacı tarafından çözümlenerek, Microsoft Word programında yazıya dökülmesidir. Böylelikle son görüşmenin tamamlandığı gün, ses kayıtlarının yazıya dökülmesi süreci de (deşifre) tamamlanmıştır. Katılımcı 19 öğretmenle gerçekleştirilen görüşmelere ait ses kayıtlarının yazıya dökülmesi sonucunda 233 sayfalık yazılı bir doküman ortaya çıkmıştır. Görüşme ses kayıtları ile yazıya dökülen biçimleri arasındaki tutarlık, araştırmacı tarafından iki defa kontrol edilmiş, yazım hataları düzeltilmiş ve yazılı görüşme metinleri her bir katılımcı öğretmenle paylaşarak, metinlerin konu hakkında yaptıkları açıklamaları doğru biçimde yansıttığı konusunda öğretmenlerin onayları alınmıştır. Bu süreçte her öğretmenle yalnızca kendisiyle yapılan görüşmelerin yazılı çözümlemesi paylaşılmıştır. Verilerin öğretmenlerle doğrulanması işleminden sonra veri analizi sürecine geçilmiş, analiz çalışması yazılı metinler üzerinden Microsoft Word ve Microsoft Excel programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri analizi sürecinde, araştırmada benimsenen etik ilkeler nedeniyle katılımcı öğretmenlerin gizliliğini sağlayabilmek amacıyla her öğretmen için bir takma isim kullanılmıştır.

Araştırmada, okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, araştırmada yer alan on araştırma sorusunun yapısına uygun olarak betimsel analiz tekniği ve içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Bu bağlamda, ilk dokuz araştırma sorusu ile elde edilen nitel veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak; onuncu araştırma sorusu kapsamında elde edilen nitel veriler ise içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın onuncu araştırma sorusu olan “okul öncesi öğretmenlerinin, eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynakları konusundaki görüşleri nelerdir?” sorusu hakkında elde edilen nitel verilerin içerik analizi tekniği ile çözümlenmesinin temel nedeni, elde edilen verilerin diğer araştırma soruları için elde edilen verilere kıyasla çok daha kapsamlı ve çok boyutlu olmasıdır. Öğretmenler, görüşme sürecinde bu araştırma sorusu ile ilgili olarak, eğitim sürecinde yaşanan sorunların ortaya çıkmasında etkili rol oynayan çok sayıda kaynak bulunduğunu ifade etmişler ve ayrıntılı açıklamalarda bulunmuşlardır. Kaçınılmaz bir sonuç olarak da bu araştırma sorusu ile ilgili çok sayı ve nitelikteki verinin araştırma

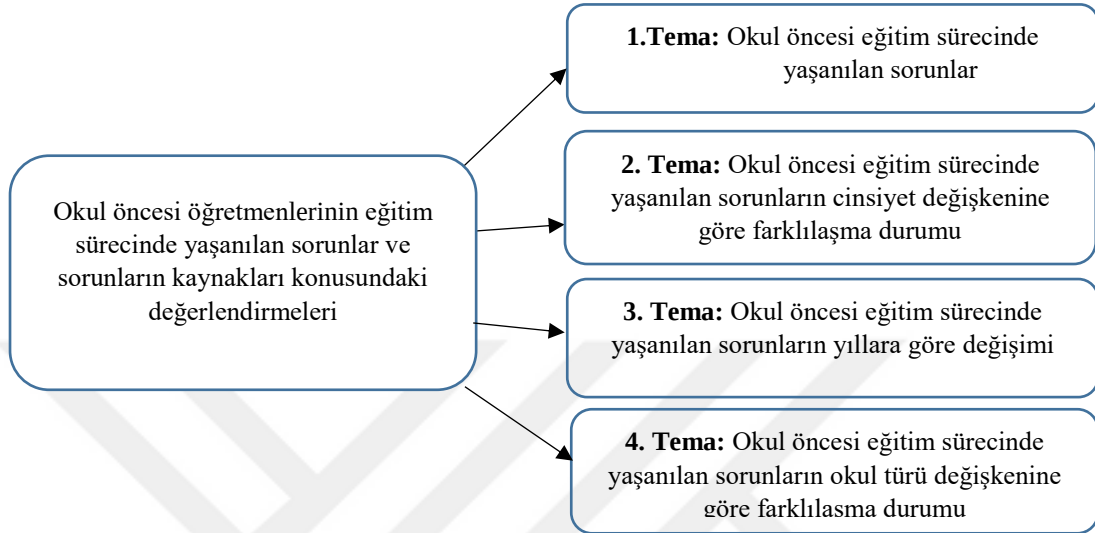
metnine yansıtılabilmesi ve analiz sürecinin zenginleştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma verilerinin analizi amacıyla benimsenen analiz teknikleri Çizelge 3.6’da sunulmuştur.

Çizelge 3.6. *Araştırma soruları bağlamında benimsenen analiz teknikleri*

Benimsenen Analiz Tekniği	Araştırma Soruları
Betimsel Analiz	1. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde öğrencilerinin dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşleri nelerdir?
	2. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde öğrencilerinin öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşleri nelerdir?
	3. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde öğrencilerinin kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme davranışları konusunda yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşleri nelerdir?
	4. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde öğrencilerinin sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşleri nelerdir?
	5. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde öğrencilerinin sınıf içi iletişim becerileri konusunda yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşleri nelerdir?
	6. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde öğrencilerinin akranlarıyla iş birliği ve yardımlaşma becerileri konusunda yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşleri nelerdir?
	7. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde yaşanan sorunların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı konusundaki görüşleri nelerdir?
	8. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde yaşanan sorunların yıllara göre değişkenliği (artma-azalma) konusundaki görüşleri nelerdir?
	9. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde yaşanan sorunlar konusundaki değerlendirmeleri görev yaptıkları okul türüne göre (devlet okulu-özel okul) farklılaşmakta mıdır?
İçerik Analizi	10. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynakları konusundaki görüşleri nelerdir?

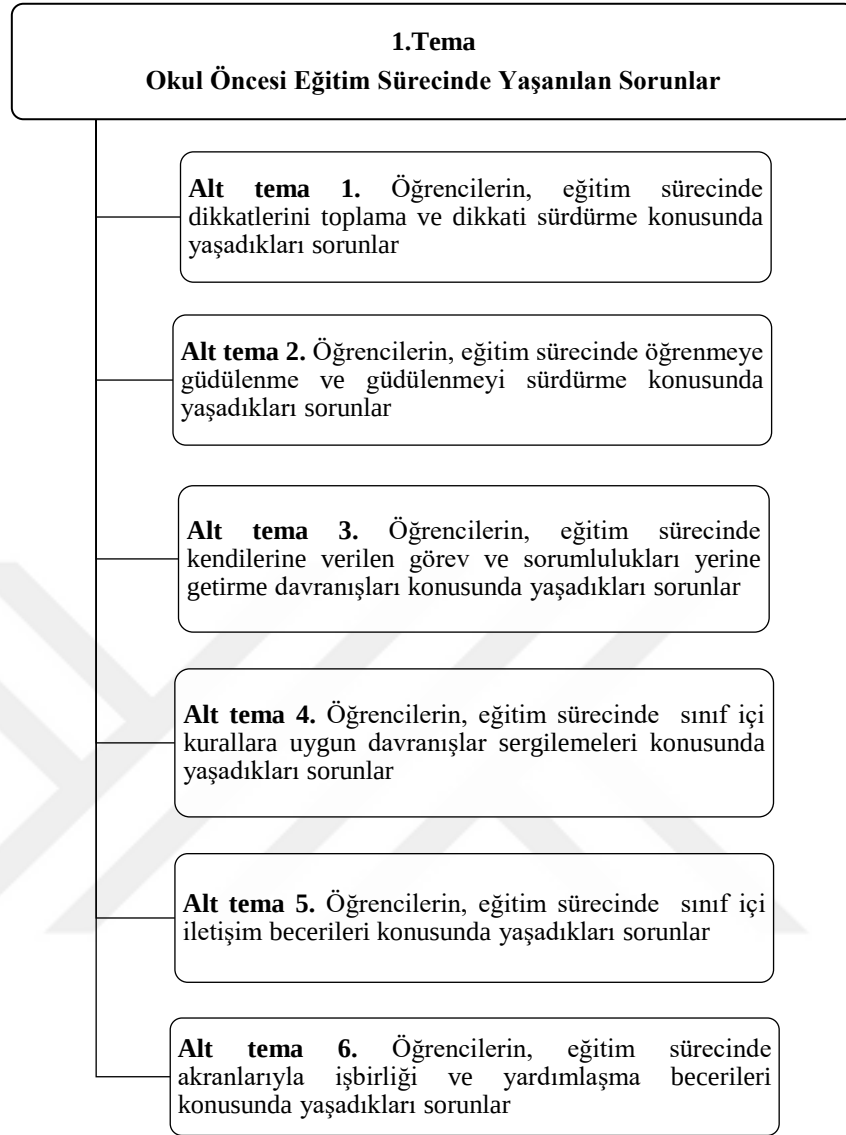
Betimsel analiz tekniği, genellikle kavramsal yapısı önceden açık bir şekilde ortaya koyulan araştırmalarda kullanılmaktadır. Betimsel analiz tekniğinde, araştırmada elde edilen nitel veriler önceden belirlenen temalar doğrultusunda analiz edilerek özetlenir ve yorumlanır (Baltacı, 2019). Bu araştırmada betimsel analiz tekniği dört aşamalı bir süreçle gerçekleştirilmiştir. İlk olarak; betimsel analiz için temalar oluşturulmuş, ardından veriler tematik çerçeveye göre işlenmiş, bulgular tanımlanmış, son olarak da

tanımlanan bulgular yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada betimsel analiz tekniği ile veri analiz sürecinin ilk aşamasında çerçeve niteliğinde oluşturulan temalar Şekil 3.1’de sunulmuştur.



Şekil 3.1. Araştırmada betimsel analiz sürecinde oluşturulan temalar

Yukarıda da ifade edildiği gibi analiz sürecinde temaların oluşturulmasını ham verilerin ilgili oldukları temalara göre özetlenmesi ve yorumlanması izlemiştir. Belirlenen ilk tema olan “okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunlar” teması kapsamında elde edilen veriler, analiz çalışması sonucunda Şekil 3.2 ile sunulan alt temalara göre kodlanmıştır.



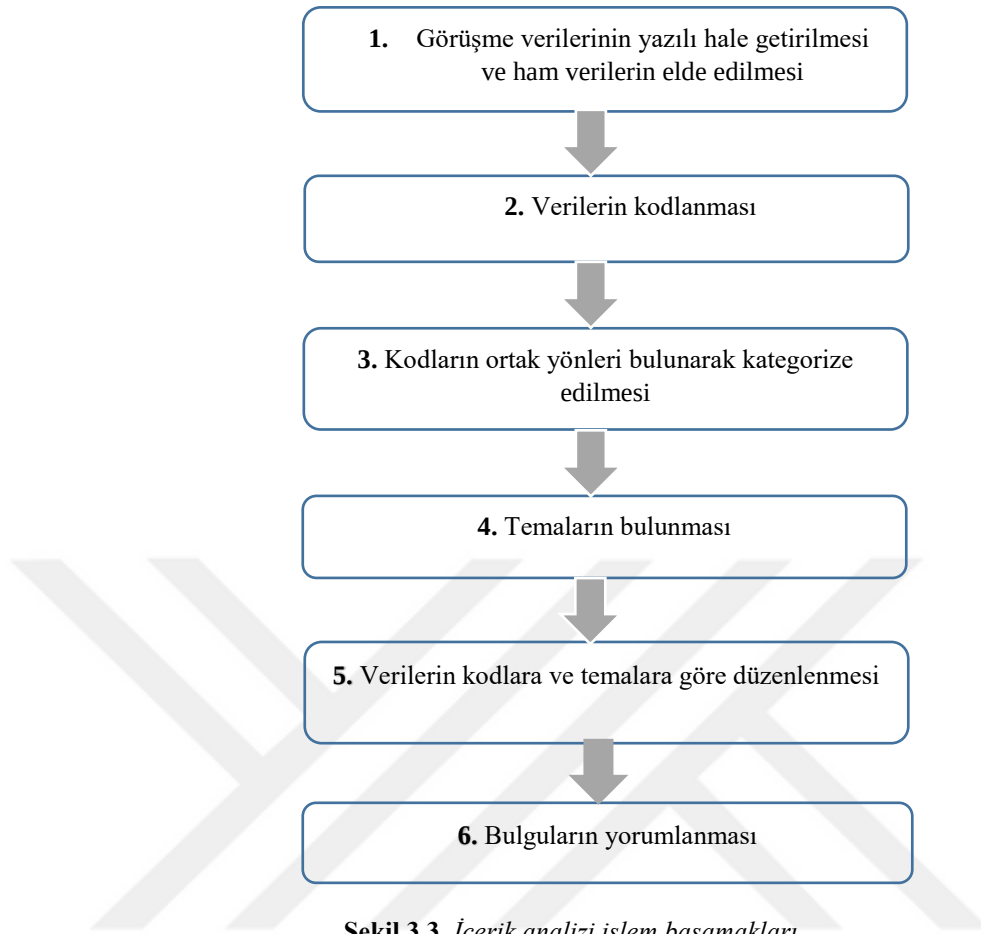
Şekil 3.2. Araştırmada, okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunlar teması kapsamında oluşturulan alt temalar

Araştırma verilerinin analizi amacıyla oluşturulan ikinci tema olan “okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu” ile üçüncü tema olan “okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların yıllara göre değişimi” temaları için alt tema oluşturma gibi bir süreç izlenilmemiş, yarı yapılandırılmış görüşme sürecinde öğretmenlerin bu konulardaki değerlendirmeleri doğrudan analiz edilmiştir. Benzer bir durum dördüncü tema olan “okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların okul türü değişkenine göre farklılaşma durumu” teması için de geçerlidir. Bu tema kapsamında da özel okullarda ve devlet okullarında (okul türü)

görev yapan öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşmelerde konu hakkındaki değerlendirmeleri analiz edilmiştir.

Araştırmada; ikinci, üçüncü ve dördüncü tema kapsamında veri toplanırken birinci temadaki her bir alt temanın (öğrencilerin eğitim sürecinde dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaşadıkları sorunlar, öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda yaşadıkları sorunlar, kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme davranışları konusunda yaşadıkları sorunlar, sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergilemeleri konusunda yaşadıkları sorunlar, sınıf içi iletişim becerileri konusunda yaşadıkları sorunlar ve akranlarıyla iş birliği ve yardımlaşma becerileri konusunda yaşadıkları sorunlar) cinsiyete ve yıllara göre değişimi ayrı ayrı bağımsız sorular olarak sorulmamış, eğitim sürecinde yaşanan sorunların cinsiyete göre farklılaşma durumu ve eğitim sürecinde yaşanan sorunların yıllara göre değişimi (artma-azalma) konusundaki gözlemlerine dayalı görüş ve değerlendirmeleri öğretmenlere genel bir soru olarak sorulmuştur. Bu nedenlerle de ikinci, üçüncü ve dördüncü temalar için alt temalar oluşturulmamıştır. Betimsel analiz sonuçları, her araştırma sorusu ile ilgili başlıklar altında araştırmanın bulgular bölümünde sistematik bir şekilde sunulmuş, her bir araştırma sorusu kapsamında, öğretmenlerden konu hakkında elde edilen doğrudan alıntılara da yer verilerek, güvenilebilirliğin artırılması amaçlanmıştır.

Yukarıda, gerekçelendirilerek ifade edildiği gibi araştırmada yer verilen diğer araştırma sorularından farklı olarak, araştırmanın onuncu araştırma sorusu içerik analizi tekniği yoluyla analiz edilmiştir (Çizelge 3.6). İçerik analizi; birbirine benzeyen verileri, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucuların kolaylıkla anlayabilecekleri bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizinde toplanan verilerin öncelikle kodlanması, daha sonra ortaya çıkan kodlara göre verilerin mantıklı bir biçimde düzenlenmesi, gruplanması, kategorize edilmesi ve veriyi açıklayan temalara ulaşılması gerekir (Merriam, 2009). İçerik analizinde işlemlerin hangi sırayla yapılması gerektiği konusunda, bu çalışmada Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından önerilen içerik analizi sistematigi benimsenmiştir. Söz konusu içerik analizi süreci işlem basamakları Şekil 3.3'te sunulmuştur.



Araştırmada, içerik analizi süreci işlem basamakları ve gerçekleştirilen çalışmalar sırasıyla aşağıda açıklanmaktadır.

1. Görüşme verilerinin yazılı hale getirilmesi ve ham verilerin elde edilmesi. Öğretmenlerle yapılan görüşmelere ilişkin ses kayıtları yazıya dökülmüş, yazılı hale gelen veriler üzerinden de analiz işlemi gerçekleştirilmiştir.

2. Verilerin kodlanması. Kodlama, verilerin çeşitli yönleriyle küçük parçalara bölünmesi ya da etiketlenmesi anlamına gelmektedir (Cresswell, 2013; Miles ve Huberman, 2016). Nitel verilerin çözümlenmesinde, veriler arasındaki düzenin fark edilebilmesinde kodlama işlemi oldukça önemli bir işlev görür (Punch, 2011; Saldaña, 2019). Bu kapsamda, veriler arasındaki düzenin belirlenebilmesi amacıyla onuncu araştırma sorusu bağlamında öğretmenlerden elde edilen nitel veri seti birkaç kez okunmuş, okumalar sırasında olası kodlar için notlar alınmış, sonuncu okumada ise cümlelerin altı çizilerek ve daha önceden oluşturulan olası kodlar da dikkate alınarak cümle cümle kodlama işlemi yapılmıştır. Bu işlem gerçekleştirilirken de kodlar

arasındaki anlam bütünlüğünün korunmasına (Miles ve Huberman, 2016) özen gösterilmiştir.

3. Kodların ortak yönleri belirlenerek kategorize edilmesi. Kodlama çalışması sonucunda ortaya çıkan kodlar, ortak yönleri göz önünde bulundurularak sınıflandırılmış, kümelenmiş ve kategoriler (Sağlam ve Kanadlı, 2019) oluşturulmuştur. Alanyazında kimi araştırmalarda kategori ve tema kavramları birbirinin yerine kullanılmış olmakla birlikte (Çelik, Başer-Baykal ve Kılıç-Memur, 2020), bu araştırmada kodların kümelenerek oluşturduğu kategoriler, alt temalara ulaşmayı sağlayan bulgular olarak ele alınmış, kategoriler birleşerek alt temaları oluşturmuştur. Örneklendirmek gerekirse, “öğretmenlerin eğitim planlarını dikkatli ve özenli bir şekilde hazırlamamaları” kodu, “öğretmen niteliği” kategorisine ulaşılmasını sağlamıştır.

4. Temaların bulunması. Kategorilerin oluşmasıyla tema ve alt temalar ortaya çıkarılmıştır. Kategorilerin birleştirilmesiyle alt temalar oluşturulmuş ve oluşan alt temalar da “okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynakları” teması altına yerleştirilmiştir.

5. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi. Bu aşamada, bulguların okuyucunun anlayabileceği bir şekilde açıklanması ve sunulması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda, araştırmada daha önce belirlenen tema ve alt temaların kodlara göre düzenlenmesi, gözden geçirilmesi ve tema ile alt temaların birbirleriyle ilişkilerinin ortaya konulmasıyla anlamlı bir bütünlüğün sağlanarak, bulgular bölümünde sunulması işlemi gerçekleştirilmiştir.

6. Bulguların yorumlanması. Verilerin temalara ve kodlara göre düzenlenmesi, tanımlanması ve sunulmasının ardından, ortaya çıkan bulgular araştırmanın sonuç bölümünde yorumlanmıştır. İçerik analizi çalışması sonucunda elde edilen bulgular, alt tema ve kodların yansıtıldığı şekil ve çizelgeler ile sunulmuş ve öğretmenlerden elde edilen doğrudan alıntılara yer verilerek, kodların nasıl ortaya çıktığı, kategorilerin hangi kodların bir araya getirilmesi sonucu oluşturulduğu yansıtılmış, böylelikle de araştırmada alt temalara ulaşma süreci açık bir şekilde ortaya koyulmuştur. Araştırmada içerik analizi ile ulaşılan bulgular; temalar ve temalar altında yer alan alt temalar; alt temalar altında kategoriler ve kategoriler altında da kodlar şeklinde rapor edilmiş ve yorumlamalar bu yapı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılımcı okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmelere ilişkin betimsel analiz ve içerik analizi kapsamında yapılan kodlama ve temalaştırma örnekleri EK-7a ve EK-7b ile sunulmuştur.

3.3.2.2. Öğrenci velilerinden demografik bilgi toplama formu yoluyla elde edilen verilerin analizi

Araştırmada, 272 öğrenci velisi tarafından cevaplanan formlar, yönergeye uygunluk, eksik ya da hatalı cevaplanma yönüyle ayrıntılı bir incelemeden geçirilmiş, ardından her bir form tek tek numaralandırılmıştır. Formlardan elde edilen tüm veriler bir Excel dosyasına işlenmiştir. Verilerin Excel dosyasına doğru şekilde aktarılıp aktarılmadığının kontrolü yapıldıktan sonra analiz çalışmasına geçilmiştir. Analiz sürecinde öncelikle formda yer alan ilk 7 soru ile elde edilen veriler analiz edilerek, katılımcı öğrenci velilerine ilişkin demografik veriler ile Çizelge 3.2 oluşturulmuştur. Ardından, toplamda 24 sorudan oluşan formun geri kalan 17 sorusuna verilen cevaplar incelenmiş, çocukların teknolojik araçları haftalık ve günlük kullanım süreleri ve hangi amaçlarla kullandıkları, çocukların arkadaşlarıyla kurdukları iletişimde hangi sıklıkta sorun yaşadıkları, çocukların okul dışında arkadaşlarıyla görüşme sıklıkları, velilerin çocuklarına düzenli olarak zaman ayırıp ayırmadıkları ve ayırdıkları zamanın yeterli olup olmadığı konularında elde edilen verilerin analiziyle, frekans tabloları oluşturulmuş ve yüzdelik değerlere dönüştürülmüştür. Form analizi çalışması sonucunda, öğrenci velilerinin formlara verdikleri cevaplar ile katılımcı öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına vermiş oldukları cevaplar, ilgili oldukları araştırma soruları kapsamında, araştırmanın bulgular bölümünde ilişkilendirilmiş, bilgi toplama formları öğretmenlerin görüşlerinin anlamlandırılmasında etkili olmuştur. Araştırmanın sonuç bölümünde ise iki veri toplama aracından da elde edilen veriler ilgili oldukları araştırma sorusu kapsamında bir arada yorumlanmıştır.

3.3.2.3. Araştırmacı günlükleri yoluyla elde edilen verilerin analizi

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin öncesinde ve sonrasında araştırmacı tarafından düzenli olarak araştırmacı günlükleri tutulmuş, günlüklere araştırmacının konu hakkındaki düşünce ve yorumlamaları yansıtılmıştır. Veri toplama süreci sonunda araştırmacı günlüklerinden elde edilen veriler ayrıca kodlanmamış ve temalar altında da sınıflandırılmamıştır. Bununla birlikte, araştırmacı günlükleri öğretmenlerden elde edilen ham verilerin anlamlandırılmasında araştırmacıya katkı sağlamış, analiz sürecini zenginleştirmiş, analiz sürecinde ilk izlenimleri yansıtması nedeniyle de araştırmacının bazı önemli noktaları fark etmesinde yol gösterici olmuştur.

3.4. Araştırmada İnandırıcılık

Nitel araştırmalarda inandırıcılığın; güvenilebilirlik, aktarılabilirlik, tutarlılık ve onaylanabilirlik koşuluyla sağlanabileceği ifade edilmektedir (Başkale, 2016; Lincoln ve Guba 1986'den aktaran Klenke, 2016, s.39; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Patton (2016), inandırıcılığın güçlü kanıtlara ve araştırmacının dürüstlüğüne dayandığı, Cresswell (2013) ise inandırıcılığın katılımcıların deneyimlerinin yansıtılması ve çalışma sürecinde yansıtıcı bir tutum izlenmesi ile ilişkili olduğu görüşündedirler. Bu araştırmada inandırıcılık kapsamında yapılan çalışmalar Çizelge 3.7'de sıralanmıştır.

Çizelge 3.7. Araştırmada inandırıcılık bağlamında yapılan çalışmalar

Nitel araştırmalarda inandırıcılığa ait alt boyutlar	Araştırmada inandırıcılığı artırmak için kullanılan yöntemler
Güvenilebilirlik	• Uzman incelemesi • Veri toplama yöntemlerinde çeşitlilik • Farklı veri kaynaklarından veri toplama • Katılımcı teyidi
Aktarılabilirlik	• Ayrıntılı betimleme • Ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemlerinin kullanımı • Doğrudan alıntılara yer verme
Tutarlılık	• Veri toplama araçlarında çeşitlilik • Tutarlılık incelemesi
Onaylanabilirlik	• Araştırmacı önyargılarının azaltılması • Teyit/Yansıtma incelemesi

Araştırmada inandırıcılığın sağlanması amacıyla gerçekleştirilen uygulamalar, yukarıdaki çizelgeye uygun olarak aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

3.4.1. Güvenilebilirlik

Nitel araştırmalarda güvenilebilirlik kavramı ile araştırmacının, araştırmanın her aşamasında ortaya koyduğu yaklaşımların, farklı araştırmacıların bakış açısıyla olan tutarlılığına (Gibbs, 2007) ve araştırmanın benzer koşullarda, benzer katılımcılar ile tekrarlanması durumunda benzer bulgulara ulaşılabilmesi (Arastaman, Öztürk-Fidan ve Fidan, 2018) ifade edilmektedir. Bu araştırmada güvenilebilirlik kapsamında, evrensel ölçekte kabul gören bilimsel araştırma sistematığına uygun hareket edilmiş, buna ek olarak kuramsal çerçevenin oluşturulması, veri toplama araçlarının geliştirilmesi,

verilerin toplanması, düzenlenmesi ve analizleri süreçlerinde, araştırmacı sürekli olarak danışman öğretim üyesinin, gerekli hallerde ise alan uzmanlarının görüşlerine başvurmuş ve alınan tüm kararlar işbirlikçi bir süreçle yürütülmüştür. Ayrıca, araştırma sürecinde her altı ayda bir “Tez izleme komitesi” toplanmış ve komite üyeleri toplantı tarihine kadar gerçekleştirilen tüm çalışmalar hakkında bilgilendirilmiş ve kendilerinden geri bildirim alınmıştır. Bu toplantılarda araştırmanın sonraki aşamalarında gerçekleştirilmesi planlanan çalışmalar hakkında da araştırmacı tarafından hazırlanan sunumlar ile komite üyelerine ayrıntılı bilgilendirmeler yapılmış, görüş ve önerileri alınmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilmesi süreci planlı bir şekilde gerçekleştirilmiş, sürecin her aşamasında danışman öğretim üyesi ile birlikte çalışılmış, veri toplama araçları eğitim bilimleri alanında uzmanlaşmış ve nitel araştırma deneyimleri olan beş alan uzmanının görüş ve değerlendirmesine sunulmuştur. Alan uzmanlarının değerlendirmeleri alındıktan sonra taslak biçimi ortaya çıkan veri toplama araçları, danışman öğretim üyesi tarafından son bir değerlendirmeye tabi tutulmuş, onaylandıktan sonra da araştırma sürecinde kullanılmaya başlanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırma amacı ve araştırma soruları doğrultusunda, gereksinim duyulan verileri toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Böylelikle de veri toplama sürecinde araştırma odağının dışına çıkılması önlenmiştir. Araştırmada veri kaynakları konusunda çeşitlilik sağlamak amacıyla kimi çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, Eskişehir ilinde, il merkezinde Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerinde bulunan devlet okulları ve özel okulların bünyesinde açılan anasınıflarında ve bağımsız anaokullarında görev yapan tüm okul öncesi öğretmenlerine ulaşılmış ve araştırmaya dahil edilme sürecinde görev yapılan bölge, mesleki deneyim, cinsiyet, eğitim düzeyi, özel okulda ya da devlet okulunda görev yapıyor olma gibi ölçütlere dayalı olarak katılımcılar konusunda çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcı 19 okul öncesi öğretmenin sınıflarında bulunan öğrencilerin velilerinden de veli demografik bilgi toplama formu aracılığıyla konu ile ilgili veri toplanarak, araştırma veri çeşitliliği bağlamında güçlendirilmiştir.

Araştırmada veri toplama yöntemleri bağlamında çeşitlilik sağlamayı amaçlayan kimi çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, veri toplama sürecine öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerle başlanmış, görüşme sürecinde öğretmenlere, öğrenci verilerine ulaştırılmak üzere veli demografik bilgi toplama formları dağıtılmış, formların dağıtılması, doldurulması ve toplanması aşamalarında

öğretmenlerle iş birliği yapılmıştır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin öncesinde ve sonrasında araştırmacı tarafından araştırmacı günlükleri tutulmuştur. Bu günlükler, analiz sürecinde, verilerin yorumlanmasında ve araştırmanın ilerleyen aşamalarının planlanmasında araştırmacıya katkı sağlamıştır.

Veri analizi sürecinde, yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcı izni ile sesli kayıt altına alınan görüşme dosyaları araştırmacı tarafından dikkatli bir şekilde dinlenilerek, Microsoft Word programı aracılığı ile yazılı metinlere dönüştürülmüştür. Bu süreci ses kayıtları ile yazıya dökülen içerik arasındaki tutarlılık kontrolleri izlemiştir. Veri toplama süreci sonunda öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ses kayıtları ve ses kayıtlarının yazılı metine dönüştürülmüş biçimleri katılımcı teyidi amacıyla kendileri ile paylaşılmış, böylelikle de görüşmelerden elde edilen verilerin araştırmacı tarafından farklı ya da yanlış yorumlanmasının, yanlış analiz edilmesinin önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Katılımcı öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen ve yazıya dönüştürülen tüm nitel veriler okunmuş ve bir ön analiz çalışması yapılmıştır. Sonrasında ise bir analiz çizelgesi hazırlanmış ve görüşme dökümleri cümle cümle okunarak, kodlanmıştır. Kodlama sürecinin tamamlanmasının ardından iki haftalık bir süre beklenilerek, oluşturulan kodlara bakılmaksızın veriler yeniden kodlanmış, iki kodlama arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Konu hakkında yapılan bir diğer çalışma ise analiz çizelgesinin, eğitim programları ve öğretim alanındaki üç alan uzmanı ile paylaşılması ve araştırmacının kodlaması ile alan uzmanlarının kodlaması arasındaki tutarlılığın karşılaştırılmasıdır.

3.4.2. Aktarılabilirlik

Nitel bulguların benzer ortam ve koşullardaki diğer gruplara ve durumlara transfer edilebilirlik ya da uygulanabilirlik derecesi olarak tanımlanan aktarılabilirlik (Baltacı, 2019), benzeşen olayların farklı zamanlarda benzer sonuçlar verebileceği düşüncesine dayanmaktadır (Cresswell, 2013). Nitel araştırma paradigmasının çoklu gerçeklik varsayımından hareketle, nitel araştırmacılar tüm zaman ve mekânlarda geçerli olabilecek genellemeler oluşturmak için çaba harcamak yerine, araştırma sonuçlarının farklı bağlamlarda uygulanabilirliğini, diğer bir ifadeyle de aktarılabilirliğini sağlamaya çalışırlar (Arastaman, Öztürk-Fidan ve Fidan, 2018). Bu çalışmada aktarılabilirliğin sağlanması bağlamında öncelikle ayrıntılı bir alanyazın incelemesi gerçekleştirilmiş, kuramsal dayanaklar ortaya konulmuş, böylelikle de araştırma temellendirilmiştir. Bu

süreçte araştırma konusu ile doğrudan ya da dolaylı ilgili ulusal ve uluslararası ölçekli çok sayıda bilimsel kaynağa ulaşılmıştır. Araştırmanın güçlü bir kuramsal altyapıya dayandırılması ile de veri toplama ve verilerin analizi süreci kolaylıkla tamamlanabilmektedir.

Araştırmalarda aktarılabilirlik bağlamında katılımcıların araştırma konusu hakkındaki deneyimlerinin ayrıntılı bir biçimde tanımlanmasının en önemli katkılarından birisi, benzer çalışmalar yapmayı planlayan araştırmacılara katılımcı özelliklerine göre araştırmanın farklı bir ortamda yapılıp yapılmayacağı konusunda fikir vermesidir. Bu nedenle araştırmada katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Söz konusu örnekleme yöntemlerine uygun olarak geliştirilen ölçütlere dayalı olarak, katılımcılar aşamalı bir süreçle belirlenmiş ve benzer araştırmalarda elde edilecek bulguların bu ölçütlere uygun özellikteki katılımcılardan elde edilen veriler boyutuyla benzerlikler gösterebileceği öngörülmüştür. Araştırmada aktarılabilirlik bağlamında gerçekleştirilen bir diğer çalışma, katılımcıların özellikleri konusunda ayrıntılı betimlemeler yapılmasıdır. Bu bağlamda araştırmanın yöntem bölümünde katılımcılara ilişkin demografik veriler çizelgeler ile açık ve net olarak sunulmuş, kullanılan veri toplama araçları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.4.3. Tutarlık

Nitel araştırmalarda veri toplama, toplanan verilerin analizi ve yorumlanması süreçlerinde araştırma amacıyla tutarlılığın nasıl sağlandığının açıklanması (Yıldırım ve Şimşek, 2011), araştırma süreci boyunca araştırmacının kendisini ve yürüttüğü süreci eleştirel bir gözle sorgulaması ve denetlemesi beklenir. Ek olarak, veri toplama araçlarına ilişkin kontrollerin nasıl yapıldığı, verilerin toplanması ve analizi süreciyle ilgili açıklamalar okuyucuyu tatmin edecek ölçüde ayrıntılı ve açık olmalıdır (Merriam ve Grenier, 2019).

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve veri toplama formu, araştırmanın temel amacına ve araştırma sorularına bağlı kalınarak araştırmada gereksinim duyulan verileri elde etmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu yönüyle, araştırma kapsamında toplanan tüm verilerin, araştırmanın temel amacına ve araştırma sorularına hizmet ettiği söylenebilir. Veri toplama ve toplanılan verilerin analizi sürecinde de aynı duyarlılıkla (araştırmanın amacına ve

araştırma sorularına uygunluk) hareket edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerle görüşmeler yoluyla ve veli bilgi toplama formundan gelen aynı amaca hizmet eden farklı türdeki verilerin bir arada kullanılması da çözümleme ve yorumlama süreçlerinde karşılaştırmaların yapılabilmesini mümkün kılmıştır.

3.4.4. Onaylanabilirlik

Nitel araştırmalarda onaylanabilirlik, veri analizi sonucunda ortaya çıkan bulgularının, araştırmacının değil, katılımcıların deneyim ve düşüncelerinden kaynaklandığının ortaya konulması olarak tanımlanmaktadır (Shenton, 2004). Nitel bir araştırmada onaylanabilirlik ölçütünün sağlanabilmesi için araştırmanın başından sonuna kadar dikkatli bir biçimde davranılması, öznellikten ve kişisel değer yargılarından uzak durulması ve objektifliğin sağlanması gerekir. Alanyazında, nitel araştırmalarda onaylanabilirlik bağlamında aşağıdaki ölçütlerin sağlanmasının önem taşıdığı ifade edilmektedir (Merriam ve Grenier, 2019; Yin, 2009).

- Araştırmanın hedefleri ve amacı açıklanmalıdır.
- Araştırmada kullanılan yöntem, çalışma süreci gibi bölümler ayrıntılı olarak açıklanmalıdır.
- Araştırmada kullanılan açık uçlu sorular, pilot görüşmeler ve gözlemler gibi ölçümlerin nasıl gerçekleştirildiği açıklanmalıdır.
- Araştırmada ses kayıt cihazı verileri, saha notları, günlükler gibi çeşitli ham verilere ulaşılmalıdır.
- Araştırmada temalar, kodlar ve kategoriler gibi bulgular oluşmalıdır ve araştırmanın bulgular kısmında analiz edilmiş verilere yer verilmelidir.

Bu araştırmada, onaylanabilirlik bağlamında araştırmanın kuramsal dayanakları, araştırma problemi, araştırma amacı, araştırma soruları ve araştırmanın önemi başlıkları, kaynak çeşitliliğine gidilerek olabildiğince ayrıntılı olarak açıklanmış, ön yargılardan ve kişisel değerlendirmelerden uzak, bilimsel bir dayanak oluşturulmuştur. Veri toplama araçları, katılımcıların seçilme ölçütleri, veri toplama süreci ve veri analizinde kullanılan yöntem ve teknikler de dahil yapılan tüm çalışmalar araştırmanın yöntem bölümünde, gerekçelendirilerek ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen ham verilere ilişkin ses kayıtları yazılı metinlere dönüştürülmüş, katılımcı teyidine başvurulmuş, analiz süreciyle işlenmiş ve yorumlanmıştır. Öğrenci velilerinden demografik bilgi toplama

formları ile elde edilen veriler sistematik olarak işlenmiş, kontrol işlemlerinin ardından analiz edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinden ve öğrenci velilerinden elde edilen verilerin analiz sonuçları, araştırmanın bulgular bölümünde çizelgeler ve şekiller ile sunulmuştur.

3.5. Araştırmada Etik İlkeler

Bilimsel araştırmalarda etik, üzerinde önemle durulması gereken bir kavramdır. Bu araştırmada etik ihlallerin ortaya çıkmasını engellemeye yönelik alınan önlemler şöyle sıralanabilir.

1. Araştırma önerisi raporu bütünsel olarak oluşturulup, veri toplama araçları geliştirildikten sonra, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Etik Kurulu'ndan araştırmanın etik ilkelere uygunluğu konusunda onay alınmıştır.
2. Etik onay sonrası devlet okullarında ve özel okullarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinden veri toplayabilmek için Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır (EK-1).
3. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin araştırmaya katılımları konusunda gönüllülükleri esas alınmıştır. Veri toplama süreci öncesinde her katılımcının sözlü onayı alınmış, yazılı onayları ise onam formu aracılığıyla alınmıştır (EK-3).
4. Araştırma sürecinde katılımcılardan elde edilen veriler gizlilik ilkesi uyarınca araştırmacı, danışman öğretim üyesi ve tez izleme komitesi üyeleri dışındaki herhangi bir kişi ya da kurumla paylaşılmamıştır.
5. Araştırmada elde edilen bulguların raporlaştırılmasında, katılımcı öğretmenlerin kimliklerinin gizliliğini sağlamak amacıyla, öğretmenlerin gerçek isimleri yerine takma isimler kullanılmıştır.
6. Araştırma raporunun son halinin katılımcı öğretmenlerle ve araştırmada veri toplanan kurumlarla paylaşılması planlanmaktadır.

Araştırma verilerinin toplanması ve toplanılan verilerin analiz süreci, danışman öğretim üyesi ve doktora tez izleme komitesinin denetiminde gerçekleştirilmiştir.

3.6. Araştırmacı Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacı, nicel araştırmalarda olduğu gibi yalnızca “belirli yöntemlere göre ele aldığı konuya ilişkin veriler toplayan ve bu verileri çeşitli sayısal

analizlere tabi tutarak sunan kişi” rolünden farklı bir roledir. Nitel araştırmacı doğrudan sahada zaman harcayan, katılımcılar ile yüz yüze görüşen ve gerektiğinde katılımcıların tecrübelerini deneyimleyen, sahada kazandığı perspektifi de toplanılan verilerin analizinde kullanan kişidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu yönüyle nitel araştırmacı, araştırma sürecinde katılımcıların olayların içerisinde nasıl davrandıkları ve olaylarda nasıl yer aldıklarını gözlemlerken, araştırmanın doğal bir parçası haline gelerek, kendi önyargılarının katılımcı görüşlerine etki etmemesine özen göstermek koşuluyla (Çekmez, Yıldız ve Bütüner, 2012) zaman zaman kendisi de bir bilgi toplama aracı haline gelebilmektedir (Maxwell, 2013).

Bu araştırmada araştırmacı, Eskişehir il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir anaokulunda müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Bu görevinden önce farklı illerdeki çeşitli anaokullarında 12 yıl boyunca okul öncesi öğretmenini olarak görev yapmıştır. Bu nedenle farklı özelliklere sahip okul öncesi eğitim öğrencileri, farklı aile yapıları ve farklı sosyo-ekonomik çevreler ile karşılaşmış, görev yaptığı sınıflarda eğitim sürecindeki sorun davranışlar konusunda deneyim sahibi olmuştur. Dolayısıyla araştırmada ele alınan durum ile ilgili olarak öğretmenlerin neler hissettiklerini anlaması ve görüşmeler sonucunda elde edilen verileri daha iyi tanımlayabilmesi mümkün olabilmektedir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim sürecinde yaşanan sorunlar konusunda katılımcı öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular, ilgili oldukları araştırma soruları bağlamında sırasıyla açıklanmıştır.

4.1. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Yaşanılan Sorunlara İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerle araştırma kapsamında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda, beş ana temaya ulaşılmıştır. İlk ana tema, okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunlardır. Bu tema kapsamında öğretmenlerden elde edilen verilerin analizi yoluyla elde edilen bulgular aşağıda altı alt tema altında, sırasıyla açıklanmıştır.

4.1.1. Öğrencilerin, dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular

Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunlar başlığı altında, araştırmada cevabı aranan ilk soru, öğrencilerin dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaşadıkları sorunların belirlenmesidir. Bu araştırma sorusu ile ilgili olarak katılımcı öğretmenlere “Eğitim sürecinde öğrencilerinizin dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaygın bir sorun yaşadıklarını düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş, açıklayıcılığı sağlamak ve konu hakkında derinlemesine bilgi toplamak amacıyla da öğretmenlerden, dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda öğrencilerinde gözlemledikleri sorunlara örnekler vermeleri ve öğrencilerinde dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda sorunlarla karşılaşma sıklıklarına ilişkin görüş ve değerlendirmelerini ifade etmeleri istenmiştir.

Katılımcı on dokuz (19) okul öncesi öğretmenin tamamı, öğrencilerinin eğitim sürecinde dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda sorunlar yaşadıkları görüşündedir. Dikkat toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaşanan sorunların hangi ölçüde yaygın olduğu konusunda ise öğretmenlerden 15’i bu tür sorunları öğrencilerinin tamamında gözlemlediklerini, dört (4) öğretmen de bu tür sorunları yalnızca bazı öğrencilerinde oldukça belirgin olarak ve yaygınlıkla gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Eğitim sürecinde dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda öğrencilerinde sorun davranışlar gözlemlediklerini belirten öğretmenler ile konu hakkında

öğrencilerinde herhangi bir sorun davranış gözlemlemediklerini belirten öğretmenlerin görüşleri aşağıda öncelikle doğrudan alıntılarla açıklanmış, ardından da tüm görüşler bir bütün olarak ele alınarak değerlendirilmiştir.

Betül öğretmen, öğrencilerinin dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda sorun yaşadıkları yönündeki gözlemlerini aşağıdaki gibi belirtmiştir:

Sorun yaşadıklarını düşünüyorum. Çünkü artık çok fazla uyaran var. Çocukların dikkati çok fazla dağılıyor ve çok çabuk farklı konulara geçiyorlar. Sınıfta aynı anda birkaç işi birden yapmak istiyorlar. Böyle olduğu zamanda ders içi etkinliklerde bir konuya odaklanmalarıyla ilgili sıkıntılar çıkıyor.

Yağmur öğretmen de soruna ilişkin görüşlerini aşağıdaki ifadeleri ile açıklamıştır:

Sorun yaşadıklarını düşünüyorum. Çünkü çağımızda teknoloji ayağı fazla etkili çocuklar üzerinde. Doğdukları andan itibaren tablet, televizyon ve telefon ile çok haşır neşir oldukları için masa başındaki etkinlik çalışmalarında uzun süre odaklanamadıklarını gözlemliyorum, sıkılıyorlar. Daha doğrusu etkinliğe başlarken de odaklanmalarında sıkıntılar oluyor.

Konu hakkında Aylin öğretmenin görüşleri ise “...*Sorun yaşıyorlar. Sadece bir etkinlik türüne karşı olan bir dikkat dağınıklığı değil bu. Genel bir dikkat eksikliği sorunu yaşadıklarını gözlemliyorum.*” biçimindedir. Aylin öğretmenin bu ifadesinden, öğrencilerinin dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda neredeyse tüm etkinliklerde sorun yaşadıkları, diğer bir ifade ile de öğrencilerinde tüm eğitim sürecine yansıyan bir dikkat toplama ve dikkati sürdürme sorununun var olduğu anlaşılmaktadır. Mesude öğretmen de öğrencilerinde gözlemlediği dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaşadıkları sorunların sürekliliğine değinerek “...*Çocuklara sık sık uyarı vermek zorunda kalıyorum. Bunu yapmak istemiyorum ama sürekli bir dikkat dağınıklığı sorunumuz var.*” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Yukarıda da belirtildiği gibi katılımcı öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde, birinci araştırma sorusu kapsamında açıklayıcılığı sağlamak amacıyla öğretmenlere “*Dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda öğrencilerinizde gözlemlediğiniz sorunlara örnekler verebilir misiniz?*” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerden bu soruna ilişkin dikkatlerini çeken durumları örneklendirerek açıklamaları istenmiştir.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; çok aşamalı, uzun süren masa başı etkinliklerde ve ilgilerini çekmeyen etkinliklerde öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığını belirttikleri, bu durumu ise öğrencilerin küçük kas becerilerinin gelişimindeki sorunlarla, ev ortamında yoğun teknoloji kullanımlarıyla ve velilerin sevgi ve ilgi eksikliğiyle

açıkladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin konu hakkındaki görüş ve değerlendirmeleri aşağıda doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.

Betül öğretmenin konu hakkındaki açıklamaları şöyledir:

Masa etkinliklerinde ve kitap çalışmalarında sorunlar yaşıyoruz. Çocuklar sıkılıyorlar, özellikle de dergi çalışırken uzun olduğunda, yani o da 4-5 sayfa. Ben masa etkinliklerinde dikkat sorununu gözlemliyorum. Mesela sanat etkinlikleri yaptığımızda etkinliğin tekniğine göre süre uzayabiliyor. Mesela yırtma yapıştırma ya da yuvarlama tekniği kullandığımda çocukların çok daha kısa sürede dikkatlerinin dağıldığını ve etkinliklerini bir süre özenle yaparken daha sonra özensiz davranıp işte hemen bitireyim düşüncesiyle hızla tamamlamaya çalıştıklarını görüyorum. Aynı şekilde hikâye saatlerinde eğer çok fazla görsel uyarıcı yoksa ve hikâye kitabıyla çalışıyorsak, belli bir sayfadan sonra dikkatlerinin dağıldıklarını birbirleriyle uğraştıklarını ya da oyuncaklar ile ilgilenmek istediklerini gözlemliyorum.

Betül öğretmenin yukarıda yer alan görüşü incelendiğinde, öğrencilerin hareket alanlarının kısıtlandığı masa başı etkinliklerde, birden fazla aşamada tamamlanan sanatsal etkinliklerde ve istedikleri gibi ilerlemelerinin engellendiği, dikkatlerini uzun süre sürdürmek durumunda kaldıkları dergi çalışmalarında bu tür sorunların ortaya çıktığı söylenebilir. Öğretmenin açıklamalarından, görsel uyarıcıların yetersiz olması durumunda ve hikâye saatinde de öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığı, bir süre sonra da farklı uyaranlara yöneldikleri anlaşılmaktadır. Ebru öğretmen ise eğitim sürecinde öğrencilerinde gözlemlediği bu tür davranışlar konusunda aşağıdaki örnekleri vermiştir:

On beş öğrencimin içerisinde iki-üç tane dikkat dağınıklığı olan öğrencim var. Uzun süre dikkatini toparlayamayan ve ders esnasında tırnaklarını yiyen çocuklar var, sıkılanlar var. Sınıfımda dikkatini toplamada sorun yaşayan bu öğrencilerim, dergi çalışmalarında ya da hikâye anlatılırken ayakkabılarıyla oynuyorlar, benim yüzüme bakmıyorlar, aynı hizadaki arkadaşlarıyla uğraşıyorlar. Birinin ailesi ile görüşürken öğrencimin masa etkinliklerindeki ya da Türkçe etkinliklerindeki durumu ile ilgili örnekler verdim. Evdeki davranışlarını sorduğumda, evde uzun süre, yani günlük iki-üç saat tabletiyle oyun oynadığını söylediler.

Ebru öğretmen açıklamasında, bazı öğrencilerinde gözlemlediği dikkat toplama sorununa tırnak yeme gibi bir başka davranış sorununun da eşlik ettiğini belirtmiş, özellikle Türkçe etkinlikleri ile masa başında gerçekleştirilen kitap ya da dergi çalışmalarında öğrencilerde dikkat toplama sorunu yaşanıldığını bildirmiştir. Masa başı etkinliklerde ve dergi çalışmalarının uzaması durumunda öğrencilerin dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda sorun davranışlar sergilediklerini, *“Öyle sürekli dikkat dağınıklığı olan bir öğrencim yok ama anlık yaşayabiliyorlar bu sorunu, özellikle uzun süren etkinliklerde, dergi çalışmalarında.”* cümleleri ile Eda öğretmen de vurgulamaktadır.

Defne öğretmen, dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda sıklıkla sorun yaşayan öğrencisi ile aralarında geçen diyalogu ve sınıf içi gözlemleriyle ulaştığı sonuçları aşağıdaki cümleleri ile aktarmıştır:

Arkadaşları etkinlikle ilgilenirken o başka bir şeyle ilgileniyor, dalgın oluyor. Sesler çıkartıyor, ben onun bu sesleri oyunlarda duyduğunu düşünüyorum. Bizim her hafta felsefe derslerimiz var. İşte bu hafta “Eteği zil çalmak ne demek?” dedim ben. O öğrencim buna cevap verirken bile sanal dünyanın etkisinde cevaplar veriyor. “Bir robot varmış, insanlar robotun etrafına zil takmış, yürürken zilleri çalıyormuş.” diyor. Çünkü sürekli bilgisayar başında böyle oyunlarla vakit geçiriyor, ailesi söylüyor bunu bana. Tabii sürekli bilgisayar başında olup geç uyuyup geç kalktığı için aile benden erken uyuması gerektiği konusunu öğrencime söylemem için de ricada bulunuyor. Hani bir sorun olduğu zaman bunların hepsi birbiriyle bağlantılı olarak ilerliyor aslında. Sınıf içerisinde bir etkinlik yaptığımızda etkinlik sırasında dikkat dağınıklığı ve etkinlik bitiminde de böyle savaş oyunlarında oluyor ya dövüş hareketleri, bu öğrencimde bu davranışları sürekli gözlemliyorum. Serbest kaldıklarında çantasını alıp arkadaşlarına vurma davranışı oluyor ve sınıfta da bir çocuk böyle şeyler yaptığı zaman diğerlerine de örnek oluyor. Diğerleri de yapmaya başlıyor, aksamalar oluyor.

Defne öğretmenin değerlendirmesi bir bütün olarak ele alındığında, öğrencisinin ders içi etkinliklerde dikkatini toplayamadığı, ev ortamında oynadığı sanal oyunların etkisinde kalarak, oyunlarda duyduğu çeşitli sesleri, davranışları taklit etmesinden ve düzenli bir uyku alışkanlığının olmamasından dolayı sınıfta uyumsuz davranışlar geliştirdiğinin yanı sıra bu davranışlarının diğer öğrenciler tarafından taklit edilmesiyle de bir öğrencinin yaşadığı sorundan eğitim ortamındaki tüm öğrencilerin etkilendiği, sonuç olarak da eğitim sürecinin bu tür durumlardan olumsuz etkilendiği anlaşılmaktadır.

Büşra öğretmen öğrencilerinin dikkat dağınıklığı sorununa ilişkin gözlemlerini aşağıdaki cümleleri ile belirtmiştir:

Çocuklarda son zamanlarda en çok gözlemlediğim şeylerden birisi, çok fazla dalıp gitmeleri oluyor ve bu durumu çok garipsiyorum. Bazı çocuklarda, komutlara uymada sıkıntılar var. Yani çocuk yönerge almıyor, dinlemiyor. Defalarca açıklama yapıyorum; “Böyle yapacağız, şöyle olacak.” şeklinde. Açıkçası çocuklar kullandıkları tabletlerde çok daha fazla hareketli ve renkli görüntülere muhataplar ve eğitim sürecinde pek çok şey onlar için artık yetersiz kalıyor. Ekranlarda çocukların karşısında çok renkli, hareketli şeyler olduğu için sınıftaki etkinlikler dikkatlerini çekmeyebiliyor.

Büşra öğretmen, görüşlerinde eğitim sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin çocukların dikkatini çekmediğine, bu nedenle yönergeleri dikkate almadıklarına ve dahası dalgın, umursamaz olduklarına ve etkinlik saatlerinde amaçsız şekilde davrandıklarına odaklanmıştır. Ayrıca ekranların renkli ve hareketli görselleri ile kıyaslandığında, sınıf

ortamında yapılan etkinliklerin öğrencilerin dikkatini çekmediğini ve bu bağlamda planladığı okul öncesi eğitim etkinliklerinin yetersiz kaldığını, kendisi tarafından verilen sözel yönergeleri öğrencilerinin dinlememelerinden dolayı sürekli olarak tekrar etmek durumunda kaldığını bildirmiştir. Büşra öğretmen aşağıdaki görüşlerinde, bir diğer öğrencisinde de küçük kas becerilerinin yaşına göre yeterince gelişmemesinden dolayı etkinlikleri yapamadığını ve dikkat dağınıklığı sorunu yaşadığını gözlemlediğinden söz etmektedir:

Bazı çocuklar vardır ya, boya kalem alalım der ailesine ve birlikte resimler yaparlar ama bu öğrencim hiç yapmamış bu durum da onun küçük kas gelişimine engel olmuş, şu an çizgi çalışmalarını net olarak yapamıyor. Sıkılıyor. Çizgi çalışmalarında bir süre etkinliğini öylesine yapıyor, sonra da dikkati dağılıyor ve hiç yapmak istemiyor.

Defne öğretmen, dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda, tıpkı Büşra öğretmen gibi öğrencilerinin dalgın tavırları olduğunu ve bu nedenle de eğitim sürecinde dikkatlerini toplayarak yönergeleri alma ve uygulamada sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir:

Sınıfımdaki bazı öğrencilerimin belirgin olarak dikkat dağınıklığı sorunu yaşadıklarını gözlemliyorum. Ben diyorum ki; kalem kutularınızı alabilirsiniz, A masası ve B masası alabilir diyorum. Ama bazıları yönergeyi alıp gidip hemen alırken, bazıları duymuyor beni sanki. Bunu üst üste yaşadığımız zamanlar oluyor ki açıkçası bu tarz sorunlar yaşayan öğrencilerim evde anne babasıyla çok zaman geçirmeyen, anne babası çok yoğun çalışan çocuklar ve çok fazla bilgisayarla tabletle zaman geçiren öğrencilerim.

Bahar öğretmen aşağıdaki görüşlerinde, bir öğrencisinin yaşadığı dikkat dağınıklığı sorununun yanı sıra öğrencisinde gözlemlediği zorbalık davranışına da değinmektedir:

Sınıfımda dikkat dağınıklığı sorunu olan bir öğrencim var ve benim çocuğum sevgiye aç bir çocuk. Daha önce başka bir kurumdaydı. Orada şiddet yaşadığı için aile okuldan alıyor ve buraya veriyor. Öğrencim ilk geldiğinde eline ne geçerse atıyor, dövebiliyor, ısırabiliyordu. Ben kucağıma aldım ve sevdim. Hiç konuşmuyordu, konuşmaya başladı ama bazı kelimeleri yuttuğu için şu anda onu sadece ben anlayabiliyorum. Bu sene daha yeni yeni sayıları ve renkleri tanıyor. Aile ona birazcık benim gösterdiğim ilgiyi gösterseydi o çocuk daha da ilerlerdi. Soruyorum annesine: “Akşam neler yapıyorsunuz?”. Annesi bana: “İşyerine gidiyoruz orada sandalyenin üzerinde uyuyup kalıyor.” diyor. Bu çocuk bunu istemiyor, bu çocuk ilgi istiyor, sevgi istiyor.

Araştırmada, birinci araştırma sorusu kapsamında katılımcı öğretmenlere yöneltilen “Öğrencilerinizde dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda sorunlarla karşılaşma sıklığına ilişkin neler söylemek istersiniz?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerinin ders içi etkinliklerde dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda sorun yaşama sıklıkları ile ilgili olarak öğretmenlerin yarısından fazlası (10 öğretmen), bu tür sorunların eğitim sürecinde “*her gün*” yaşandığını ifade etmektedirler. Bu görüşü, 7 öğretmen tarafından belirtilen “*haftada birkaç kez*” değerlendirmesi izlemektedir. Dikkat toplama ve dikkati sürdürme konusunda öğrencilerinde “*bazen*” sorun gözlemlediğini ifade eden bir öğretmen ve “*nadiren*” sorun gözlemlediğini belirten bir öğretmen bulunmaktadır.

Elif öğretmen, eğitim sürecinde öğrencilerinde dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme ile ilgili sorunlarla karşılaşma sıklığı konusundaki düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: “*Her gün mutlaka oluyor, dikkati dağılan öğrencilerim oluyor, etkinlik sırasında dikkat dağıtan bir faktör illaki oluyor.*” Çiğdem öğretmen, etkinlikler sırasında gerçekleştirilen karşılıklı sohbetlerde öğrencilerinin dikkatlerinin çabuk dağıldığını ve bu sorunu aşmak için farklı eğitim materyallerini kullanması gerektiğini düşündüğünü belirterek, öğrencilerinin ilgilerindeki değişime de dikkat çekmektedir:

Her gün yaşanıyor diyebilirim. Şöyle ki çocukların dikkatleri uzun sürmüyor, oyun etkinliklerinde pek sorun olmuyor ama masa başında sorun oluyor. Karşılıklı sohbet havasında olan etkinliklerde de dikkatleri çok çabuk dağılıyor. Orada işte işin içerisine başka araçları da katmamız gerekiyor. Öğrencilerim özellikle çizgi çalışmalarında sağındaki, solundaki çocuklarla ilgileniyorlar.

Dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda öğrencilerinin her gün sorun yaşadıklarını ifade eden Aylin öğretmen, “*Bu konuda her gün sorun gözlemliyorum. Dikkat süresinin zaten kısa olduğu bir gruptayız ama açıkçası geçmişe göre dikkat sürelerinin daha da kısaldığını ve çocukların sıkıldığını, dikkatlerini toplamakta zorlandıklarını görüyorum.*” cümleleri ile görüşlerini açıklamıştır. Aylin öğretmenin ifadelerinden, geçmiş yıllardaki öğrencilerinin dikkat süreleri ile kıyasladığında günümüzdeki öğrencilerinin dikkat sürelerinin daha kısa olduğunu vurguladığı görülmektedir. Kübra öğretmen de düşüncelerini aşağıdaki cümleleri ile ifade etmektedir:

Ben her gün çocuklara etkinlik bitiminde sorular yöneltiyorum, dönüt bekliyorum, sorduğum sorular ile ilgili konuları önceden anlatmış oluyorum. Dikkat dağınıklıklarından dolayı dönüt alamıyorum, dolayısıyla bu sorunla her gün karşılaşıyorum. Oyun etkinliklerinde bile oyunun kurallarını anlamakta bazen güçlük çekiyorlar, anlatılan şeye odaklanamıyor ya da odaklanıyor gibi görünüp başka şeylerle meşgul oluyorlar.

Kübra öğretmenin yukarıdaki görüşlerinden, eğitim sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerden sonra öğrencilerine yönelttiği sorulara öğrencilerinden geri bildirim

alamadığını, öğrencilerin dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaşadıkları sorunların öğrenmelerinin niteliğine de yansıdığı anlaşılmaktadır.

İpek öğretmen, öğrencilerinde dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaşanan sorunlarla karşılaşma sıklığı konusunda aşağıdaki görüşünde öğrencilerinin ilgi alanlarına ve öğretmen etkisine vurgu yapmıştır:

Çok fazla oluyor, her gün yaşıyoruz, hatta her saat. Çocuğun ilgi alanıyla da ilişkili bu durum. Öğrencim okuma yazma çalışmalarını seviyordur, iyidir ama görsel sanatlara ilgisi yoktur ve dikkati dağınık. Benim dersimde sorun yaşamıyorlar, güzel ama İngilizce dersinde öğretmen otoritesinin eksikliğinden dolayı mesela çok fazla ayağa kalkma, dikkat dağıtma, oyunlar kurma...Buralara kadar gidebiliyor. Bu her gün yaşanan bir problem.

Yukarıdaki görüş incelendiğinde, İpek öğretmenin öğrencilerin ilgilerinin gerçekleştirilen etkinliklere dikkatlerini verme noktasındaki önemine değindiği görülmektedir. Ayrıca kendisinin süreçte sergilediği otoriter tutumun da öğrencilerde dikkat toplama sürecinin sağlanması üzerinde etkili olduğunu düşündüğü söylenebilir. Katılımcı öğretmenlerden bazıları dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda öğrencilerinin yaşadıkları sorunları, özellikle bazı etkinlik türlerinde daha fazla gözlemlediklerini vurgulamışlardır. Bu bağlamda Mesude öğretmenin *“Genelde sanat etkinliklerinde ve kitap okuma etkinliklerinde oluyor. Her iki etkinlikten birinde bu sorunu çocuklarda gözlemliyorum. Yani her gün olabiliyor.”* ifadesi bu tür örneklerden birisidir.

Konu hakkında Betül öğretmen, *“Doğrusu bu konuda haftada birkaç kez sorun yaşıyorum diyebilirim. Ayrıca bu yaş grubu çocuğunun dikkat süresinin geçmişteki aynı yaş grubu çocuklara göre kısalıdığını düşünüyorum.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Aylin Öğretmen gibi geçmişteki öğrencileri ile günümüzdeki öğrencilerinin dikkat sürelerini kıyaslayan Betül öğretmen, öğrencilerinde dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda haftada birkaç kez sorunla karşılaştığını ifade etmiştir. Benzer biçimde, Canan öğretmen de *“Haftada birkaç kere olabiliyor, çok fazla dikkat dağınıklığı yaşayan öğrencim yok.”* cümleleri ile öğrencilerinde bu konuda sorunlarla karşılaşma sıklığını, haftada birkaç kez olarak yanıtlamıştır.

Sultan öğretmen öğrencilerinde dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme sorunlarıyla karşılaşma sıklığına ilişkin, *“Bazen karşılaşıyorum. Çocuklar etkinlikleri severlerse sorun olmuyor da eğer sevmezlerse dikkatleri dağınıyor. O zaman sorun olabiliyor.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Ebru öğretmen ise *“Nadiren karşılaşıyorum. Güzel bir sınıfım var çünkü. İkinci yılımız ve dikkat dağınıklığı konusunda yoğun sorun yaşayan öğrencim neredeyse yok.”* cümleleriyle görüşünü ifade etmiştir.

Araştırmada, katılımcı öğretmenlerden ilk araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin tamamının öğrencilerinin eğitim sürecinde dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda sorun yaşadıkları görüşünde oldukları söylenebilir. Dikkat toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaşanan sorunların yaygınlığına ilişkin öğretmenlerin önemli bir bölümü bu tür sorunları öğrencilerinin tamamında, az sayıda öğretmen ise yalnızca bazı öğrencilerinde belirgin olarak gözlemlediklerini ifade etmektedirler. Bu bulgulara dayalı olarak, okul öncesi eğitim sürecinde dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda öğrencilerde yaygın bir sorunun var olduğu değerlendirilebilir.

Eğitim sürecinde dikkat toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaşanan sorunlara ilişkin öğretmenlerin sundukları örnekler incelendiğinde ise özellikle uzun süre dikkat toplama gerektiren masa başı etkinlikler ile görsel olarak yeterince dikkat çekmeyen hikâye kitaplarının okunduğu hikaye saatlerinde, dergi çalışmalarında ve sanatsal etkinliklerde bu tür sorunların çok daha belirgin duruma geldiği, öğrencilerin başka uyarıcılara yönelerek öğretmenleri tarafından kendilerine verilen yönergelere odaklanamadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerinde dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda sorunlarla karşılaşma sıklıklarına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde de öğretmenlerin yarısından fazlasının öğrencilerinde dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda her gün sorunlarla karşılaştıkları, öğretmenlerin yarıya yakınının ise haftada birkaç kez bu tür sorunlar ile karşılaştıkları görülmektedir. Bu konuda eğitim sürecinde bazen ve nadiren sorunlar yaşandığını ifade eden öğretmen sayısı ise toplamda ikidir. Tüm bu açıklamalar, eğitim sürecinde öğrencilerde dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaşanan sorunların küçümsemeyecek bir sıklıkta meydana geldiği biçiminde yorumlanabilir.

4.1.2. Öğrencilerin, öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular

Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunlar üst başlığı altında, araştırmada cevabı aranan ikinci soru, öğrencilerin öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürmeleri konusunda yaşadıkları sorunların belirlenmesidir. Bu araştırma sorusu ile ilgili olarak katılımcı okul öncesi öğretmenlerine ilk olarak “*Eğitim sürecinde öğrencilerinizin öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda yaygın bir sorun yaşadıklarını düşünüyor musunuz?*” sorusu yöneltilmiş, konu hakkında

derinlemesine bilgi toplamak amacıyla da öğretmenlerden öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda öğrencilerinde gözlemledikleri sorunlara örnekler vermeleri ve bu konuda sorunlarla karşılaşma sıklıklarına ilişkin görüş ve değerlendirmelerini ifade etmeleri istenmiştir.

Araştırmada, katılımcı on altı (16) öğretmen eğitim sürecinde bazı öğrencilerinin öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda sorunlar yaşadıkları görüşündedirler. Üç öğretmen ise öğrencilerinin bu konuda sorun yaşamadıklarını düşünmektedir.

Eğitim sürecinde öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda, öğrencilerinde sorun davranışlar gözlemlediklerini belirten öğretmenler ile konu hakkında öğrencilerinde herhangi bir sorun davranış gözlemlemediklerini belirten öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri aşağıda öncelikle doğrudan alıntılarla açıklanmış, ardından da tüm görüşler bir bütün olarak ele alınmış ve değerlendirilmiştir.

Konu hakkında Halil öğretmenin görüşleri, “...*Öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürmede sorunlar yaşıyor. Sınıfta sürekli güdülenme sorunu yaşayan öğrencilerim var.*” biçimindedir. Çiğdem öğretmen görüşlerini, “*Evet, sorun yaşıyorlar. Her öğrencim için haftada bir iki etkinlikte mutlaka oluyor güdülenme sorunu.*” şeklinde ifade ederken; Defne öğretmen ise “*Şöyle; dikkatlerini çeken etkinlikler yaptığımız zaman güdülenmede bir sorun yaşamıyorlar ama aksi olursa sorunlar yaşıyorlar, güdülenemiyorlar, başlangıçta biraz başarabilenlerde güdülenmelerini sürdüremiyorlar.*” cümlesi ile açıklamıştır. Bu açıklamalardan öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları dikkat toplama konusunda sorunlar ile öğrenmeye güdülenme konusunda yaşanan sorunların birbiriyle bağlantılı olarak ortaya çıkabileceği anlaşılmaktadır.

Araştırmada, eğitim sürecinde öğrencilerinde öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda sorunlarla karşılaşmayan okul öncesi öğretmenleri de bulunmaktadır. Canan, Eda ve İpek öğretmen öğrencilerinde bu tür sorunlar gözlemlemediklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Eda öğretmen konu hakkındaki görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Hayır, düşünmüyorum. Çünkü çocuklarımı artık tanıyorum. Bir de üç yaşından beri aynı öğrencilerimle birlikteyiz. Onları cezbedecek şeyleri biliyorum. Öğrencilerimin bir etkinliğe katılmalarını nasıl sağlamanın cevabını biliyorum. Bu yüzden de güdülenme konusunda sorunlar yaşanmıyor sınıfımda.

Yukarıda da belirtildiği gibi katılımcı öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde ikinci araştırma sorusu kapsamında öğretmenlere “Öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda öğrencilerinizde gözlemlediğiniz sorunlara örnekler verebilir misiniz?” sorusu da yöneltilmiş ve öğretmenlerden bu soruna ilişkin eğitim sürecinde dikkatlerini çeken durumları örneklendirerek açıklamaları istenmiştir.

Öğretmenlerin konu hakkındaki açıklamaları incelendiğinde, eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda yaşadıkları sorunların, önemli ölçüde içsel güdülenmelerini sağlayamamalarından kaynaklı olduğuna değindikleri görülmektedir. Öğretmenler tarafından bu konuda yaşanan sorunların; öğrencilerin öğrenme etkinliklerini merak etmemeleri, etkinliklere yeterince ilgi göstermemeleri, okulda uygulanan yoğun program, okulda kalınan uzun saatler, öğretmen tutum ve davranışları ve velilerin tutumları ile ilişkilendirildiği ve açıklandığı görülmektedir. Aşağıda sunulan doğrudan alıntılarla öğretmenlerin konu hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir.

Araştırmada Aylin öğretmen öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda öğrencilerinin yaşadıkları sorunlara dair gözlem ve düşüncelerinden yola çıkarak ulaştığı değerlendirmelerini aşağıdaki cümleleri ile ifade etmiştir:

Bizim verdiğimiz hiçbir şey onları mutlu etmiyor, içsel olarak da çabalama ve başarılı olma duygusunu tatmadıkları için içsel motivasyonları yok. Şu an 11. yılım görevimde ama maalesef şunu görüyorum; bu çocuklar sabit bir vazo gibi kalmışlar, birileri içlerini doldurmuş ve o vazo yerinden hiç hareket etmemiş. Herhangi bir şey için çaba göstermemiş, annesi, anneannesi, dedesi yapmış her şeyi çocuk için. Hiçbir şeyin manevi tadını almamış, hep maddi tat da. O yüzden içsel güdülenmeleri yok. İsteddiği her şey alınmış onlara, okuldaki hiçbir şey yetmiyor çünkü farklı gelmiyor. Hatta bir ödül konusu geçtiğinde ve çocuklardan bazıları bu ödülü alamadıklarında diyorlar ki “Ben anneme söylerim, annem verir bana.” Çocuk bu sözleriyle senin ödülünün benim için bir değeri yok diyor aslında bana.

Aylin öğretmen yukarıdaki görüşlerinde, öğrencilerinin içsel güdülenmelerinin olmadığına, aile ortamında sadece maddi ödüller ile ödüllendirilmelerinden dolayı dışsal güdü bağlamında güdüleme aracı olarak ödül konusunda artık doygunluğa ulaştıklarına ve öğrenme sürecinde kendisinin de güdülenmeyi sağlama konusunda öğrencilerini etkileyemediğine değinmiştir. Aylin öğretmenin görüşünde, eğitim sürecinde öğrencilerinin öğrenmeye güdülenmelerini sağlama konusundaki çabalarının ve sunulan uyarıcıların çocuklar için anlamsızlaştığı bir diğer anlamda değersizleştiği görülmektedir.

Aylin öğretmen bu ifadelerinin ardından süreci etkileyen bir diğer duruma ilişkin görüşlerini de aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Evet, ben öğrencilerimin motivasyonunu arttırmak için etkinliklerde zaman zaman değişik ödüller sunuyorum, ödül dediğim maddi ödüller değil daha çok duygusal ödüller ama çocuk sadece şuna odaklanıyor: “Ben şu an ne istiyorum?”. Diyor ki bana: “Ben sadece şu an evde olmak ve sadece tablet oynamak istiyorum.”. Senin çaban, şu an sınıftaki çok değişik ve ilginç etkinlik veya ödül beni bağlamıyor. Artık çocukların güdülenmelerini sağlayabilmek için sınıfta çok çaba sarf etmek gerekiyor. Hikâye, drama etkinliklerinde kullanılan materyalleri farklılaştırmak gerekiyor yoksa güdülenmeleri bir anda bitiyor.

Aylin öğretmenin açıklamalarından, öğrencilerini öğrenmeye güdüleme noktasında daha fazla çaba harcaması gerektiğini düşündüğü ve süreçte eğitim materyallerinin kullanımı noktasında farklılıklara gitme ihtiyacını hissettiği anlaşılmaktadır. Aylin öğretmen gibi öğrencilerinde içsel güdülenmenin olmayışı konusuna değinen Elif öğretmenin görüşleri ise şöyledir:

Sınıfı ikiye ayırırsam ilk başta kendini güdüleyerek bir işe başlayabilenler de var, ama hiç güdülenemeyenler de var. Şunu hissediyorum, hep ödül-ceza yöntemi ile yetiştirilmişler. Şunu bekliyorlar: “İşte bunu yaparsan karşılığında şu var.”. Buna o kadar çok alıştırılmışlar ki açıkçası öğrencilerimde beklediğim içsel güdülenmeyi göremiyorum.

Yukarıdaki görüş irdelendiğinde, öğretmenin içsel güdülenme konusunda öğrencilerinin önemli sorunlar yaşadıklarını vurguladığı görülmektedir. Oysaki okul öncesi eğitim sınıflarında ileride öğrenilecek pek çok bilgiye temel teşkil eden ve çocukların birçok gelişim alanı için kritik öneme sahip öğrenmeler gerçekleştirilmektedir. Çocukların içsel güdülenmelerini sağlayarak, etkinliklerine başlayabilmelerinde ve etkinliklerini tamamlayabilmelerinde sorun yaşamaları nedeniyle eğitim sürecinde uygulanan etkinlikler ile süreç sonunda ulaşılması hedeflenen öğrenmelerin gerçekleştiremeyeceği söylenebilir.

Kübra öğretmen, dikkatlerini toplamalarını ve güdülenmelerini gerektiren etkinliklerde öğrencilerinden dönüt alamadığını aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Biraz önce deney yaptık mesela, deney çocukların seviyesine göreymi yani algılamakta güçlük çecekleri bir etkinlik değildi. Ama dönütleri aldığım da bu nesne neden batar, neden bu batmaz diye sorduğumda, 22 öğrencimin 4-5 tanesinden dönüt alabildim. Ama bu tarz dikkat ve güdülenme gerektiren etkinliklerde çocuklardan az sayıda dönütler alıyorum. Birçok etkinlikte de hiç alamıyorum diyebilirim. Yani bilişsel beceri gerektiren etkinliklerin yüzde yetmişinde somut dönütler alamıyorum.

Kübra öğretmenin görüşleri incelendiğinde, eğitim sürecinde öğrencilerinin gelişim seviyelerine uygun etkinlikler planladığında da öğrencilerinin güdülenme

konusunda sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Kübra Öğretmen öğrencilerinin öğrenme etkinliklerine yeterince ilgi göstermediklerini gözlemlemektedir. Aysun Öğretmen de aşağıdaki görüşlerinde Kübra öğretmenin görüşlerine benzer görüşler paylaşmıştır:

Hani ödül-cezayı zaten uygulamıyoruz ama çocukları sözel olarak güdüleyecek yöntemler kullandığımda, onlar için bir önem de arz etmiyor aslında. İşte dikkat çekici etkinliklerle giriş yapıyorum, bu okul öncesinin vazgeçilmezidir. Ama şimdilerde çocuklar için kutunun içerisinden bir şeyler çıkması pek de önemli değil, merak bile etmiyorlar, bakmıyorlar. Sevimli alay etmeleri oluyor. “Ne var ki onda?”, “Banane ki...” gibi sözleri 5 yaş grubunda sıkça duyuyorum. Güdülenme noktasında sorunlar yaşıyoruz.

Aysun öğretmenin görüşleri incelendiğinde, beklentisinin aksine öğrencilerinin eğitim sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler ile ilgilenmediklerini ve maddi ödüller konusunda da doygunluğa ulaştıklarını düşündüğü anlaşılmaktadır.

Bahar öğretmen aşağıdaki görüşlerinde eğitim sürecinde öğrenmeye güdülenme konusunda sorun yaşayan bir öğrencisinin durumuna değinmiştir:

Sınıfımda bir öğrencime seslendiğimde gelmediğini fark ettim. Sonrasında onun bu durumunu ailesine yansıttım ve ailesi bana: “Biz her cümlemin sonunda onu çok sevdiğimizi söylüyoruz.” dedi. Benim o kızım da sınıfta aynı tepkiyi benden bekliyor ama ben devamlı 13 çocuğuma da her defasında aynı tepkiyi veremem. Ben bunun yanlış olduğunu çocuğa söylediğimde bu sefer sınıf içerisine yansıtıyor. “Bak diyorum sen yapabilirsin ben senin zeki olduğunu biliyorum.” Evet, teşvik hep istiyor ve istediğini duyduğunda ancak bu öğrencim etkinliklerini yapıyor.

Bahar öğretmenin yukarıdaki görüşlerinde, öğrenci velilerinin davranış pekiştirme konusundaki tutumlarını yanlış bulduğu görülmekte ve eğitim ortamında sadece bir öğrenciye sevgi davranışları göstermesinin sorunlara neden olabileceğini düşündüğü anlaşılmaktadır.

Defne öğretmen okulda uygulanan programın yoğunluğu ve okulda kalınan uzun saatlerden dolayı öğrencilerinin öğrenmeye güdülenmelerinin düştüğünü gözlemlediğini görüşlerinde şöyle belirtmiştir:

Bizim ders saatlerimiz uzun. Çocuklar sabah saat 08.00’de servise biniyorlar. Dokuzda ders başlıyor ve biz 17.00’a kadar buradayız. İlköğretime hazırlık sınıfı olduğu için sürekli biz yoğun tempodayız. Çok fazla oyun oynamaya zamanları olmuyor çocukların açıkçası. Çünkü branş dersleri, bedensel koordinasyon dersleri var, o saat içerisinde sadece o etkinliği yapabiliyorlar. Bu da çocukları yoruyor ve güdülenmede sorunlar ortaya çıkıyor. Ayrıca çocuklara birazcık daha zor yani onlara zor gelen çalışmalar verdiğimde de hemen yapamadıklarını düşünüp, motive olamıyorlar. “Ben yapamıyorum, yapmak istemiyorum, ben bunu yapamam, beceremem.” diyerek etkinliklerini tamamlamaktan vazgeçiyorlar.

Bende işte sürekli “Yapabilirsin, dene bakalım.” diyorum öğrencilerime. Bu durumu sınıfımda sık sık yaşıyorum.

Yukarıdaki görüş incelendiğinde, okul öncesi eğitim sürecinde uygulanan günlük eğitim akışlarının öğrenci özelliklerinin dikkate alınarak hazırlanmasının önemi anlaşılmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların yaş özellikleri nedeniyle dikkatlerinin daha hızlı dağıldığını söyleyebiliriz, bu nedenle çocukların gelişimleri de göz önünde bulundurularak dikkatlerini çeken etkinliklerin yer aldığı, daha kısa süreli eğitim etkinliklerinin planlanmasının öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda ortaya çıkan sorunların çözümünde etkili olabileceği ifade edilebilir. Kübra öğretmen görüşlerine aşağıdaki cümleleri ile devam etmiştir:

Ben sınıf içerisinde çok dolaşan ve dolaşırken çocuklara dokunan bir öğretmenim, bu benim de hoşuma gidiyor. Şunu fark ettim, kitap çalışırken koptu öğrencim o an yok orada, ben de yanına gidip dokundum. Çünkü eğer gidip böyle yapmazsam bu sefer diğer çocukları rahatsız etmeye başlayacak. Sonra diğer çocuklarda kitaplarını bırakıp yapmamaya ve beni beklemeye başladılar. Hani orada neler yapıldığını neler yapması gerektiğini biliyor çocuk aylardır yapıyoruz aslında ama yine de beni bekliyor.

Kübra öğretmenin yukarıdaki görüşlerinden de eğitim sürecinde öğrenmeye güdülenmenin sağlanması konusunda öğretmenin benimsediği tutumun önemi ve çocuklar üzerindeki etkisi anlaşılmaktadır.

Araştırmada, ikinci araştırma sorusu kapsamında katılımcı öğretmenlere yöneltilen “*Öğrencilerinizde öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda sorunlarla karşılaşma sıklığınıza ilişkin neler söylemek istersiniz?*” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Araştırmada, öğretmenlerin görüşlerinden eğitim sürecinde öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda öğrencilerinde farklılaşan sıklıkta sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Bu bağlamda katılımcı altı (6) öğretmen, öğrencilerinde bu tür sorunlarla “*her gün*” karşılaştıklarını ifade etmektedir. Dört (4) öğretmen öğrencilerinde bu konuda sorunlarla “*haftada birkaç kez*” karşılaştıkları değerlendirmesini yaparken; üç (3) öğretmen bu tür sorunlarla “*bazen*” karşılaştıklarını bildirmişlerdir. İki (2) öğretmen öğrencilerinde öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda sorunlarla “*nadiren*” karşılaştıklarını ifade ederken; bir (1) öğretmen de öğrencilerinde bu konuda “*dönem başından itibaren gittikçe azalan sıklıkta*” sorunlar gözlemlediğini ifade etmiştir. Eğitim sürecinde öğrencilerinde öğrenmeye

güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda sorunlarla karşılaşmadıklarını düşünen öğretmen sayısı da üçtür.

Öğrencilerinde öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda her gün sorunlar ile karşılaştığını ifade eden Aylin öğretmen, bu görüşünü aşağıdaki cümleleri ile açıklamıştır:

Bu sorun benim çocuklarımda her gün gördüğüm rutin şeyler haline geldi artık. Çocuklarımla karakterinin oturduğunu düşünüyorum. Onları biz değiştirmeye çalışıyoruz sadece. Güdülenme sorunları hani mutlaka her gün yaşadığımız şeyler. Aile ortamından gelen çocuklarda bu sorunlar çoktan gelişmiş, alışkanlık olmuş, karakterine oturmuş oluyor.

Görüş incelendiğinde, öğretmenin öğrencilerinde karşılaştığı öğrenmeye güdülenme sorununun, ailenin de etkisi ile öğrencilerine yerleştiği düşüncesinde olduğu anlaşılmaktadır. Halil öğretmen de eğitim sürecinde öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda, öğrencisinden öğrencisine değişen sıklıkla sorunlarla karşılaştığını ancak sınıfında her gün bu konuda sorunlar gözlemlediğini *“Bazı öğrencilerimde hemen hemen her gün bu sorunu görüyorum. Ama bazı öğrencilerimde bu hafta da bir de olabiliyor. Sınıfta sürekli güdülenme sorunu yaşayan öğrencilerim de var. Aslında bu sorunla her gün karşılaşıyorum diyebilirim.”* şeklinde ifade etmiştir.

Defne öğretmen öğrencilerinin öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda yaşadıkları sorunlarla karşılaşma sıklığına ilişkin *“Hafta da birkaç kere olabiliyor. Etkinliklerde de on etkinlikten ikisinde üçünde oluyor.”* şeklinde bir açıklamada bulunmuştur. Çiğdem öğretmen de haftada birkaç kez etkinlik sırasında öğrencilerde bu konuda sorunlarla karşılaştığı yönündeki görüşünü *“Haftada bir iki etkinlikte mutlaka oluyor güdülenmede sorunlar.”* şeklinde belirtmiştir.

Okul öncesi eğitim sınıflarında, küçük yaşta çocukların yoğun bir eğitim akışı ile karşılaşmalarının da öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürmelerini zorlaştırdığını ve dolayısıyla öğretmenlerin de bu tür sorunlarla karşılaşma sıklığını arttırdığını belirten Elif öğretmen, bu düşüncesini şu sözleri ile desteklemiştir:

Bazen diyebilirim. Eğitim planımızın yoğun olduğu bir günde güdülenme de, istek de kayboluyor. Kızılay etkinliği yapıyorduk mesela; gezisiyle okuma yazmaya hazırlık etkinliğiyle gün boyu full Kızılay konusu, çocuklar arada bir durmak istiyorlar. Bir de özellikle uzun etkinlikler yaptığımız da biraz daha güdülenmeyi kaybediyoruz, çocuklar epey sabırsızlar zaten, hemen sonuç görmeyi ya da etkinliğin hemen bitmesini istiyorlar.

Betül öğretmen de öğrencilerinde bu konuda karşılaştığı sorunların sıklığına ilişkin görüşlerini aşağıdaki cümleleri ile açıklamıştır:

Özellikle bu senenin başında sınıfımda bu konuyla ilgili oldukça sıkıntı yaşadım. Çünkü öğrencilerimin hepsi farklı farklı özellikli aileler ve çevrelerden geldikleri için güdülenme konusunda ortak bir nokta bulmakta sıkıntı yaşıyorlar. Neler olabilir bunlar hepsinin ilgileri farklı, kimi daha görsel, kimi daha işitsel, okul süresi ilerledikçe tabii ki bu çocuklar değişmiyor ama ortak payda da buluşmaya çalışıyoruz. Bende ilerleyen zamanda onların bu özelliklerini gözlemledikçe farklı alanlarda dikkatlerini çekmeye, güdülemeye çalışıyorum.

Betül öğretmenin görüşlerinden, öğrencilerinin her birinin farklı sosyal çevrelerden ve farklı aile yapılarından yetişerek gelmelerinden dolayı okulun ilk günlerinde her ne kadar sorunlar yaşansa da ilerleyen günlerde kendisinin de öğrencilerinin özelliklerini keşfetmesiyle öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda sorunların azaldığını düşündüğü anlaşılmaktadır.

Araştırmada Canan, Eda ve İpek öğretmen öğrencilerinde öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda sorunlarla karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Eda öğretmen, öğrencilerinin görev yaptığı okula üç yaşından bu yana devam etmelerinden dolayı onları çok iyi tanıdığını dolayısıyla hangi öğrencisine nasıl yaklaşacağı hakkında kendinden emin olduğunu bu nedenle de sorunlarla karşılaşmadığını bildirirken; Canan öğretmen de konu hakkındaki görüşlerini şöyle açıklamıştır: *“Ben çocukların bu alanda sorunları olduğunu düşünmüyorum. Zaten hepsi öğrenmeye aç ve ne vererseniz onu alan çocuklar oldukları için sorun yaşadıklarını düşünmüyorum.”*

Araştırmada katılımcı öğretmenlerden ikinci araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir kısmının eğitim sürecinde sınıflarındaki öğrencilerinin öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda sorunlar yaşadıklarını düşündükleri, çok azının (3 öğretmen) ise öğrencilerinin bu konuda sorun yaşamadıklarını düşündükleri görülmektedir. Öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda yaşanan sorunların yaygınlığına ilişkin öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bazı öğrencilerinde sorun gözlemlediklerini ifade ettikleri söylenebilir. Eğitim sürecinde bu konu ile ilgili yaşanan sorunlara verilen örnekler incelendiğinde, öğrencilerinin yoğun olarak sorun yaşadıklarını düşünen öğretmenlerin örnekleri dikkat çekicidir. Hem özel okullarda hem de okul öncesi eğitim verilen devlet kurumlarında öğrencilerin yoğun bir eğitim akışı ile karşılaşmaları, henüz oyun çağındaki okul öncesi düzeyindeki öğrenciler için öğrenmeye güdülenmeyi olumsuz yönde etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda okul öncesi dönemde çocuklara sunulan yoğun bir eğitimin

beklenilenin aksine çocuklarda öğrenme eksiklikleri, akademik yetersizlikler gibi bazı olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına zemin hazırlayabileceğinin de göz ardı edilmemesi gerektiği ve bu nedenlerle eğitim planlarının hazırlık aşamasında oldukça dikkatli olunması gerektiği değerlendirilmesi yapılabilir. Öte yandan öğrencilerin içsel güdülenmelerinin olmayışına değinen öğretmenlerin bu konuda kendilerinin tutum ve davranışlarına da değindikleri görülmektedir. Velilerin tutumlarına da değinen öğretmenler, okul öncesi eğitim sürecine öğrenci velilerinin etkisini de farklı açılardan vurgulamışlardır.

Katılımcı öğretmenlerin öğrencilerinde öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda sorunlarla karşılaşma sıklıklarına ilişkin görüşleri gözden geçirildiğinde; bu konuda öğrencilerinde farklılaşan sıklıkta sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Altı (6) öğretmenin bu konuda her gün sorunlar gözlemledikleri, diğer öğretmenlerin ise bu konuda daha az sıklıkla sorunlar gözlemledikleri anlaşılmaktadır. Tüm bu açıklamalar, öğrencilerde eğitim sürecinde öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda yaşanan sorunların sıklıkla meydana gelmesi bile diğer sorun alanları ile bağlantısı da düşünüldüğünde, öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz yönde etkilediği ve eğitim sürecinin niteliğini düşürdüğü şeklinde yorumlanabilir.

4.1.3. Öğrencilerin, kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme davranışları konusunda yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular

Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunlar üst başlığı altında araştırmada cevabı aranılan üçüncü soru, öğrencilerin görev ve sorumluluklarını yerine getirme davranışları konusunda yaşadıkları sorunların belirlenmesidir. Bu araştırma sorusu ile ilgili olarak katılımcı okul öncesi öğretmenlerine ilk olarak *“Eğitim sürecinde öğrencilerinizin görev ve sorumluluklarını yerine getirme davranışları konusunda yaygın bir sorun yaşadıklarını düşünüyor musunuz?”* sorusu yöneltilmiş, konu hakkında derinlemesine bilgi toplamak amacıyla da öğretmenlerden görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleriyle ilgili öğrencilerinde gözlemledikleri sorunlara örnekler vermeleri ve öğrencilerinde görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleriyle ilgili sorunlarla karşılaşma sıklıklarına ilişkin görüş ve değerlendirmelerini ifade etmeleri istenmiştir.

Öğrencilerin, eğitim sürecinde kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme davranışları konusunda yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak on beş (15) öğretmen

öğrencilerinin tamamında, iki (2) öğretmen ise öğrencilerinin bazılarında bu tür sorunlar gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerinin bu konuda herhangi bir sorun yaşamadıklarını bildiren öğretmen sayısı ise ikidir. Eğitim sürecinde kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme davranışları konusunda, öğrencilerinde sorun davranışlar gözlemlediklerini belirten öğretmenler ile konu hakkında öğrencilerinde herhangi bir sorun davranış gözlemlemediklerini belirten öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri aşağıda öncelikle doğrudan alıntılarla açıklanmış, ardından da tüm görüşler bir bütün olarak ele alınarak değerlendirilmiştir.

Halil öğretmen konu hakkındaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *“Evet sorun yaşıyorlar. Fakat her işini ailesi yapan çocuklar, görev ve sorumluluklarını yerine getirme konusunda da sorunlar yaşıyorlar. Bir de kızlar sorumluluk alma konusunda daha iyi durumda.”* Aysun öğretmen de görüşlerini aşağıdaki gibi belirtmiştir:

Evet, sorun yaşıyorlar. Çantasını hala kendi getirmeyen çocuklarım var, annesi getiriyor ya da ayakkabısını, montunu giyemeyenler var. Nerdeyse anneler, babalar sınıfa da girip çocuklarının yapması gereken her şeyi yapacaklar. Hâlbuki bu görevler çocukların kendilerinin yapabileceği, kendi sorumlulukları olan şeyler ama aileler, “Aman ben yaparım.” diyerek çocuklarının gelişimine de kesinlikle engel oluyor.

Yukarıdaki görüş incelendiğinde, Halil öğretmen ile benzer yönde görüş bildiren Aysun öğretmenin öğrencilerinin bu konuda ailelerinin de etkisiyle sorun yaşadıklarını düşündüğü anlaşılmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde, üçüncü araştırma sorusu kapsamında açıklayıcılığı sağlamak amacıyla öğretmenlere *“Kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri konusunda öğrencilerinizde gözlemlediğiniz sorunlara örnekler verebilir misiniz?”* sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerden eğitim sürecinde bu soruna ilişkin dikkatlerini çeken durumları detaylı olarak anlatmaları istenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinde, bazı öğrencilerinin görev ve sorumluluklarını başkalarının yardımıyla yerine getirebildiklerine, aile ortamında çocuklara görev ve sorumluluklar verilmediğine, ev ödevleri gibi öğrencilerine verdikleri görevlerin yerine getirilmediğine değindikleri görülmektedir. Öğretmenlerin konu hakkındaki görüş ve değerlendirmeleri, aşağıda doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.

Araştırmada, öğrencilerinin kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme davranışları konusunda sorun yaşadıklarını düşünen öğretmenlerden bazıları görüşlerinde, aile ortamında öğrencilerine görev ve sorumluluklar verilmemesinin eğitim

sürecinde de bu konuda sorun yaşamalarında etkili olduğuna değinmişlerdir. Sevda Öğretmen, bir öğrencisinin etkinlik sırasında diğer arkadaşlarından yardım beklediğini, bunu bir alışkanlık haline getirerek, yardım almaksızın yapabileceği basit görevleri bile yapmak istemediğini aşağıdaki görüşlerinde paylaşmıştır:

Bir öğrencimi örnek vermek isterim. Öğrencimin genelde tüm işlerini başkaları yani anne, baba ya da aileden birileri yaptığı için sınıfta da her işi benden ve arkadaşlarından bekliyor. Örneğin, sınıfta yere düşen kalemimi bile almıyor. Etkinliğini tamamlayabildiyse eğer boyalarını dahi toplamamıyor, benden ya da arkadaşlarından bekliyor. Montu, çantası bunları getirmek istemiyor ve bu işleri yük olarak görüyor. Onun yerine birileri yaptığı için öğrencimde çok basit konularda bile görev ve sorumluluk bilinci oluşamamıştı.

Sevda öğretmenin yukarıdaki görüşlerinden, öğrencisinin evde yapabileceği işleri de ailesinden birilerinin yapmasından dolayı eğitim ortamına da aynı beklenti ile geldiğini ve kendisine ait görev ve sorumlulukları yerine getirmek istemediği anlaşılmaktadır. Çiğdem öğretmenin konu hakkındaki açıklamaları da şöyledir:

Bu yaşta bir çocuğun az çok montunu giymesi, çıkarması ve kendi boyunda bir dolaba asabilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ayakkabısını çıkartabilir, pandufunu giyebilir, çantasını, suluğunu dolaba koyabilir. Çocuklar geliyor her şey hazır sunulmuş onlara, her şeylerini birileri o kadar çok yapmış ki, çocuk sınıfa geldiğinde de aynı şeyi bizden bekliyor. Daha evvelsi gün bir olay yaşadım sınıfta, öğrencim burnunu sildi sonra mendilini bana verdi. “Ne yapmamız gerekiyor? Çöp kutusuna atmamız gerekiyor.” dedim. Yani çocuk burnunu sildiği mendili çöp kutusuna atması gerektiğini bilmiyor, akıl edemiyor. Beslenme saatindeyiz, yani çocuk ne yapacak? Beslenmesini açacak, örtüsünü serecek, tabağını çıkaracak ama birinin bunları ona hazırlamasını bekliyor, şu ana kadar böyle eğitilmiş.

Çiğdem öğretmenin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerinin eğitim sürecinde görev ve sorumluluklarını yerine getirme becerisinin gelişiminde sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Araştırmada öne sürülen görüşlerden hareketle, velilerin çocuklarının yapabilecekleri basit görevleri dahi onlar adına yaptıkları zaman çocukların da aynı beklentilerini sınıfta da sürdürme eğiliminde oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin de dikkatini çeken bu durumun, hem okul öncesi eğitimin temel hedefleri arasında sıralanan hem de yaşamsal becerilerden biri olduğu düşünülen sorumluluk alma becerisinin ve yanı sıra öz bakım becerilerinin kazanımını güçleştirebileceği düşünülmektedir.

Öğretmenler görüşlerinde, öğrencilerinin aile ortamındaki davranışlarını okulda da devam ettirdiklerini vurgulamaktadırlar. Aylin Öğretmen öğrencilerinde gözlemlediği bu duruma şu cümleleri ile değinmiştir; *“Ama genelde düşündüğüm zaman bu çocuklar anneanne ve babaannenin büyüttiği ve tablet oynayan çocuklar, yani oturduğu yerden*

keyif alan ve zaten evde de kendisine sorumluluk verilmeyen çocuklar, bu alışkanlıklarını sınıfta da sürdürmeye çalıştıklarını gözlemliyorum.” Aylin Öğretmen bu ifadelerinde, okul öncesi öğrencilerin üzerinde okul sonrası çocuklarla ilgilenen kişilerin etkisi ile teknoloji kullanımının etkisine değinmektedir. Bu görüşlerden, okul ortamının ev ortamından ve ev ortamındaki yaşantılardan bağımsız olmadığı söylenebilir.

Ebru öğretmen de yukarıda görüşleri paylaşılan Çiğdem öğretmen ve Aylin öğretmen gibi öğrencisinin yapabileceği görevleri çocukların yerine ailelerin yaptıklarından söz etmiştir: *“Mesela sınıfta sınıfı toplama sorunu yaşayan çocuğum var, onda da şunu gözlemledim: Annesi evde ‘her yer ona özgür, nasıl olsa dağılacak oynasın ben toplarım’ dediği için öğrencim sınıfta sorun yaşıyor.*” Ebru Öğretmen, velisinin bu tutumunun öğrencisini nasıl etkilediğini süreçte yaşanan bir olay üzerinden örneklendirerek açıklamıştır:

Çocuklar bana gelip söylüyorlar: “Yiğit oyun salonunda oyuncaklarla oynuyor öğretmenim, oyun saati bitince de oturuyor.” Sorun yaşadık okulun başında. Oyun odasında ona; “Tatlım bu şekilde olmaz. Sende oynuyorsun, arkadaşlarının hepsine sorumluluklar veriyorum. Sen arabaları topla, iki üç kişi evcilik köşesini topla, diğerleri top havuzunu düzenlesin. Bizim kurallarımız var.” dedim. Sonra “Evde oyuncaklarını kim topluyor?” dedim. “Evde odamı hep annem topluyor öğretmenim.” dedi.

Ebru öğretmenin görüşlerinden, ailelerin benimsedikleri tutumların çocukların davranışları üzerindeki biçimlendirici etkisi anlaşılmaktadır.

Eda öğretmen de aşağıdaki görüşlerinde, velilerin çocuklarının sorumluluk alma hakkını elinden aldıklarını, çocuklara seçim yapma fırsatı vermediklerini ifade etmiştir. Planladığı etkinlik günlerinde öğrencilerine görevler verdiği ve sorumluluk kazanmalarını beklediği halde ailelerin çocuklarının bu kazanımlara ulaşmalarına engel olduklarına ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

Bizim haftanın beş günü etkinliklerle doludur ve haftanın beş günü öğrencilerimin yapmak zorunda olduğu sorumlulukları var. İşte oyuncak günü, kitap günü, tak takıştır günü, kuruyemiş, meyve günleri var ama bu günlerle ilgili çocukların sorumluluk almalarını veliler engelliyor. Aslında biz çocuklara bu sorumluluk bilincini aşlamak için bu tür çalışmaları yapıyoruz. Ama veli kendi üzerine alıyor bunu yani bugün işte oyuncak günü ya da kitap günü, kendi seçtiği oyuncak ya da kitabı, kendisi çantasına koyuyor çocuğun.

Büşra öğretmen bu görüşme sorusuna verdiği yanıt ile ilk iki görüşme sorusuna verdiği yanıtları destekler biçimde, öğrencilerinin kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri konusunda da sorun yaşadıklarını aşağıdaki görüşlerinde açıklamıştır:

Çocuklar dinlemek ve komut almak ilgili sorun yaşadıkları için bence yap, getir, götür gibi basit görevlerde bile sorun yaşıyorlar. Örneğin üç senedir bu okula devam eden öğrencilerim var. Okulu ve öğretmenleri de çok iyi tanıyor bu çocuklar. Öğrencime, “Bunu mor sınıfa götürür müsün?” diyorum. Yukarı çıkıyor ve geri geliyor, “Hangi sınıfa götürecektim?” diyor. Dinlemiyor, dikkati dağınık. Nasıl anlatsam, odaklanmada önemli derecede sorun yaşadıklarını düşünüyorum. Dolayısıyla verdiğim görevleri ve sorumluluklarını yerine getirmeleri de sekteye uğruyor.

Büşra öğretmenin görüşlerinde, eğitim sürecinde öğrencilerinde dalgınlık, çevresinin farkında olmama, öğretmeni dinlememe, unutma, komut alamama, verilen yönergelere ilişkin dikkatini toplayamama gibi gözlemlediği sorunlarla bağlantılı olarak kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme konusunda da sorunlarla karşılaştığına değindiği görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden, verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme konusunda öğrencilerinde en fazla gözlemledikleri sorunlu davranışların; öğrencilerin kişisel eşyalarını toplamamaları ve sıklıkla sınıfta unutmaları, eğitim sürecindeki etkinliklere ilgisiz kalmaları olduğu görülmektedir. Bu bağlamda özel bir anaokulunda görev yapmakta olan Kübra öğretmen, üç yaşından itibaren aynı sınıfta eğitimine devam etmekte olan öğrencilerinde gözlemlediği kişisel eşyalarını unutma sorununu aşağıdaki ifadeleri ile vurgulamıştır:

Görev ve sorumluluklarını yerine getirme anlamında en çok sorun yaşadığımız konu kişisel eşyalarına sahip çıkmamalarıdır. Şu son iki-üç yıldır gözlemliyorum, mesela çocuk beresini bir yerde unutup sınıfa geliyor, sonra çantasını da ayakkabılıkta unutup sınıfa geliyor. Arkadan sürekli yardımcı abla elinde çocukların eşyaları ile işte “Bu kime ait? Şu kime ait?” diye sınıfta dolaşıyor. Bu sorunlar son yıllarda çok arttı. İşte kalemliğini açıyor içinde yapıştırıcısı yok, çocuğun yapıştırıcısının nerede olduğuna dair bir fikri bile yok. Hâlbuki bunlar çocuğun sorumluluğunda ve kişisel eşyalarını toplamak da onun görevi.

Bahar öğretmen ise etkinlikler için gereken materyaller konusunda öğrencilerine görev verdiğinde, velilerin etkinlik için gereken malzemelerin temini noktasında sorumluluklarını yerine getirmediklerine şu cümleleri ile değinmiştir:

En basitinden biz yarın plastik tabaktan bir tavşan yapacağız. Bu etkinlik için malzemeleri bir hafta öncesinde velilerimize söylüyoruz ve ben bir gün öncesinden de öğrencilerime söylüyorum. Getirmeyenler oluyor, unutanlar oluyor ama kendi içlerinde bu sefer yine çocuklar üzülüyor ve çocuklarına da yanlış örnek oluyorlar. Diyorum ben, “Size sorumluluklarınızı söyledim.”. Bu sefer çocuklar şunu düşünüyorlar: “Ben getirmedim, ben etkinliğimi yapamayacak mıyım?”. Ben bunun içinde ailelerinden de destek istiyorum. Özenle bülten hazırlayıp ailelere yolluyorum ama bir hafta boyunca açıp okumayanlar, ne yaptığımızı bilmeyenler oluyor. Etkinlikler için malzemeleri fazladan gönderip,

paylaşılmasını isteyen velilerim de oluyor. Ama bazı çocuklar hem sınıfta sorun yaşıyorlar hem de ailelerinden destek bulamadıkları için üzülmüyorlar. Sosyal anlamda da ruhsal anlamda da çöküntüye uğruyorlar. Arkadaşım getirdi ben getirmedim düşüncesi ile yalana da başvuru yapıyorlar.

Bahar öğretmeninin yukarıda paylaştığı durumdan bazı velilerin sorumluluklarını yerine getirirken, bazılarının da sorumluluklarını ihmal ettikleri ve yaşanan bu durumdan çocukların psikolojik olarak da etkilendikleri anlaşılmaktadır. Öğrenci velilerinin sorumluluklarını yerine getirmeyerek çocuklarına bu konuda olumsuz örnek oldukları ve çocukların etkinlik için gereken malzemeleri getirmemelerinden dolayı etkinlik zamanlarında zor durumda kaldıkları için yalan gibi başka sorun davranışlar da geliştirdikleri görülmektedir.

Yağmur öğretmeni aşağıdaki görüşlerinde, eğitim sürecinde dikkatini çeken bir durum olan öğrencilerinin kendilerine verilen ev ödevi sorumluluklarını yerine getirmediklerine değinmiştir:

Sorumluluk konusunda en başta ödev sorumlulukları var, benim kontrol edebildiğim. Ödevlerde benim en çok dikkat ettiğim konu, seneye 1'e gidecekler, hafta sonuna ödev veriyorum ve pazartesiye istiyorum. Sadece bir velim, "Hocam, biz geldiğimizde Cuma akşamı bütün ödevleri bitiriyoruz." dedi. Çok güzel oturmuş sorumluluk bilinci yani, çocuk cumadan ödevini yapıyor. Hafta sonu tatilini rahatça geçiriyorlar. Geri kalanı, "Biz yapamıyoruz, dosyalar sizin de gördüğünüz gibi boş geliyor." diyorlar. Evet, bende görüyorum ve öğrencim geldiğinde onu yanıma çağırıyorum bu ödevi yapmasının onun sorumluluğunda olduğunu, yapması gerektiğini söylüyorum, çocuğu oyundan alarak ödevini sınıfta yaptırıyorum. Belki doğru, belki yanlış hocam ama sorumluluk duygusunu kazandırmak adına yaptığım bir uygulama. Etkinliklerde de sorun gözlemliyorum bu çocuklarımda. Etkinliğini sonuna kadar bitiremiyorlar. Çalışma kâğıtlarını verdiğim zaman bekliyorlar, birileri gelsin de yardım etsin diye bekliyorlar. Hani bu benim sorumluluğumdur benim bitirmem gerekiyor bilincine sahip değil çocuklar.

Yağmur öğretmenin görüşü incelendiğinde, öğretmenin sorumluluk becerisinin gelişimi için öğrencilerine ödevler verdiği görülmektedir. Ancak verilen ev ödevi sorumluluğunu yerine getirmeyen öğrencilerin eğitim sürecinde etkinlik sırasında da sürekli diğer arkadaşlarından destek ve yardım bekledikleri, beraberinde etkinlikleri tamamlama noktasında geride kaldıkları ve eğitim sürecinde bir işe başlama, başladığı işi bitirme noktasında sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Bu araştırma sorusu kapsamında son olarak, katılımcı öğretmenlere yöneltilen *"Öğrencilerinizde verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme davranışları"*

konusunda sorunlarla karşılaşma sıklığınıza ilişkin neler söylemek istersiniz?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerinde kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme davranışları konusunda sorunlarla karşılaşma sıklıkları incelendiğinde, altı (6) öğretmenin eğitim sürecinde bu tür sorunlarla “bazen” karşılaştıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu değerlendirmeyi, dört (4) öğretmen tarafından belirtilen “*dönem başından itibaren gittikçe azalan sıklıkta*” ve üç (3) öğretmen tarafından belirtilen “*nadiren*” değerlendirmeleri izlemektedir. İki öğretmen verilen görev ve sorumluluklarını yerine getirmede, öğrencilerinde “*her gün*” sorunlarla karşılaştıklarını; iki öğretmen ise bu konuda “*haftada birkaç kez*” sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Diğer yandan iki öğretmen de öğrencilerinin bu konuda sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin bu alanda sıklıkla olmasa da öğrencilerinin sorun yaşadıklarını gözlemledikleri söylenebilir.

Halil Öğretmen, “*Genelde sorumluluklarını yerine getiriyorlar ama bazen sorunlar yaşadıklarını gözlemliyorum.*” şeklinde görüşünü ifade ederken; Aylin öğretmen verilen görev ve sorumlulukları yerine getirmede özellikle bazı öğrencilerinin sorun yaşadığını ve daha yoğun olarak serbest zaman etkinlikleri sonrası sınıf toplama zamanında sorun gözlemlediğini belirtmiştir:

Yemek yiyeceğiz, sınıfımızı toplamamız gerekiyor. Aslında çocuk zaten evde de yapmıyor ve henüz bu davranışı içselleştiremediğinden burada da sadece ben istediğim için benden çekindiği için yapıyor sınıfını toplama görevini. Eline bir oyuncak alıp dolanıyor ve işten kaçıyor, görev dağılımında sorumluluktan kaçabiliyor veya “Kim yapmak ister?” diye bazen soruyorum çoğu öğrencim hevesle zıplıyor, hopluyor. Ama birkaç öğrencim ben yapmasam da olur düşüncesindeler. Bu konuda bu öğrencilerimle bireysel de konuşamadım çünkü çocuklar aynı anda geliyorlar. Öğrencilerimle birebir, bir kenarda konuşma fırsatım olmuyor.

Aylin öğretmenin yukarıdaki görüşlerinden, bazı öğrencilerinin güne başlama zamanı sonrasında sınıfı toplama sürecinde topluyormuş gibi yaptıklarını fark ettiği görülmektedir. Öğretmenin yukarıdaki ifadelerinden söz konusu öğrencilerin içselleştirilmiş, bilinçli bir görev ve sorumluluk algısına sahip olmadıkları değerlendirilmesine ulaşılmaktadır.

İsa öğretmen, ailelerin çocuklara daha küçük yaşlardan itibaren sorumluluk vermemelerinden dolayı çocuklarının bu konuda sorunlar yaşamalarına zemin hazırladıklarını ve aile etkisi ile çocukların okulda da kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme konusunda dönem başında sorunlar yaşadıkları, ancak

eğitim süreci içerisinde zamanla yaşanan sorunlarda azalmalar ortaya çıktığını aşağıdaki cümleleri ile ifade etmiştir:

Şimdi çocuklara üç yaşından itibaren sorumluluk verilmesi lazım. Aileler çocuklara görev ve sorumluluklarını öğretseler bu çocuklar bu kadar sorun yaşamayacaklar. Burada okulda, kendilerinin yapabilecekleri hiçbir şeyi başkalarından istemiyor çocuklar artık. Veliler biraz bu duruma alışmakta zorlandılar. Veliler bunu istemiyorlar, öğretmen montunu giydirsin, pantolonunu çeksin tabii ki biz bunları yapıyoruz, yapmıyor değiliz. Ama şimdi buraya veliler de giremiyor ve çocuklar her ihtiyaçlarını kendileri hallediyorlar.

İpek öğretmen, öğrencilerinde sınıf ortamında ve okul dışı etkinlikler olan gezi etkinliklerinde verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme konusunda nadiren de olsa sorunlarla karşılaştığını aşağıdaki gibi belirtmiştir:

Karşılaşma sıklığı yerine ve zamanına göre değişiyor. Özellikle geziye gittiğimiz zamanlarda gittiğimiz yer öğrencilerimin çok ilgilerini çekiyorsa görev ve sorumlulukları konusunda zorlanıyorlar. Gezilerde nasıl sıra olmaları, nasıl davranmaları gerektiği konusunda problemler yaşıyorlar. Bu konuda nadiren sorunlarla karşılaştığımı, sınıf içerisinde ve gezilerde sorunlar yaşandığını söyleyebilirim.

Öte yandan İpek öğretmen, çocukların aslında kuralları bildiğini fakat dürtüsel davrandıklarını düşündüğünü ifade etmiş ve bu düşüncelerini şu sözleri ile açıklamıştır: *“Evet, bu konuda da problemler yaşadığımı düşünüyorum ama şöyle ki çocuklar bu kuralları aslında çok iyi biliyorlar. Biliyorsunuz ki bazen çocukların yapmak istedikleri şeyler, kuralların önüne geçebiliyor.”*

Eğitim sürecinde verilen görev ve sorumlulukları yerine getirmede öğrencilerinin her gün sorun yaşadıklarını gözlemleyen Yağmur öğretmen, aşağıdaki değerlendirmelerinde görev ve sorumluluk bilincinin kazanımında okul öncesi dönemin önemine de dikkat çekmiştir:

Her gün karşılaşıyorum. Suluklarını ve çantalarını sürekli okulda bırakıyorlar, sürekli hatırlatıyorum. Eşyalarını toplama görev ve sorumluluğunun mutlaka bu yaşlarda kazandırılması gereken bir sorumluluk alanı olduğunu düşünüyorum. Bunu evde de anne hep hatırlatıyor demek ki kızım/oğlum işte çantanı unutma diye herhalde, o sorumluluk duygusu ancak hatırlatmalarla yürüyor demek ki, yani çocuk düşünemiyor.

Aysun öğretmen, eğitim sürecinde öğrencilerinin kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme davranışları konusunda yaşanan sorunlarla karşılaşma sıklığına ilişkin düşüncelerini; *“Eğer aile varsa işin içinde bu sorunu her gün yaşıyoruz. Aile faktörü ile ilgili. Eğer aile ile iletişimde kuramıyorsa, her gün yaşıyoruz. Elbette 13 öğrencimin hepsi değil ama içlerinden birileri mutlaka sorun yaşıyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmada kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme konusunda sorunlarla karşılaşan Bahar, Mesude ve Elif öğretmen velilerinin öğrencilerin eğitim sürecinde kullanacakları materyallerinin temini vb. konularda görev ve sorumluluklarını yerine getirmediklerine ve bu nedenle öğrencilerinde bu tür sorunlarla sıklıkla karşılaştıklarına değinmişlerdir. Mesude öğretmen konu hakkındaki görüşlerini süreçte deneyimlediği bir olaydan yola çıkarak açıklamıştır:

Saatler konusunu ve zaman kavramını işliyorduk sınıfta. Velilere söylemedim sadece öğrencilerime söyledim, onları görevlendirdim. “Çocuklar sizin sorumluluğunuz, sizin göreviniz evden kol saati olabilir, duvar saati olabilir ailelerinizden isteyip yarın okula getirebilirsiniz.” dedim. Çocukların görev ve sorumluluk bilincini kazanmalarını istiyorum. Çocukların birçoğu gidip söylemiş ama aileler inanmamış. Fotoğraflarla destekledim ve Whatsapp grubumuzdan velilere gönderdim. Sonra bana velilerden dönüt geldi. Bana: “Bize çocuğumuz söyledi ama biz inanmadık, göndermedik.” dediler. Daha çok bu görev ve sorumluluklar konusunda velilerle sorun yaşadığımı söyleyebilirim.

Yukarıdaki görüş incelendiğinde, öğretmenin görev ve sorumluluk bilincinin kazanımını hedeflemesinden dolayı etkinlik öncesinde gereken malzemeleri öğrencilerinden istediği ancak annelerinin kendilerinden yardım isteyen çocuklarına inanmamaları nedeniyle, Mesude öğretmenin velilerinden etkinlikler için gerekli materyaller konusunda beklediği desteği göremediği ve görev ve sorumlulukları yerine getirme becerisi konusunda öğrencileri için planladığı hedeflere ulaşamadığı anlaşılmaktadır. Elif öğretmen ise Mesude öğretmen ile aynı noktaya değinerek sorumluluklarını yerine getirme konusunda çocuklardan daha çok velilerin sorun yaşadıklarını ve bu durumdan öğrencilerinin de etkilendiğini görüşlerine eklemiştir: *“Ders sürecinde pek sorun yaşamıyorum. Ama ertesi gün yapacağım etkinlik için gereken malzemelerin okula gönderilmesi için velilere ve çocuğa görev verdiğimde bu görevler aksatılıyor, ben bu konuda çocuklardan çok ailelerde sorun olduğunu fark ettim.”*

Araştırmada Sultan öğretmen ve Defne öğretmen görüşlerinde, öğrencilerinin kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme konusunda sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Defne öğretmen görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Sorunlarla karşılaşmıyorum. Yemekhanede de tabaklarını kendileri alıp, kendileri götürebiliyorlar. Sınıf içerisinde de aynı şekilde eşyalarını toplayabiliyorlar. Ve ben sorumluluk projesi kapsamında, sınıfta farklı etkinlikler yapıyorum. Sınıfımda her öğrencinin farklı bir görevi var. Tohum çimlendiriyoruz, balık besliyoruz. Sorumluluk alma, görevlerini yerine getirme açısından öğrencilerim gayet iyiler.

Araştırmada katılımcı öğretmenlerden üçüncü araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, on yedi (17) öğretmenin öğrencilerinin kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme davranışları konusunda sorunlar yaşadıkları yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerinin bu konuda sorun yaşamadıklarını düşünen öğretmen sayısı ise yalnızca ikidir. Yaşanılan sorunların yaygınlığına ilişkin ise on beş (15) öğretmen öğrencilerinin tamamında, iki (2) öğretmen de öğrencilerinin bir kısmında belirgin olarak bu konuda sorunlar gözlemlediklerini ifade etmektedirler.

Eğitim sürecinde verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme konusunda yaşanan sorunlara ilişkin öğretmenlerin verdikleri örnekler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öğrencilerine verdikleri görevlerin ve yükledikleri sorumlulukların yerine getirilmesinde karşılaştıkları sorunları, çoğunlukla aile ortamında anne ve babaların çocuklara sorumluluklar vermemeleri ile ilişkilendirerek açıkladıkları görülmektedir. Bu pencereden katılımcı öğretmenlerin üçüncü görüşme sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde; özellikle Aysun, Betül, Canan, Çiğdem, Ebru, Eda, Elif, Halil, İsa, Mesude, Sevdâ ve Yağmur öğretmenin görüşlerinin tamamında ya da bir bölümünde ailelerin öğrencilerine sorumluluklar vermediklerine değindikleri görülmektedir. Daha açık bir ifade ile çantalarını sınıflarına getirmeleri, ayakkabılarını giymeleri ya da çıkartmaları gibi yapabilecekleri basit görevleri bile öğrencilerinin yerine anne ve babaların ya da bakımını üstlenen kişilerin yapıyor olmalarının, öğrencilerde görev ve sorumluluk bilincinin gelişimini olumsuz etkilediği değerlendirmesinde bulundukları görülmektedir.

Öğretmenlerin verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme konusunda öğrencilerinde en fazla gözlemledikleri sorunlu davranışlar; eğitim sürecinde etkinlik bitiminde kişisel eşyalarını toplamamaları ve kişisel eşyalarını okula gelirken beraberinde getirmeyi unutmalarıdır. Diğer yandan bazı öğretmenlerde kimi velilerin çocuklarının ihtiyaçlarını karşılama noktasında görev ve sorumluluklarını ihmal ettiklerini, bu bağlamda öğrencilerinden çok velileri ile sorun yaşadıklarını ve bu durumdan öğrencilerinin de olumsuz etkilendiklerini vurgulamışlardır.

Öğrencilerinde kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme davranışlarında sorunlarla karşılaşma sıklıklarına ilişkin öğretmen görüşleri irdelendiğinde; altı (6) öğretmenin bu tür sorunlarla bazen, dört (4) öğretmenin nadiren ve yine dört (4) öğretmenin de dönem başından itibaren gittikçe azalan sıklıkta sorunlarla

karşılaştıkları anlaşılmaktadır. Az sayıda öğretmenin de öğrencilerinde görev ve sorumluluklarını yerine getirme sorunu ile her gün karşılaştıkları görülmektedir. Diğer yandan Defne öğretmen ve Sultan öğretmenin ise öğrencilerinde bu tür sorunlarla karşılaşmadıkları ortaya çıkmıştır. Tüm bu açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerde eğitim sürecinde verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme davranışı konusunda sıklıkla olmasa da sorunlar yaşandığı şeklinde yorumlanabilir.

4.1.4. Öğrencilerin, sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular

Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunlar üst başlığı altında, araştırmada cevabı aranılan dördüncü soru, öğrencilerin sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergilemeleri konusunda yaşadıkları sorunların belirlenmesidir. Bu araştırma sorusu ile ilgili olarak katılımcı okul öncesi öğretmenlerine ilk olarak *“Eğitim sürecinde öğrencilerinizin sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda yaygın bir sorun yaşadıklarını düşünüyor musunuz?”* sorusu yöneltilmiş, konu hakkında derinlemesine bilgi toplamak amacıyla da öğretmenlerden sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergilemeleri ile ilgili öğrencilerinde gözlemledikleri sorunlara örnekler vermeleri ve sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergilemeleri ile ilgili sorunlarla karşılaşma sıklıklarına ilişkin görüş ve değerlendirmelerini ifade etmeleri istenmiştir.

Araştırmada görüşü alınan okul öncesi öğretmenlerinin tamamına yakını (18 öğretmen) öğrencilerinin sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda yaygın olarak sorun yaşadıkları görüşündedirler. İpek öğretmen ise öğrencilerinin bu konuda sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüş ve değerlendirmeleri aşağıda öncelikle doğrudan alıntılarla açıklanmış, ardından da tüm görüşler bir bütün olarak ele alınarak değerlendirilmiştir.

Sevda öğretmen, öğrencilerinin okul öncesi eğitim sürecinde sınıf içi kurallara uygun davranma konusunda sorunlar yaşadıkları yönündeki düşüncelerini şu cümleleri ile açıklamıştır: *“Geçen yılki öğrencilerim olmalarına rağmen benimseyemediler kuralları. Aile ortamı ile sınıf ortamını karşılaştırıp sınıf kurallarını içselleştiremediklerini düşünüyorum ya da bazı öğrencilerime evde de çok taviz verildiği için bu şekilde oluyor. Kuralları biliyor ama bu kurallara uymada sorunları var.”* Sevda öğretmen görüşlerinde bu yıl öğrencilerinin okulda ikinci yılı olmasına rağmen sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergilemediklerini belirtmiştir.

Büşra öğretmen sınıf içi kurallara uyulmasını istediğinde, öğrencilerinde direnç gözlemlediğini aşağıdaki cümleleri ile ifade etmiştir:

Evet, sorun yaşıyorlar. Bu konuda da ilk defa bu sene gerçekten cinnet geçireceğim anlar oldu ve ilk defa bu kadar direnç gösteren çocukların bir araya geldiği bir sınıfım oldu. Gerçekten kuralları oturtmada çok büyük sorunlar yaşadım sınıfımda. Veliler ile görüştüğümde, “Hocam her istediğini yapıyoruz.”, “Evde bir dediği iki edilmiyor.” tarzında yorumları var ama tabii hayat böyle değil malasef. İlk defa büyük bir topluluk içerisinde bulunacak çocuk ve buradaki kurallara uymak zorunda. Okul açıldığından bu yana çok uzun zaman geçmesine rağmen hala kurallara uyma da sorun yaşayan öğrencilerim var. Çünkü şuna inanmış çocuk: “Herkes onun her istediğini yapar, yapmalıdır”. Bu tarz bir algıları var ve benden de bunu bekliyorlar. Dolayısıyla sınıfta sürekli ağlama krizleri yaşıyoruz.

Büşra öğretmenin görüşlerinden, öğrencilerinden sınıf içi kurallara uymalarını istediğinde karşılaştığı ağlama krizleri karşısında velilerinden destek alamadığı ve öğrencilerinin sınıfta, çevresindeki herkesin onun her istediğini yapması gerektiği algısı içerisinde olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır. Aylin öğretmen de okulun açıldığı ilk günlerde öğrencilerinde sınıf içi kuralları benimsemeleri konusunda direnç gördüğünü ve öğrencilerinin okulun kurallı yapısına uyum göstermekte zorlandıklarını aşağıdaki görüşlerinde belirtmiştir:

Sorunlar yaşıyorlar. Okulun ilk bir ayında çocuklarım kurallar konusunda zorlandılar, hatta eve gidince ilk bir haftada birkaç öğrencim anne babalarına şöyle demişler: “Okulda çok fazla kurallar var. Evde kurallar yoktu, ben okula girmek istemiyorum.” sonra veliler geldi bana: “Hocam ne yapacağız işte okulda çok kural var diyor çocuğum.” Ben de “Bu kuralları çocukların can güvenliği ve eğitimin devamı için koyuyorum.” dedim. Örneğin çocukların tualete gitmeleri gerektiğinde izin istemeleri sorunmuş, evde izin istemiyormuş, okulda istiyormuş bu kural çocuğu bunaltıyormuş. Çocukların neden sınıftan çıkarken izin istemelerinin gerektiğini ben veliye ayrı, çocuğa ayrı açıklıyorum.

Aylin öğretmenin görüşü incelendiğinde, sınıf içerisinde kurallara uyulması konusunda öğrencilerinden de velilerinden de tepkiler aldığından söz ettiği görülmektedir. Velilerin tepkisinden, çocuklarda sorumluluk bilincinin gelişimi için sınıf içi kurallara uyulmasına dair titizlik gösterilmesinde öğretmen ile hem fikir olmadıkları anlaşılmaktadır. Velilerin bu tutumunun süreçte ulaşılması hedeflenen kazanımlara ulaşılmasını zorlaştırabileceği düşünülmektedir.

Sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergilemede sorun yaşayan öğrencilerinin olduğunu dile getiren Eda öğretmen, okula yeni başlayan öğrencilerinin sorun yaşadıklarını düşündüğünü belirtmiş ve örnekendirerek bu düşüncesini aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Sorun yaşıyor, özellikle okula yeni başlayanlar bu konuda çok sorun yaşıyorlar, mesela şu anda bir öğrencim var. Yeni başladı ve çok hareketli. Kural tanımayan bir çocuk, aslında bunun da sebebi, anne-baba sabah evden çıkıyorlar ve akşam eve 21.00-22.30 gibi geliyorlarmış. Evde de kurallar yok. Bir yemek saati, uyku saati yok dolayısıyla burada da kurallara uymayı kabul etmiyor öğrencim.

Katılımcı öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde, dördüncü araştırma sorusu kapsamında açıklayıcılığı sağlamak amacıyla öğretmenlere *“Sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda öğrencilerinizde gözlemlediğiniz sorunlara örnekler verebilir misiniz?”* sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerden eğitim sürecinde bu soruna ilişkin dikkatlerini çeken durumları detaylı olarak anlatmaları istenmiştir.

Araştırmada, öğrencilerin sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergilemeleri konusunda katılımcı öğretmenlerin görüşlerinde öğrencilerinin; arkadaşlarına şiddet ve zorbalık davranışları sergilediklerini gözlemlediklerine, oynadıkları dijital oyun, izledikleri video vb. içeriklerin etkisinde kaldıklarına ve enerjilerini atamadıklarına, sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda uyarıldıklarında direnç gösterdiklerine ve yetişkin denetimi olduğu durumlarda kurallara uyduklarına değindikleri görülmektedir. Öğretmenlerin konu hakkındaki görüş ve değerlendirmeleri aşağıda doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.

Öğrencilerinde sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergilemeleri konusunda sorunlar gözlemlediğini ifade eden Sevdâ öğretmen, bu gözlemlerini şöyle açıklamıştır:

Sınıfta koşma, tükürme, şiddet gibi davranışları öğrencilerimde görüyorum. Bu sorunu yaşayan ve örnek olarak size söyleyebileceğim öğrencilerimi düşündüğümde, çalışan anne babaya sahip olanlar, anne ve baba evde olmadığına bakıcıları tarafından teknolojiye emanet ediliyorlar. Kontrolsüz bir şekilde bu duruma düşen çocuklarımda her anlamda çeşitli sorunlu davranışlar gözlemliyorum. Bu çocuklarım benim bulunduğum ortamda kurallara uygun davranışlar gösterebiliyor, ama yetişkin denetiminin olmadığı durumlarda sorun davranışlar gösteriyor.

Sevdâ öğretmenin yukarıdaki görüşü incelendiğinde, sınıf arkadaşlarına akran zorbalığı gösteren öğrencilerin durumunu açıklarken; zorbalık ve şiddet davranışı gösteren çocukların anne ve babaları tarafından ihmal edildikleri üzerinde durduğu, bu öğrencilerinin kontrolsüz teknoloji kullanımlarının sonuçlarının sınıf kurallarına uygun davranışlar sergilemeleri konusunda sorunlar ve akranları ile iletişimlerinde sorunlar olarak yansıdığını vurguladığı görülmektedir. Görüşte vurgulanan bir diğer konu ise öğrencilerinin kendisi varken kurallara uydukları, kendisi yokken sorunlu davranışlarına

devam ettikleridir, Sevda öğretmenin konu hakkındaki görüşlerinden öğrencilerinin sınıf kurallarını içselleştiremedikleri anlaşılmaktadır. Sevda öğretmen gibi öğrencilerinde şiddet ve zorbalık davranışları gözlemleyen Sultan öğretmen, *“Çocukların hepsi değil ama bazıları kurallara uymuyor. Yapmayacağım diyor ne kadar konuşsam da uymayacağım diyenler oluyor. Sınıfta arkadaşlarımızı itmeyelim, çekmeyelim gibi şeylerde çok sık olarak kurallara uymuyor çocuklar. Şimdiki çocuklarda şiddete çok meyil var.”* şeklinde düşüncelerini ifade ederken; Betül öğretmen de eğitim ortamında arkadaşlarına şiddet davranışı gösteren bir öğrencisine ilişkin aşağıdaki açıklamaları yapmıştır:

Evde şiddet gören öğrencim var ve bu durumu tabii ki arkadaşlarına da yansıtıyor, vurma, itme gibi davranışları var. Yine çok yakın zamanda gördüğüm bir sorun da annesiyle kavga ederek okula gelen bir çocuğumun sınıfın kapısını açarak dışarı çıkıp kaçma gibi bir davranışta bulunmasıydı. Dışarıda yaşadıkları yaşantıları mutlaka sınıfa yansıtıyor çocuklar.

Kübra öğretmen de öğrencilerinde sınıf içi kurallara uygun olmayan ve eğitim sürecinin aksamasına neden olan şiddet davranışı gözlemlediğini aşağıdaki sözleri ile vurgulamıştır:

Bana gelen öğrenciler ciddi bir okul geçmişi ile geliyorlar. Aslında okula dair kuralları epeyce öğrenerek geliyorlar. Sıraya girme, tuvalette birbirinin önüne geçmeme gibi kurallara uyuluyor. Sadece şiddetle ilgili sorunlar gösteren çocuklar oluyor, bu senede böyle bir öğrencim var. Bu durumla ilgili önceden hazırladığımız etkinliklerimiz var, o öğrencim geldiği ve davranışlarını gözlemlediğim zaman o etkinlikleri yaptım. Etkinlikleri yaptıktan sonra öğrencimde şiddet davranışının bir süreliğine söndüğünü gördüm. Ama tamamen bitti mi hayır, çünkü bu davranışın temel nedenini bulmak gerekir.

Kübra öğretmenin yukarıdaki görüşlerinde, öğrencilerinin çok küçük yaşlardan itibaren okula gittiklerini ve kurallı ortamlara alışık olduklarını buna rağmen öğrencilerinde şiddet davranışları gözlemlediğini belirttiği ve bu sorununun temel nedeni bulunmadan sorunun tamamen çözülemeyeceğini ifade ettiği görülmektedir.

Araştırmada sunulan görüşlerden yola çıkılarak aile ortamında yaşanan ve çocukları etkileyen olayların çocuklar tarafından eğitim sürecine de yansıtıldığı anlaşılmaktadır. Çiğdem öğretmen anne ve babası boşanmakta olan iki öğrencisinin sınıf içi kurallara uygun davranma konusunda sınıfa yansıyan sorunlu davranışlarından söz ederek, aşağıdaki görüşlerinde sınıf içi gözlemlerinden örnekler sunmuştur:

Anne babaları aynı dönemde boşanmak üzere olan iki öğrencim var. Birinde anne ve baba medeni bir şekilde boşanıyor ve bu öğrencimde çok fazla sorun gözlemlemiyorum tabii ki var bir durgunluğu, mutsuzluğu, içine kapanma hali ama kurallara uymayla, sorumluluk

almayla ilgili sıkıntıları yok. Ama diğer öğrencimin anne ve babası geçimsizlik nedeniyle sıkıntılı bir şekilde ayrılıyor ve bu öğrencimde kurallara uyma ile ilgili olumsuz davranışları var. Ne bileyim yemek saatinde sıraya girmedi bile sıkıntı yaşıyor, arkadaşlarını itiyor, saldırgan davranıyor.

Çiğdem öğretmenin görüşünde, anne ve babası sorunlu bir boşanma süreci geçiren bir öğrencisinin eğitim sürecinde sınıf kurallarına uygun olmayan davranışlar geliştirirken; anne ve babası boşanma sürecinde olan fakat daha az sorunlu bir süreç geçiren bir diğer öğrencisinin ise bu konuda daha az sorunlu davranışlar geliştirdiğinden söz ettiği görülmektedir. Görüşten boşanma sürecinden çocukların da oldukça olumsuz etkilendikleri anlaşılmaktadır.

Büşra öğretmenin de aşağıdaki görüşlerinde sunduğu örneklerinde, öğrencilerinin sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda yaşadıkları sorunlara ilişkin öğrenci velilerinin çocuklar üzerindeki etkilerini de ortaya koyan noktalara değinmiştir:

İnatla sıraya girmeme, arkadaşlarına vurma, çocukların birbirini rahatsız etmesi gibi sorunlar çok oluyor. Etkinliğe geçeceğiz, öğrencim diyor ki “Hayır yapmak istemiyorum.” ben de yapması gerektiğini söylüyorum. “Kural bu, bunu yapmadan başka etkinliğe geçemezsin.” diyorum. “Hayır! Ben kenarda oyun oynayacağım.” diyor. Çocuklarda net olarak her gün yaşadığımız olaylar bunlar. Hatta sen kimsin, sen nasıl oluyorsun da bana karışyorsun anlamına gelen cümleler kuruyor sınıfta çocuklar. Bir öğrencim şöyle bir cümle kurmuştu ve çok garipsemiştin, “Annem dedi ki öğretmenin senin her istediğini yapmak zorunda.” bu nedenle o gün montunu asmada öğrencim çok fazla direnç göstermişti. Ben de “Hayır” dedim, “Askı boş ve sen montunu asabilirsin.” İtiraz ediyor çocuk bana: “Sen asacaksın, sen yapacaksın.” şeklinde. Çocuklar genel manada sınıf düzenine, kurallarına ve rutinine uymada sorunlar yaşıyorlar.

Büşra öğretmenin görüşlerinden, öğrencisinden sınıf kurallarına uygun davranması istendiğinde direnç gösterdiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerinin bu konuda sorun yaşadıklarını düşünen Aysun öğretmenin de düşüncelerini daha önce kendisine yöneltilen görüşme sorularına verdiği cevaplar ile de ilişkilendirerek aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Hatta sorumluluk konusu bir önceki soru, çocuklar kendi sorumluluklarını unuttukları için sınıf kurallarına ne kadar uyarlar siz düşünün artık. Sandalyeyi masanın altına sürmek çocuğun sorumluluğundadır. Ama aynı zamanda kuraldır. Tuvalet noktasında da eğer etkinlik saatindeyse öğrencimin bir kere gitmesi yeterli, bazı çocuklar tuvaleti ve su içmeyi bir kaçamak olarak görüyor. Onun haricinde öğrencilerim masa etkinliklerinde ayakta gezinmemelerinin gerektiğini biliyorlar ama dürtüsel davranıyorlar, sıkılınca hemen kalkıp oyuncaklarla oynamaya başlıyorlar. Bu tür olayları sınıfta sıkça gözlemliyorum ve önemli sorunlar yaşıyoruz.

Aysun öğretmenin görüşlerinden, öğrencilerinin sorumluluk bilincine sahip olmalarının, sınıf içi kurallara uygun davranmalarını da geliştireceğini düşündüğü anlaşılmaktadır. Ancak öğrencilerinin sınıf kurallarını ve sorumluluklarını bildikleri halde dürtüsel davrandıklarını ve süreçte olumsuz davranışlar geliştirdiklerini gözlemlediği anlaşılmaktadır.

Defne öğretmen ise bir öğrencisinin davranış problemleri gösterdiğini, sınıf kurallarına uymak istemediğini ve bir yandan da bu davranışları ile ilgi çekmeye çalıştığını düşündüğünü ifade etmiştir ve yaşanan bu sorunu aşağıdaki cümleleri ile detaylı olarak açıklamıştır:

Öğrencim sınıf içinde, sınıf kurallarına uymak istemiyordu. “Sen ne kadar çok konuşuyorsun salak mısın?” diyordu bana. Yine serviste giderken de öğretmenlerine, “Senin kanını akıtacağım, seni mahvedeceğim.” diyormuş. “Defne Öğretmene tuzak kurmalıyım, onun kanını akıtmalıyım.” falan diyormuş benden bahsederken de. Takıntılar yaşıyordu. Bir ara sınıfta sürekli silah sesleri çıkartıyordu. Dikkat çekmeye çalışıyordu bence. Ailesine öğrencimin bilgisayar oyunları, savaş oyunları oynayıp oynamadığını sordum. Aile bunu kabul etmedi. “Oynamıyor ama arada bir YouTube’den videolar izliyor.” dediler. Aynı öğrencim sınıfta sandalyeleri kaldırıp atıyordu. Oturmuyordu ve bana bağıırıyordu. Sınıf içerisinde geziyordu, görmezden geliyordum. Aile ile tekrar görüştüğümde bana sadece çocuğun sürekli anneanne ile beraber olduğunu ve anneannenin çocuğun yanında çeşitli sabah programlarını izlediğinden bahsettiler.

Defne öğretmen görüşlerinde, öğrencisinin izlediği programlar, videolar ve oyunlardan etkilenmesi sonucunda takıntılı ve abartılı davranışlar geliştirerek okul öncesi eğitim sürecinde önemli sorunlar yaşadığına dikkat çekmektedir. Mesude öğretmen de aşağıdaki görüşlerinde, sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda öğrencilerinde gözlemlediği sorunlara şöyle değinmiştir:

Özellikle aşılamaaya çalışmama rağmen parmak kaldırarak konuşmayı öğrenemedik. Ders sırasında parmak kaldırmadan konuşuyorlar ve sürekli kendi aralarında diyalog halinde oluyorlar. Bu açıdan geçtiğimiz yıllara baktığımda çocuklar sınıfta daha durağanken şimdi inanılmaz derecede hareketliler. Bu soğukta çocukları dışarı çıkardım çünkü dışarı çıkıp koşmak istediler. Çıkardım, 15 dakika koştular enerjilerini attılar. Sınıf içerisinde koşmalar olunca genelde çok da düşüyorlar.

Mesude öğretmenin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerini çok hareketli olarak tanımladığı ve öğrencilerinin parmak kaldırarak konuşma, sınıf içerisinde koşmama gibi sınıf kurallarına uymamalarından dolayı eğitim sürecinde sorunlar yaşandığını düşündüğü anlaşılmaktadır. Katılımcı Canan öğretmen ise görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Aileler de kurallar koymuyorsa evde, mesela çocuk telefonu uygun şekilde kullanmıyorsa, kardeşine zarar veriyorsa velilerim bana geri dönüş yapıyor ve ben de öğrencime, “Ben seni gördüm kameradan, sen neden böyle davrandın?” diye konuşuyorum. Çocuk diyor ki: “Aa öğretmenim de beni görebiliyor, beni duyabiliyor.” O yüzden hani kendime bir çekidüzen vereyim diye düşünüyör. Şöyle açıklayayım: velilerimiz çocuklarına, “Öğretmenin seni kameradan izliyor.” diyorlar. Aileler evde yaşadıkları bir şeyden mesaj atarak bana bahsettiğinde ben de ertesi gün diyorum ki öğrencime, “İşte, sen bugün böyle bir şey yapmışsın, ben seni gördüm kameradan.” ondan sonra çocuklar diyor ki “Aa nasıl gördün öğretmenim?” Ben seni kameradan gördüm dediğim zaman çocuk böyle bir irkiliyor. Ben artık kendime bir çeki düzen vereyim diye düşünüyör yani.

Canan öğretmenin görüşlerinde, çocukların kurallara sadece yetişkin denetiminin olduğu ortamlarda uymalarına ve çocukların dış denetimli olarak yetişmelerine neden olabilecek bir uygulamadan söz ettiği anlaşılmaktadır. Öğretmenin bu olaydaki tutumu ise öğretmen-öğrenci güven ilişkisini sarsan problem yaratabilecek bir tutumdur.

Araştırmada dördüncü araştırma sorusu kapsamında katılımcı öğretmenlere “Öğrencilerinizde sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda sorunlar ile karşılaşma sıklığınıza ilişkin neler söylemek istersiniz?” sorusuna öğretmenlerden gelen cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Katılımcı öğretmenler tarafından sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergilemeleri konusunda öğrencilerinin sorunlar ile karşılaşma sıklıklarına ilişkin en çok tekrar edilen görüşün “nadiren” (4 öğretmen) görüşü olduğu görülmektedir. Bu görüşü üç (3) öğretmen tarafından belirtilen “her gün” görüşü ile yine üç (3) öğretmen tarafından ifade edilen “dönem başından itibaren gittikçe azalan sıklıkta” görüşleri takip etmektedir. Öğrencilerinin sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergilemeleri konusunda, “haftada iki-üç kez” sorun gözlemledikleri görüşü de üç (3) öğretmen tarafından öne sürülmüştür. İki öğretmen öğrencilerinde bu sorun ile karşılaşma sıklığına “haftada bir kez”; iki (2) öğretmende “sıklıkla” yanıtını vermişlerdir. Bir öğretmen bu konuda öğrencilerinde “bazen” sorunlarla karşılaştığını bildirirken, bir (1) öğretmen de öğrencilerinin bu konuda sorun yaşamadıklarını belirtmiştir.

Araştırmada, öğrencilerinin sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergilemeleri konusunda sorunlar ile karşılaşma sıklığına ilişkin Sevdâ öğretmen; “Geçen yıldan devam eden öğrencilerim olduğu için şu anda nadiren karşılaşıyorum ama sınıf kurallarının oturması sürecinde çok sorunlar gördüm.” cümleleri ile düşüncelerini belirtmiştir.

Elif öğretmen, “Her gün. Genel olarak sınıf kurallarına uymama problemini çok sıklıkla yaşıyoruz.” ifadeleri ile bu alanda sorunlarla karşılaşma sıklığına ilişkin görüşünü

açıklarken; Büşra öğretmen de “*Bazı öğrencilerim için her gün diyebilirim. Sınıf içi kurallara uymakta sorun yaşayan öğrencilerim mutlaka oluyor. Hatta bu sorunu yapılan toplantılarda okulumuzdaki her sınıf için konuşuyoruz. Ama mutlaka her gün sınıfımda bu konuda direnç gördüğüm bir öğrencim oluyor.*” şeklinde değerlendirmelerini ifade etmiştir.

Araştırmada, “*dönem başından itibaren gittikçe azalan sıklıkta*” şeklinde görüş bildiren üç (3) öğretmenden ikisi okula yeni başlayan öğrencilerinin yoğun olarak sorun yaşadıklarını fakat bu sorunların daha sonra azaldığını gözlemlediklerini; bazı öğretmenler de eğitim-öğretim yılının başında daha fazla sorun gözlemlediklerini ancak sınıf kurallarını öğrencileri ile birlikte oluşturmaları ve oluşturulan kuralların öğrencileri tarafından benimsenmesi ile giderek bu tür sorunlarla karşılaşma sıklığında azalmalar yaşandığını görüşlerine eklemişlerdir.

Çiğdem öğretmen sınıfında okulun açıldığı ilk günlerde bu konuda daha fazla sorunlarla karşılaşırken, dönem ilerledikçe sorunlarla karşılaşma sıklığının azaldığını şu cümleleri ile detaylı olarak açıklamıştır:

Okulun açıldığında haftada iki-üç kere olurken çocuklar okula uyum sağladıktan ve adapte olduktan sonra belki haftada bir karşılaşıyorum diyebilirim. Tabii bunda benim sınıftaki öğrenci sayısı etkili. Eğer bu kadar az sayıda öğrencim olmasaydı bu kadar çabuk ilerleme gösteremezdik. Böylece çocuklardaki olumlu-olumsuz ilerlemeleri daha net görebiliyorum.

Çiğdem öğretmenin yukarıdaki görüşlerinden, öğrencilerinin okula uyum sürecini atlattıktan sonra sınıf içi kuralları da benimsedikleri ve sınıfındaki öğrenci sayısının az olmasının bu konuda yaşanan sorunların takibini kolaylaştırdığı anlaşılmaktadır.

Sınıf içi kurallara uygun davranma konusunda öğrencilerinde sıklıkla sorunlarla karşılaştıklarını düşünen iki (2) öğretmenden biri olan Halil öğretmen, anne ve babası boşanmış öğrencilerinin diğer öğrencilerine göre daha fazla sorun yaşadığını “*Anne ve babası ayrı olan çocuklarda sınıf içi kurallara uygun davranmada çok daha sıklıkla sorunlar görüyorum.*” cümleleri ile ifade etmiştir.

Öğrencilerinde sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda sorun gözlemlemediğini düşünen İpek öğretmen, bu konudaki düşüncelerini de şöyle ifade etmiştir: “*Başta kurallarımı söylüyorum, o yüzden de etkinlik çalışmalarında, sınıfı dağıttıklarında toplanma zamanında ya da bir kitap çalışması yaparken de sorunlarla karşılaşmıyorum.*”

Araştırmada, katılımcı öğretmenlerden dördüncü araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, katılımcı on dokuz (19) okul öncesi

öğretmeninden İpek öğretmen haricindeki tüm öğretmenlerin öğrencilerinin eğitim sürecinde sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda yaygın olarak sorun yaşadıkları görüşünde oldukları anlaşılmaktadır.

Okul öncesi eğitim sürecinde öğrencilerin sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda yaşanan sorunlara ilişkin öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri incelendiğinde; öğretmenlerin kurallara uygun olmayan davranışlar arasında en çok akran zorbalığı gözlemledikleri, küçük yaşta eğitime başlayan çocukların anasınıflarına geldiklerinde sınıf içi kuralları benimsemede ve uyum sağlamada sorun yaşadıkları, öğretmenlerin sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda yaşadıkları sorunlarda velilerin tutumlarının ve yönlendirmelerinin etkisi üzerinde durdukları ve bu bağlamda velilerin yoğun çalışması ve eve geç gelmelerinden dolayı ev ortamında kuralların olmamasının çocukların kurallı bir ortam olan anasınıfına uyum sağlamalarında zorlanmalarına neden olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Öğretmen görüşlerinde bildirilen veli tepkilerinden, çocukların sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergilemeleri konusunda titizlik gösterilmesinde velilerin öğretmenler ile aynı fikirde olmadıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin, öğrencilerinde de sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda sorunlarla karşılaşma sıklıklarına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öğrencilerinde sorunlarla karşılaşma sıklıklarına ilişkin en çok tekrar edilen görüşün nadiren (4 öğretmen) görüşü olduğu görülmektedir. Bu görüşü her gün (3 öğretmen) görüşü ile dönem başından itibaren gittikçe azalan sıklıkta (3 öğretmen) görüşü ve haftada iki-üç kez (3 öğretmen) görüşleri takip etmektedir. Bu görüşleri sırasıyla her biri iki öğretmen tarafından öne sürülen, haftada bir kez ve sıklıkla görüşleri ile bir öğretmen tarafından öne sürülen bazen görüşünün takip ettiği anlaşılrken, bir öğretmenin ise öğrencilerinde bu tür sorunlarla hiç karşılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Bu açıklamaların tamamı değerlendirildiğinde, araştırmada sorgulanan diğer konularda karşılaşılan sorunlara göre öğretmenlerin bu konuda azımsanmayacak sıklıkta sorunlarla karşılaştıkları söylenebilir.

4.1.5.Öğrencilerin, sınıf içi iletişim becerileri konusunda yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular

Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunlar üst başlığı altında araştırmada cevabı aranılan beşinci soru, öğrencilerin sınıf içi iletişim becerileri konusunda

yaşadıkları sorunların belirlenmesidir. Bu araştırma sorusu ile ilgili olarak katılımcı öğretmenlere *“Eğitim sürecinde öğrencilerinizin sınıf içi iletişim becerileri konusunda yaygın bir sorun yaşadıklarını düşünüyor musunuz?”* sorusu yöneltilmiş, açıklayıcılığı sağlamak ve konu hakkında derinlemesine bilgi toplamak amacıyla da öğretmenlerden sınıf içi iletişim becerileri konusunda öğrencilerinde gözlemledikleri sorunlara örnekler vermeleri ve sınıf içi iletişim becerileri konusunda sorunlarla karşılaşma sıklıklarına ilişkin görüş ve değerlendirmelerini ifade etmeleri istenmiştir.

Araştırmada, on altı (16) öğretmen öğrencilerinin eğitim sürecinde sınıf içi iletişim becerileri konusunda sorun yaşadıklarını, üç (3) öğretmen ise öğrencilerinin bu konuda sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Eğitim sürecinde sınıf içi iletişim becerileri konusunda, öğrencilerinde sorun davranışlar gözlemlediklerini belirten öğretmenler ile konu hakkında öğrencilerinde herhangi bir sorun davranış gözlemlemediklerini belirten öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri aşağıda öncelikle doğrudan alıntılarla açıklanmış, ardından da tüm görüşler bir bütün olarak ele alınarak değerlendirilmiştir.

Sultan öğretmen yukarıda sözü edilen görüşme sorusuna ilişkin, öğrencilerinin eğitim sürecinde dinleme becerileri noktasında sorunlar yaşadıklarına değinerek; *“Evet, sorun yaşıyorlar. İletişimde de sorunları var, birbirlerini dinlemiyor çocuklar, dinlemeye sabredemiyorlar, beni de aynı şekilde dinlemiyorlar.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Aysun öğretmen de öğrencilerinin sınıf içi iletişim becerileri konusunda sorun yaşadıklarını düşündüğünü *“Evet, sorun yaşıyorlar. Çocuklar iletişime tamamiyle kapalı, bireysel olarak bir şeyler yapıyorlar.”* cümleleri ile ifade etmiştir.

Çiğdem öğretmen, öğrencilerinin iletişim becerileri konusunda yaşadıkları sorunlara dair kendi mesleki deneyimini de göz önünde bulundurarak *“Evet, sorun yaşıyorlar. 11 yıldır öğretmenlik yapıyorum. Belki son iki-üç yıldır dil ve konuşma ile ilgili sorunlarla gelen öğrencilerimin sayısı çok arttı. Çocuklar bazı sesleri çıkartamıyorlar.”* cümleleri ile görüşünü açıklamıştır.

Büşra öğretmen ise görüşlerinde okul öncesi eğitim çağındaki çocuklarda dil ve konuşma bozukluğu sorununun son zamanlardaki artışına değinmiştir:

Evet, sorun yaşıyorlar. Öğrencilerimde konuşma becerileri ile ilgili sorunlarda önemli oranda artış var. İşte bebeksi konuşmalarda artış çok oldu. Sınıfımda üç-dört tane öğrencim konuşma ile ilgili ciddi sorunlar yaşıyor, onları DİLKOM’a yönlendirdim. Ama velim ile görüştüğümde, “Ben konuştuklarını anlıyorum.” diyor. Anne anlar tabii, yani henüz konuşma evresine geçmemiş bir bebeğinin bile ne istediğini bir anne anlayabilir. Sosyal çevrede çocuğun ne anlatmak istediği anlaşılıyor ise burada bir sorun var demektir. Çocuk beş

yaşına gelmiş böyle olmaması gerekiyor. Ve bu öğrencilerim iletişim kuramadıkları için sınıftaki diğer çocukların akran zorbalığına uğruyorlar. Olumsuz etkileniyorlar.

Büşra öğretmenin görüşlerinden, öğrencilerinin yaşadıkları dil ve konuşma becerilerinin gelişimi ile ilgili sorunların, akran zorbalığına uğramaları gibi başka sorunları da beraberinde getirdiği anlaşılmaktadır. Kübra öğretmen de görüşlerinde öğrencilerinde artikülasyon sorunu ile karşılaşma sıklığındaki artışa dikkat çekmiştir: *“Evet, sorun yaşıyorlar. İletişim becerileri ile ilgili aslında ilginç bir gözlemim var. Öğrencilerimde son zamanlarda gittikçe artan bir artikülasyon sorunu yaşandığını gözlemliyorum.”*

Halil öğretmen görüşlerinde farklı bir konuya değinerek, erkek öğrencilerinin sınıfındaki yabancı öğrencileri ile sorunlar yaşadıklarından söz etmiştir: *“Erkek öğrencilerim yabancı öğrencilerimi oyunlara almak istemiyor, bu sorunu da yaşıyorum sınıfımda. Bu durum velileri de rahatsız ediyor hatta. Çocukların iletişimleri çok değişiyor, bugün arkadaşlarını oyuna katıyorlar, iletişim kuruyorlar ama yarın iletişimlerini kopartıp birbirlerini oyunlarına almıyorlar.”*

Araştırmada, üç (3) öğretmen öğrencilerinin sınıf içi iletişim becerileri konusunda sorun yaşamadıklarını bildirmişlerdir. Bu şekilde görüş bildiren öğretmenlerden biri olan İpek öğretmen, öğrencilerinin sınıf içi iletişim becerileri konusunda sorun yaşamadıklarını düşündüğünü açıklamış ve değerlendirmelerini şu cümleleri ile ortaya koymuştur:

Sıkıntı yaşadıklarını düşünmüyorum çünkü yaşlarının verdiği özellikler nedeniyle öğrencilerim “Neden?” sorularını sorarlar. Cevap verdiğimizde, cevaba da “Neden?” derler. Tatmin olmayan daha fazla sorgulayan çocuklarım var. Öğrenmeye böyle istekli ve meyilli olmaları da iletişimlerinin kuvvetli olduğunu gösterir zaten.

Araştırmada İpek öğretmen gibi Mesude öğretmen ve Canan öğretmen de sınıf içi iletişim becerileri konusunda öğrencilerinin sorun yaşamadıklarını *“Hayır, sorun yaşamıyorlar.”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde, beşinci araştırma sorusu kapsamında açıklayıcılığı sağlamak amacıyla öğretmenlere *“Sınıf içi iletişim becerileri konusunda öğrencilerinizde gözlemlediğiniz sorunlara örnekler verebilir misiniz?”* sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerden eğitim sürecinde bu soruna ilişkin dikkatlerini çeken durumları detaylı olarak anlatmaları istenmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerinde; öğrencilerinin dil ve konuşma becerilerinin gelişimi ile ilgili sorunlar yaşadıklarına, sınıfta yaşanan gruplaşmalara ve akran zorbalıklarına,

velilerin tutumlarının çocuklarının iletişim becerileri üzerindeki etkisine, öğrencilerin sınıf ortamında doğru iletişim kanallarını kuramadıklarına, öğrencilerin özgüven sorunlarına ve sınıf içi iletişim becerilerinde yaşadıkları sorunlar karşısında velilerden destek alamadıklarına değindikleri görülmektedir. Öğretmenlerin konu hakkındaki görüş ve değerlendirmeleri aşağıda doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.

Kübra öğretmen, öğrencilerinde gözlemlediği ve sınıf içi iletişim becerilerini olumsuz yönde etkilediğini düşündüğü artikülasyon sorununa aşağıdaki görüşlerinde değinmiştir:

Mesleğe ilk başladığım yıllarda, artikülasyon sorunu bir ya da en fazla iki öğrencimde olurdu, onu da rehber öğretmenler hallederdi ya da öğrencimin sorununun düzeyine göre başka yerlere yönlendirme yapardım. Şu son senelerde şu anki sınıfım için konuşayım, en az altı öğrencim bu sorunu yaşıyor. Artikülasyon sorunu yaşayan öğrencim arkadaşlarıyla ve benimle iletişim kurmak istemiyor. Bazı şeyleri söyleyemediğinin farkında ve söyleyemediği içinde içine kapanıyor, susmayı tercih ediyor. İletişim becerileri konusunda ben en çok bu sorunu yaşıyorum.

Çocuklarda görülen artikülasyon bozukluğu; artikülatör organlar olarak bilinen dil, dudak, damak ve dişler gibi organların konuşma sırasında seslerin çıkarılması için gereken pozisyonu alamamalarıyla ilişkilidir ve artikülasyon sorunu yaşayan çocuklar konuşma seslerini normalinden daha farklı bir biçimde çıkartmaktadırlar. Kübra öğretmenin yukarıdaki görüşü incelendiğinde, artikülasyon sorunu yaşayan öğrencilerinin sesleri doğru şekilde çıkaramamalarından dolayı özgüvenlerinin zedelendiği, eğitim sürecinde akranlarıyla iletişim kurmak istemedikleri ve bu sorundan psikolojik anlamda da etkilendikleri anlaşılmaktadır. Kübra öğretmen ayrıca cümle kurma açısından yaşlarına uygun bir gelişim tablosu çizmediklerini düşündüğü öğrencilerine ilişkin değerlendirmelerini de aşağıdaki cümleleri ile ifade etmiştir:

Öğrencilerim cümle kurmayı bilmiyorlar, tek kelime ile konuşuyorlar. Gelmeden önce yaşadığımız bir olayı anlatayım, sınıfta çocuklara sordum: “Filler ne yerler, ne severler?” . Ben bekliyorum ki “Öğretmenim filler fıstık yemeyi severler.” diyecekler. Söz hakkı alıyor çocuklar, bana söyledikleri sadece “fıstık” cümle kuramıyor çocuklar. Ki artık bu yaş grubundaki çocukların birleşik cümleler kurup anlamlı hale getirebilmeleri gerekiyor. Ama bunu başaramıyorlar.

Çiğdem öğretmen, öğrencilerinin sınıf içi iletişim becerilerinde yaşadıkları sorunları aşağıdaki görüşlerinde açıklamıştır:

Sınıf içi iletişimde sorunları var yani iletişim kuramıyorlar, daha doğrusu cümle yerine sadece tek kelimeyle anlaşmaya çalışıyorlar. Örneğin, öğrencim su isteyecek “su” diyor sadece. Hani “Su verir misiniz?” demiyor ya da işte “Susadım.”. Bu bile evet tek kelime ama

bir cümle, cümle kurmadan tek kelime ile derdini anlatmaya çalışıyor çocuk. Ben hatta diyorum “su” ama ben senin su ile ilgili ne dediğini anlamıyorum. Ben ancak böyle zorlarsam, örnek cümleler sıralarsam sonunda çocuk da bir cümle haline getirebiliyor su isteğini. Sesleri çıkartamayan ve kelimeleri yuvarlayan ve biraz da bebeci konuşan öğrencilerim de var. Dolayısıyla hani ne demek istediklerini arkadaşları anlayamıyor.

Yukarıdaki görüşlerinde öğrencilerinin dil gelişiminde sorunlar yaşadıklarını belirten Çiğdem öğretmen, sınıf içi iletişim ortamını olumsuz yönde etkileyen gruplaşmalara ilişkin gözlemlerini ve değerlendirmelerini de şöyle ifade etmiştir:

Sınıfımda aynı apartmanda oturan öğrenciler var. Gözlemliyordum, bu çocuklar en başta hiç kimse ile oynamak istemiyorlardı. Dört öğrenciydiler ve hep dördü birlikte oynuyorlardı. Hatta o dört öğrenciden birisi sınıftaki bir başka öğrenci ile oynadığında ona da küsüyorlardı. Açıkçası bayağı bir zorlandım. Buna ne diyelim işte akran zorbalığı bu yani.

Çiğdem öğretmenin yukarıdaki görüşü incelendiğinde, öğrencilerin birbirlerine akran zorbalığı davranışlarında bulundukları görülmektedir ve Çiğdem öğretmenin sınıfında ortaya çıkan gruplaşmalar nedeniyle sınıf yönetimi konusunda da zorlandığı anlaşılmaktadır.

Büşra öğretmen konu hakkındaki değerlendirmelerini şöyle açıklamıştır:

İçine kapanık öğrencilerim de var ve ben bu sorunu da kesinlikle ailenin çocuğu etiketlemesine bağlıyorum. Daha çocuğu görmeden aileler ile yaptığım toplantılarda diyorum ki çocuğunuzu bana tanıtır. Anneler şöyle diyor: “Çocuğum çok utangaçtır öğretmenim.”, “Çocuğum girişken değil.”, “Kenarda oturur bekler.”, “İşte, siz onu yönlendirseniz öğretmenim.”, “Size ne istediğini söyleyemez.”, “Tuvaletini tek yapamaz, tuvaleti gelirse siz ilgilenin.” Bende onlara, “E siz böyle dersiniz zaten söyleyemeyecek ki çocuk” diyorum. Genel olarak değerlendirdiğimde, bu tarz tanımlamalar mutlaka yapıyor veliler ama ben kesinlikle böyle olduğunu düşünmüyorum. Uygun ortam sağlandığında açılıyor çocuklar.

Büşra öğretmen yukarıdaki görüşlerinde, velileri ile toplantılardaki diyaloglarına değinmiş ve bu diyaloglar üzerinden düşüncelerini ve değerlendirmelerini aktarmıştır. Büşra öğretmenin velilerinin çocuklarını etiket davranışlar ile tanımlamalarından duyduğu rahatsızlık, görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bu bulgu Büşra öğretmen ile gerçekleştirilen görüşme sonrasında araştırmacı tarafından tutulan araştırmacı günlüğü ile de desteklenmiştir. Büşra öğretmenin velilerin bu tutumundan duyduğu rahatsızlığın görüşme sırasında yüz ifadesine de yansıdığı, araştırmacı günlüğünde belirtilmektedir. Aylin öğretmen de öğrencilerinin sınıf içi iletişim becerileri konusunda yaşadıkları sorunlara ilişkin, eğitim sürecinde öğrencilerinde gözlemlediği davranışları, velileri ile yaptığı görüşmelerden yola çıkarak aşağıdaki cümleleri ile açıklamıştır:

Sınıfta yaşanan iletişim problemleri sonucunda anne ve babalar ile görüşmeler yapıyorum.

Anne ve babalar, “İki kişi konuşurken ya da evde karı koca olarak konuşurken o konuştuğunda hep susup onu dinliyoruz.” diyorlar. “İkimizin konuştuğu şey çok önemli olsa bile hemen susuyoruz.” diyorlar. Diyorum ki “Bu bir problem. İletişim problemi çünkü iletişim tek taraflı değil karşılıklıdır ve karşınızdaki kişi sizin konuştuğunuz şeyin bitmesini beklemeli, saygı duymalı.” Bu nedenle sınıfta kendi yaşıtı olan arkadaşlarının lafını bölme, “Sürekli hep beni dinleyin.” istekleri, dinlenmediğini düşündüğünde sorunlu davranışları oluyor.

Aylin öğretmen görüşlerinde, anne ve babaların çocuklarının iletişim becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisine ve velilerin süreçte çocuklarına doğru müdahalelerde bulunamadıklarına odaklanmaktadır. Eda öğretmen, öğrencilerinin eğitim sürecinde iletişim becerileri konusu ile ilgili ortaya çıkan sorunlara aşağıda sunulan örnekler ile değinmiştir:

Çocuklar sınıf içerisinde anne ve babalarından evde duydukları kelimeleri arkadaşlarına söylüyorlar. Geçen şunu yaşamıştık, evde çocuğa babası “Defol, git!” diye hitap ettiği için sınıfta “Defol git! Defol git!” diye arkadaşlarına da söylemeye başladı. Daha sonra okul psikoloğu ile görüşünce, “Babam da bana böyle diyor.” demiş öğrencim. Bir öğrencim daha vardı. Onun da ısırma problemi vardı. Ve aslında çocuğu evde babaanne, dede ısırarak seviyorlarmış. Çocuk bunu bir sevgi hareketi olarak kabul edip, sınıftaki arkadaşlarını ısırtıyor. Özellikle bu iletişim konusunda rol modellerin çocukları nasıl şekillendirdiği belli oluyor.

Eda öğretmenin görüşlerinden, çocukların bakımını üstelenen kişilerin çocuklara rol model oldukları, çocukların bu kişilerde gözlemledikleri davranışları kendi davranış sistemlerine işleyerek eğitim sürecine yansıttıkları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerine iletişim becerilerinin gelişimleri konusunda verdiği desteğin yetersiz kaldığını düşünen Aysun öğretmen konu hakkındaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Çocukları iletişim becerilerinin gelişimi noktasında destekliyoruz tabii ama yine de yeterli olmayan noktalar var. Sınıfta üç öğrencimde var iletişim sorunu. Aslında sorun onlarda değil, diğer öğrencilerimde kaba davranışlar olduğu için kendilerini iletişime kapatmaları söz konusu. Aslında bu üç öğrencimin yaptığı doğru şeyler, bana “siz” diye hitap etmeleri mesela. Bu ayrımı yapabilen çocuklar karşıdan da aynı nezaketi göremeyince kendilerini iletişime kapatıyorlar. Ayrıca 5 yaş olmalarına rağmen oyun kurmada problem yaşayan öğrencilerim sınıfta çok fazla var. Çocuklar boğuşmayı kendilerini yerlere atmayı bir iletişim yolu olarak düşünüyorlar, çocuklar birbirleri ile doğru iletişim nasıl kurulur, sevgi nasıl gösterilir bilmiyorlar. Nasıl gösterilir? Sözel olarak da gösterilebilir tabii ki, iletişime sözel olarak geçemedikleri için davranış olarak geçiyorlar. Yanlış davranışlar ve sonrasında birbirine zarar verme noktasına geliyorlar. Hatta bir çocuğumda da konuşma problemi var zaten.

Aysun öğretmenin yukarıdaki görüşlerinden, öğrencilerinden bazılarının iletişim becerilerinde iyi oldukları ve nezaket sözcüklerini kullandıkları ancak bu öğrencilerinin de diğer arkadaşlarından aynı nezaket davranışlarını görememelerinden dolayı arkadaşlarından uzaklaşarak iletişim bağlarını kopardıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca sınıftaki diğer öğrencilerin de birbirleri ile iletişime geçemedikleri, sınıf ortamında doğru iletişim kanallarını kuramadıkları ve fiziksel etkileşimler sonucunda birbirlerine de zarar verebildikleri Aysun öğretmenin görüşlerinde vurguladığı diğer noktalardır. Ebru öğretmen aşağıdaki görüşlerinde, eğitim ortamında oyun saatinde öğrencilerinin birbirleriyle iletişim sorunlarına neden olan bazı davranışlarına değinmiştir:

Oyun saatinde oyuncakları birbirlerinin ellerinden çekerek izinsiz alıyorlar tabii ki diğer çocukların hoşlarına gitmiyor bu davranış. Bende böyle davranan çocuklara diyorum ki; “Alabilir miyim? Senin oyuncuğınla oynayabilir miyim?” dersin arkadaşın verir, davranışın arkadaşının hoşuna gitmiyor o yüzden seninle paylaşmak ve iletişim kurmak istemiyor.

Oyuncakları birbirlerinden izinsiz bir şekilde almalarının süreçte sorun yarattığına, doğru kurulmayan iletişimin çocuklar arasında paylaşım sorunlarına da neden olabileceğini belirten Ebru öğretmen, yukarıda görüşü sunulan Aysun öğretmen gibi öğrencilerinin sınıfta nezaket kurallarına uymayışlarından ve bu durumun sonuçlarından söz etmiştir.

Bahar öğretmen bazı öğrencilerinde gözlemlediği iletişim becerileri konusundaki sorunlara ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Öğrencilerime birebir, özel sorular sorduğumda, yani mesela hikâye saati yapıyorum. Hikâyeler arasında sorular soruyorum, ben genellikle sessiz olan çocuklarımın dikkatini çekmek için “Sen fark ettin mi?” şeklinde sorular sorduğumda, kekelemeye kadar gidebiliyor iş. Öğrencim ya kulağı ile oynuyor, ya saçı ile oynuyor. Sanki bilemediğinde ona arkadaşları gülecekmiş düşüncesi ile ya hiç cevap vermemeyi ya da ağlamayı tercih ediyor. Sınıfa biri geldiğinde iletişimde sıkıntı yaşamayan çocuklarım gelenlere merhaba, hoş geldiniz derken, bu çocuklarım arkada ürkek bir şekilde kalabiliyor. Bunu aşmak için dönem başında uğraştık ama desteksiz olmuyor. Bu konuda velinin de desteği gerekiyor. Anneye söylüyorum “E bizde pek konuşmayız. Armut dibine düşer.” gibi sözler söylüyorlar. Böyle olunca da çözemiyoruz sorunu, veli desteği alamıyorum. Bu yönden de sıkıntı yaşıyorum açıkçası.

Bahar öğretmen görüşlerinde, bazı öğrencilerinin özgüven sorununun bulunduğuna değinmiş görüşlerinin devamında ise öğrencilerinde gözlemlediği bu davranış ile ilgili velilerden yardım beklediği halde beklediği yardımı göremediğinden söz etmiştir.

Araştırmada, beşinci araştırma sorusu kapsamında katılımcı okul öncesi öğretmenlerine “*Öğrencilerinizde sınıf içi iletişim becerilerinde sorunlarla karşılaşma*

sıklığınız konusunda neler söylemek istersiniz?” sorusu yöneltilmiştir ve bu soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin öğrencilerinin sınıf içi iletişim becerilerinde sorun yaşama sıklıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; altı (6) öğretmenin “*her gün*” görüşünü ifade ettikleri görülmektedir. Bu görüşü öğrencilerinin birbirlerine ve sınıf rutinine alışması ile sınıfta uyum ve bütünlüğün yakalanması sonucunda öğrencilerinin iletişim becerilerinde dönem başına göre yaşadıkları sorunların giderek azaldığını gözlemleyen beş (5) öğretmenin “*dönem başından itibaren gittikçe azalan sıklıkta*” görüşünün izlediği ve bu görüşü ise üç (3) öğretmen tarafından ifade edilen “*bazen*” görüşünün izlediği görülmektedir. Araştırmada, bir (1) öğretmen sınıf içi iletişim becerileri konusunda öğrencilerinde “*sıklıkla*” sorunla karşılaştığı yönünde değerlendirme yaparken; bir (1) öğretmen de bu konuda öğrencilerinde “*nadiren*” sorunla karşılaştığı değerlendirmesinde bulunmuştur. Araştırmada üç (3) öğretmen de öğrencilerinde bu konuda sorunlarla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu değerlendirmeleri aşağıda doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.

Halil, Aylin, Kübra, Aysun, Ebru ve Eda öğretmen öğrencilerinin sınıf içi iletişim becerileri konusunda her gün sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Halil öğretmen bu konuya ilişkin öğrencilerinde her gün sorun gözlemlediğini düşünen diğer öğretmenlerden daha farklı bir noktaya değinmiştir. Halil öğretmen, sınıfındaki en küçük öğrenci ile en büyük öğrencisi arasında bir yaştan fazla bir yaş farkı olduğunu ve bu durumun eğitim sürecine olumsuz şekilde yansımaları aşağıdaki cümleleri ile açıklamıştır:

Öğrencilerim hemen hemen her gün bu konuda sorunlar yaşayabiliyorlar. Okulun ilk günlerinde iletişim sorunlarından kaynaklanan sorunlar günde birkaç kere oluyordu. Özellikle yabancı öğrencilerimde ve 60 aydan küçük öğrencilerimde hep sorun gözlemliyorum. Sınıfım beş yaş sınıfı ama yaşı küçük olup kaydedilenlerde var. Küçük yaşlarla büyüklerin aynı sınıfta olması benim için büyük bir sorun. Bu sorunu hep de dile getiriyorum ama çözümü olmuyor. Küçüklerde 56 aylık ve büyüklerde 71 aylık öğrencim var. Aynı sınıftalar ve tam da gelişim aşamalarında, çocuklarda bir ay bile gelişimsel açıdan fark ediyor. Bu durumda küçük çocuklar büyüklerin yanında eziliyorlar, iletişim sorunu yaşıyorlar. Anaokullarında bu sorun pek olmuyor ama bizim gibi ilkokul bünyesinde açılan anasınıflarında çok oluyor.

Halil öğretmenin yukarıdaki görüşünden, farklı yaş gruplarında ve dolayısıyla farklı gelişim özelliklerine sahip çocukların aynı sınıf ortamında olmalarının öğrenciler arasında iletişim sorunlarının ortaya çıkmasında etkili bir faktör olabileceği

anlaşılmaktadır. Halil öğretmenin görüşme bitiminde, farklı yaş gruplarının aynı sınıfta olmaması konusunda okul yönetimi ile pek çok kez görüştüğü ancak sonuç alamadığını ifade ettiği görüşme sonrası tutulan araştırmacı günlüğünde de belirtilmektedir.

İsa öğretmenin aşağıdaki cümlelerinde, öğrencilerinde sınıf içi iletişim becerileri konusunda okulun ilk günlerinde belirgin olarak sorunlar ile karşılaştığından söz etmektedir:

İlk başlarda bunda da sorunlar yaşıdık çocuklar, ilk on beş günümüz çok zordu. Açıkçası sınıfta iletişim yoktu, bunun yerine tüküren, parmak hareketi yapan, küfür eden ve birbirini döven çocuklar vardı. Ama şimdi kendi aralarındaki iletişimleri de gayet iyi. Şöyle gayet iyi, arkadaşça birbirleriyle olan ilişkilerinde paylaştık, yardımlaşık, diğerini ötekileştirmeyen ve empati kuran öğrenciler oldular. Bu alanda birbirleri ile bütünleşmiş sevgi bağı kurulmuş bir sınıfta var şu anda.

İsa öğretmenin görüşlerinden, okulun açıldığı ilk günlerde öğrencileri arasında henüz sevgi bağının kurulamamış olmasından dolayı kendisinin de çok zorlandığı, ilerleyen zamanlarda ise bu bağın kurulabildiği ve dolayısıyla süreç içerisinde beklenen uyumun da gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Diğer yandan öğrencilerinde sınıf içi iletişim becerileri konusunda sorunlar ile karşılaşma sıklığına ilişkin verdiği “bazen” cevabına ilaveten Büşra öğretmenin, şu görüşlerini de eklemiştir; “Çocuklarla iletişim sorunu her gün yaşamıyorum ama şunu gözlemliyorum çocuklarda: Birbirlerine ani çıkışları, bağırma oluyor. Birden sinirleniyor çocuklar. Dürtüsel davranıyorlar.” Konu hakkında Yağmur öğretmenin görüşleri de şöyledir:

Nadiren karşılaşıyorum diyebilirim. Çocuklar birbirleri ile önceden de tanıştıkları için iletişim içerisindeler ama daha önceki cevaplarımda bahsettiğim iki öğrencim ile iletişim sorunları var. Bu iki öğrencimden biri olan kaynaştırma öğrencimden zarar göreceğiz diye korkuyor çocuklar, içine kapanık olan diğer öğrencimde arkadaşlarından talep gelmedikçe kendiliğinden oyunlara katılmıyor. Yavaş yavaş bu sorunların aşılabacağına inanıyorum.

Yağmur öğretmenin görüşü incelendiğinde, sınıf içi iletişim becerileri konusunda öğrencilerinde nadiren sorun gözlemlediği ve öğrencilerinde bu konuda nadiren sorunlarla karşılaşmasının aynı öğrencilerinin bir önceki yılda da aynı sınıfta olmalarından kaynaklandığını düşündüğü anlaşılmaktadır. Yağmur öğretmenin öğrencilerinin sınıfındaki bir kaynaştırma öğrencisiyle ve içine kapanık olarak nitelendirdiği bir öğrencisiyle iletişim kurmakta zorlandıkları görülmektedir.

Araştırmada İpek, Mesude ve Canan öğretmenin, sınıf içi iletişim becerileri konusunda öğrencilerinde sorunlarla karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda

Mesude Öğretmen “İletişim becerileri zaten iyi dedim, sorunlarla karşılaşmıyorum.” şeklinde görüş bildirirken; Tuğba öğretmen de “Sorunlarla karşılaşmıyorum.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Araştırmada bir diğer veri kaynağı ise katılımcı öğretmenlerin sınıflarında eğitimlerine devam eden öğrencilerin velilerinden birinin doldurduğu, veli demografik bilgi toplama formudur (EK-6). Bu formda yer alan bir soru ile katılımcı velilere “Çocuğunuz okul dışında arkadaşlarıyla hangi sıklıkla zaman geçirir?” sorusu ile öğrenci velilerinden çocuklarının okul dışında arkadaşları ile hangi sıklıkta zaman geçirdiklerine dair bilgi alınmıştır. Böylece eğitim sürecine de yansıdığı düşünülen, çocukların okul sonrasında iletişim becerilerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin velilerden bilgi alınması amaçlanmıştır.

Veli bilgi toplama formunu dolduran 272 öğrenci velisinin yukarıda belirtilen soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde; çocukların oldukça az bir kısmının (%1) okul dışında arkadaşları ile her gün vakit geçirdikleri, çocukların önemli bir kısmının ise sadece hafta sonlarında (%42) arkadaşlarıyla bir araya geldikleri anlaşılmaktadır. Çocukların %41’i okul dışında haftada birkaç gün arkadaşlarıyla bir araya gelirken; %16’sı diğer zamanlarda arkadaşlarıyla görüşmektedir. Oyun çağındaki bu çocukların yapılandırılmış bir ortam olan eğitim ortamı haricinde, daha serbest oyunlar oynayabileceği ve akranlarıyla iletişim kurabileceği ev, park gibi ortamlarda akranlarıyla sıklıkla bir araya gelememelerinin iletişim becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkileyebileceği ve eğitim sürecine de sorun olarak yansıyabileceği düşünülmektedir.

Demografik bilgi toplama formunda, bir sonraki soru ile öğrenci velilerine “Çocuğunuzun arkadaşlarıyla kurduğu iletişimde hangi sıklıkta sorun yaşadığını düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş, çocuklarının okul dışında arkadaşları ile bir araya geldiklerinde kurdukları iletişimde hangi sıklıkta sorun yaşadıklarına dair bilgi alınması amaçlanmıştır. Bu soruya katılımcı 272 veliden gelen yanıtlar incelendiğinde; %49’unun (135 veli), çocuklarının okul dışında arkadaşları ile bir araya geldiklerinde kurdukları iletişimde nadiren sorun yaşadıklarını düşündükleri, %29’unun ise (78 veli) ara sıra sorun yaşadıklarını düşündükleri anlaşılmaktadır. Velilerin %19’u (51 veli) çocuklarının arkadaşlarıyla bir araya geldiklerinde hiçbir zaman sorun yaşamadıklarını düşünürken; %3’ü (8 veli) çok sık iletişim sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Velilerin neredeyse yarısının çocuklarının arkadaşlarıyla nadiren sorun yaşadıklarını düşündükleri, oldukça

az bir kısmının ise çocuklarının arkadaşlarıyla çok sık iletişim sorunu yaşadıklarını düşündükleri anlaşılmaktadır.

Araştırmada katılımcı öğretmenlerden beşinci araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, katılımcı on dokuz (19) okul öncesi öğretmeninden on altısının öğrencilerinin sınıf içi iletişim becerilerinde sorunlar yaşadıklarını düşündükleri anlaşılmaktadır. Öte yandan bütüncül bir değerlendirmeye ulaşmak için veli bilgi toplama formundan gelen veriler de göz önünde bulundurulduğunda, velilerin çocuklarının arkadaşlarıyla iletişim sorunları yaşamaları konusunda öğretmenlerle aynı fikirde olmadıkları görülmektedir. Bu bulgu şöyle açıklanabilir; çocukların sadece %1'i her gün arkadaşlarıyla görüşmekte, neredeyse yarısı ise sadece hafta sonları görüşmektedir. Bu bilgilerden yola çıkılarak sınıfta her gün gözlem yapabilen bir öğretmene göre bir velinin çocuğunu arkadaşlarıyla gözlemleyebileceği sürenin daha kısıtlı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin ve velilerin farklı düşüncelerde olmaları normal olarak karşılanmaktadır.

Eğitim sürecinde sınıf içi iletişim becerilerinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmenlerin verdikleri örnekler incelendiğinde, ilk olarak öğrencilerin dil gelişimi konusunda sorunlar yaşadıkları ve bu durumun sınıf içi iletişim becerilerine yansıdığı ve yaşanan sorunları arttırdığı değerlendirilmesi yapılabilir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerinde gözlemledikleri sınıf içi gruplaşma, akran zorbalığı gibi olumsuz davranışların sınıf içi iletişim sürecini olumsuz olarak etkiledikleri de söylenebilir. Öte yandan velilerin ev ortamında sergiledikleri davranışların ve benimsedikleri tutumların da çocukların iletişim becerilerinin gelişimi üzerinde son derece etkili olduğu öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerileri konusunda, öğrencilerinde sorunlarla karşılaşma sıklıklarına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde ise altı (6) öğretmenin öğrencilerinde her gün, beş (5) öğretmenin dönem başından itibaren gittikçe azalan sıklıkta, üç (3) öğretmenin bazen, bir (1) öğretmenin sıklıkla ve bir (1) öğretmenin de nadiren sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Üç öğretmenin öğrencilerinde bu konuda sorunlarla karşılaşmadıklarını düşündükleri anlaşılmaktadır. Tüm bu açıklamalar, öğrencilerde okul öncesi eğitim sürecinde iletişim becerileri alanında yaşanan sorunların azımsanmayacak bir sıklıkta meydana geldiği biçiminde yorumlanabilir. Ayrıca öğretmenler tarafından verilen örnekler göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin

sınıf içi iletişim becerilerinde yaşadıkları sorunların diğer sorun alanlarında da sorun yaşamalarına veya var olan sorunlarının derinleşmesine neden olabildiği anlaşılmaktadır.

4.1.6.Öğrencilerin, akranlarıyla iş birliği ve yardımlaşma becerileri konusunda yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular

Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunlar üst başlığı altında araştırmada cevabı aranılan altıncı soru, öğrencilerin akranlarıyla iş birliği ve yardımlaşma becerileri konusunda yaşadıkları sorunların belirlenmesidir. Bu araştırma sorusu ile ilgili olarak katılımcı öğretmenlere *“Eğitim sürecinde öğrencilerinizin akranlarıyla iş birliği ve yardımlaşma becerileri konusunda yaygın bir sorun yaşadıklarını düşünüyor musunuz?”* sorusu yöneltilmiş, açıklayıcılığı sağlamak ve konu hakkında derinlemesine bilgi toplamak amacıyla da öğretmenlerden akranlarıyla iş birliği ve yardımlaşma becerileri konusunda öğrencilerinde gözlemledikleri sorunlara örnekler vermeleri ve öğrencilerinde akranlarıyla iş birliği ve yardımlaşma becerileri konusunda sorunlarla karşılaşma sıklıklarına ilişkin görüş ve değerlendirmelerini ifade etmeleri istenmiştir.

Araştırmada on altı (16) öğretmen öğrencilerinin akranlarıyla iş birliği ve yardımlaşma becerileri konusunda sorun yaşadıkları; üç (3) öğretmen ise öğrencilerinin bu konuda sorun yaşamadıkları görüşündedirler. Eğitim sürecinde akranlarıyla iş birliği ve yardımlaşma becerileri konusunda, öğrencilerinde sorun davranışlar gözlemlediklerini belirten öğretmenler ile konu hakkında öğrencilerinde herhangi bir sorun davranış gözlemlemediklerini belirten öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri, aşağıda öncelikle doğrudan alıntılarla açıklanmış, ardından da tüm görüşler bir bütün olarak ele alınarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerinin akranlarıyla iş birliği ve yardımlaşma becerileri konusunda sorun yaşadıklarını düşünen Betül öğretmen, bazı öğrencilerinin diğer arkadaşlarının faaliyetlerinin kendi faaliyetinden daha iyi olmasını istemediklerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Bir önceki soru ile de bağlantılı olarak, iletişim becerilerinde sorunları olan öğrencilerimin iş birliği ve yardımlaşma konusunda da sıkıntıları olduğunu söyleyebilirim. Geçmiş yıllardaki sınıflarımda faaliyetini bitiren bir öğrencimin diğer arkadaşına yardım ettiğini gözlemlerdim ama şimdi öğrencilerim kendi faaliyetlerini bitirdikten sonra diğer arkadaşlarına yardım etmek istemiyorlar, hatta bazı öğrencilerim arkadaşlarının faaliyeti kendilerininkinden daha iyi olsun da istemiyorlar, sinirleniyorlar.

Betül öğretmenin yukarıdaki görüşü incelendiğinde, öğrencilerin iş birliği ve yardımlaşma becerileri konusunda yaşadıkları sorunların altında, iletişim becerilerinde yaşadıkları sorunların yatmakta olduğu ve geçmişteki öğrencileri ile kıyasladığında artık öğrencilerinin birbirleriyle yardımlaşmada istekli olmadıklarını düşündüğü anlaşılmaktadır. Öte yandan Halil öğretmenin konu hakkındaki görüşleri “...İş birliğini sağlama konusunda eğer çocukların iyi anlaştıkları bir arkadaşlarıysa, iş birliğini daha çabuk kurabiliyorlar. Ama şimdi üç dört kişilik gruplar oluşturdukları ve çok iyi oynadıkları arkadaşlarından hariç, genel olarak çocuklarda iş birliğinde, yardımlaşmada ve paylaşımda sorunlar görüyorum.” şeklindeyken; İsa öğretmen de öğrencilerinin bu konuda sorun yaşadıklarını düşündüğünü, “Evet, sorun yaşıyorlar. Paylaşmayı bilmeyen çocuklar yardımlaşmayı da bilmiyorlar, iş birliği yapmayı bilmiyorlar, nasıl iş birliği yapacaklarını da bilmiyorlar. Bir oyunda nasıl görev paylaşımı yapacaklarını bilmiyorlar, oyunu nasıl organize edeceklerini bilmiyorlar.” cümleleri ile açıklamıştır.

Sevda, İpek ve Canan öğretmen görüşlerinde, öğrencilerinin akranlarıyla iş birliği ve yardımlaşma becerilerinde sorun yaşadıkları yönünde görüş bildiren on altı (16) öğretmenin aksine öğrencilerinin bu konuda şu anda sorun yaşamadıklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Sevda öğretmen bu değerlendirmesini aşağıdaki cümleleri ile açıklamıştır:

Çocuklar o kadar masum ve tatlılar ki genelde iş birliği ve yardımlaşmaya açıktır. Arkadaşlarıyla iş birliği ve yardımlaşma konusunda sorunları olan öğrencilerimde oldu. Bu da bence o güne kadar yaşadıklarıyla alakalıydı. Çünkü önceden iş birliğini ve yardımlaşmayı öğrenmemişse çocuklar bencil davranışlar gösterebiliyorlar. Birbirlerini sevdikçe bu konuda daha iyi oluyorlar ve öğrencilerim şu anda bu konuda sorunlar yaşamıyorlar.

Yukarıda da belirtildiği gibi katılımcı öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde altıncı araştırma sorusu kapsamında açıklayıcılığı sağlamak amacıyla “İş birliği ve yardımlaşma becerileri konusunda öğrencilerinizde gözlemlediğiniz sorunlara örnekler verebilir misiniz?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerden bu soruna ilişkin eğitim sürecinde dikkatlerini çeken durumları örneklendirerek açıklamaları istenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinde; öğrencilerinin akranlarıyla iş birliği ve yardımlaşma becerileri konusunda kendi denetimlerinin olmadığı durumlarda yardımlaşmadıklarına, bazı öğrencilerin yardımlaşma adı altında kendi etkinliklerini diğer arkadaşlarına yaptırmayı alışkanlık haline getirdiklerine, öğrencilerin oyun saati, etkinlik saati vb. eğitim zamanlarında iş birliği ve yardımlaşma konularında

sorun yaşadıklarına değindikleri görülmektedir. Öte yandan bazı öğretmenler de sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerinin sınıftaki iş birliği ve yardımlaşma ortamına olumlu yönde etki ettiklerine değinmişlerdir. Öğretmenlerin konu hakkındaki görüş ve değerlendirmeleri aşağıda doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.

Büşra öğretmen, bazı öğrencilerinin yardımlaşma konusunda duyarlı davranırken bazılarının ancak denetimli durumlarda yardımlaşma davranışı sergilediklerini gözlemlediğini aşağıdaki görüşlerinde belirtmiştir:

İş birliği ve yardımlaşma bu yaş grubunda çok önemli ve temeli burada atılıyor. Ben etkinlik saatlerinde öğrencilerimin hem birbirleriyle iletişime geçmelerini hem de iş birliği içerisinde olmalarını istiyorum ve bunu yakalayabilmek için uğraşıyorum. Ama benim denetimimin olmadığı, serbest zamanlarda iş birliği yapmıyorlar, birbirlerine yardım etmiyorlar. Sınıfımda her çocuk çalıştığı merkeze fotoğrafını koyuyor ve fotoğrafı orada kaldığı sürece o merkezin toplama görevi de ona ait oluyor. Eğer öğrencim fotoğrafının olduğu merkezi toplamışsa, “Benim işim bitti.” deyip kenarda beklemeye geçiyor. Arkadaşlarıma yardım edeyim gibi bir düşünceleri olmuyor. Sınıf içi kurallara uygun davranma konusunda sorun yaşayan öğrencilerim eğer o grupta değilse işbirlikçi etkinliklerimiz genel olarak güzel gidiyor. Ama eğer onlar gruptaysa, “Ben yapıyorum o yapmıyor öğretmenim, ben bitirdim o bitirmiyor öğretmenim.” gibi sürekli şikâyetler geliyor diğer öğrencilerimden.

Öğrencilerinin yardımlaşma davranışını içselleştiremediklerini düşündüğü anlaşılan Büşra öğretmenin yukarıdaki görüşlerinde, sınıf içi kurallara uygun davranma konusunda sorunları olan öğrencilerinin iş birliği ve yardımlaşma becerilerinde de sorunlar yaşadıklarını ve bu sorunları etkinliklere de yansıttıklarını vurguladığı görülmektedir.

Araştırmada, katılımcı öğretmenlerden bazıları öğrencilerinin yardımlaşmaya çok açık olduklarından ancak etkinliklerini yapmak istemeyen bazı öğrencilerinin yardımlaşmayı seven diğer öğrencilerine etkinliklerinin önce bir kısmını, daha sonra ilerleyen günlerde de tamamını yaptırdıklarını ve bu davranışı zamanla alışkanlık haline getirdiklerini görüşlerinde ifade etmişlerdir. Sultan öğretmen öğrencilerinde gözlemlediği ve dikkatini çeken bu durumu “*Sınıf içi yardımlaşmalarda çocuklar daha çok sanat etkinliklerinde birbirlerine yardım ediyorlar. Ama yardıma alışan çocuklar bu sefer herkes benim yerime yapıyor deyip etkinliklerini yapmak istemiyorlar. Bu da başka sorunlara sebep oluyor, çocuklar bu davranışı alışkanlık haline getiriyorlar.*” cümleleri ile aktarmıştır.

İsa öğretmen de serbest oyun saatindeki öğrenci gözlemlerinden yola çıkarak ulaştığı değerlendirmelerini aşağıdaki cümleleriyle açıklamıştır:

Bir öğrencim serbest zamanda uzay evi yapmaya çalışıyor. Öteki öğrencim geliyor, onun blokları almasına kullanmasına izin vermiyor. “Onların hepsi benim.” diyor, paylaşmayı yardımlaşmayı bilmiyor. Söylediğimde de “Hayır o beni itiyor.” diyor. Hâlbuki kendi istemiyor. Anlatıyorum bende: “Bu sınıf hepimizin, oyuncaklar hepimizin.” şeklinde. Oyun saatinde daha çok oluyor sorunlar. İş birliği yapmak istemiyorlar. Çocuklardan birbirini sevmeyenler “Ben onu istemiyorum.” deyip diğer çocuğun yanından gitmesini isteyebiliyorlar. İstediklerini elde edemediklerinde ağlama davranışı çok oluyor öğrencilerimde.

İsa öğretmenin görüşlerinden öğrencilerinin oyun saatinde bencilce davrandıkları, iş birliği yapamadıkları, zorbalık ve şiddet davranışları gösterdikleri ve birlikte oyun kuramadıkları anlaşılmaktadır. Eda öğretmen de İsa öğretmen gibi öğrencilerinin benmerkezci davrandıklarını, gruplaşarak oynadıklarını vurgulamış ve gözlemleri sonucunda oluşan değerlendirmelerini şöyle aktarmıştır:

İş birliği ve yardımlaşma becerilerinde yaşanan sorunlar etkinlikten etkinliğe değişiyor aslında. Mesela bir seramik çalışmasında iş birliği yapamıyorlar ve bireysel davranıyorlar. Serbest zamanda oyun grupları zaten var. Kurdukları oyunlarda rahat rahat oynuyorlar ama oyuncak gününde paylaşmada sorunlar yaşıyorlar. Oyuncak getirmiş oluyorlar, okula oyuncaklarını getiriyorlar ama kimseye de vermek istemiyorlar. Ben de diyorum: “Ama okula getirme amacımız bu zaten, paylaşmak.”. Bu şekilde ben açıkladıktan sonra oyuncakları birbirlerine veriyorlar. Yine de bir süre kontrol etmem gerekiyor çünkü o an verip birazdan geri alabiliyorlar.

Eda öğretmenin görüşlerinden, öğrencilerinin iş birliği ve yardımlaşma davranışlarının etkinlik ile ilişkili olduğu, kimi etkinliklerde iş birliğinin kurulamadığı, oyuncaklarını paylaşmalarını gerektiren etkinliklerde ise sorun yaşandığı anlaşılmaktadır.

Defne öğretmen, eğitim ortamında yaşanan bir olaydan yola çıkarak iki öğrencisinin yaşadığı sorunu aşağıdaki görüşlerinde örnek olarak sunmuştur:

Az önce iki öğrencim çarpıştı biri yere düştü, diğeri onu kaldırmak yerine yanından geçip gitti. Kaldırmayan çocuk kardeş kıskançlığı yaşayan, çevreye karşı kapalı bir çocuk. Benimle konuşurken çekiniyor, kendini ifade ederken çekiniyor ve yardımlaşma konusunda da sorun yaşıyor. Bir diğer öğrencim de çok fazla bilgisayar oyunu oynuyor. Genel olarak öğrencilerim tablet ve bilgisayarla çok vakit geçiriyorlar ama bu öğrencim çok daha fazla vakit geçiriyor çünkü annesi babası çok yoğun çalışıyor, öğrencime babaannesi bakıyor. Bu öğrencimde etkinliklere karşı bir ilgisizlik ve bir iletişime kapalılık var, arkadaşları işbirlikçi çalışırken o uyum sağlayamıyor.

Defne öğretmeninin yukarıdaki görüşü incelendiğinde, bir öğrencisinin kardeş kıskançlığı yaşadığını, arkadaşlarıyla iletişim kuramadığını ve arkadaşlarıyla iş birliği ve yardımlaşma konusunda sorunlar yaşadığını düşündüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca tablet ve bilgisayar ile çok vakit geçiren çocukların eğitim etkinliklerine ilgisiz davrandığı, işbirlikli eğitim etkinliklerinde gereken uyumu sağlayamadığı Defne öğretmeninin görüşlerinde temas ettiği diğer noktalar. Dolayısıyla Defne öğretmeninin görüşlerinde durumlarını örneklendirdiği her iki öğrencisinin de hem iş birliği ve yardımlaşma becerilerinde hem de iletişim becerilerinde sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Büşra öğretmen farklı bir noktaya değinerek, sınıfındaki kaynaştırma öğrencisinin varlığının da diğer öğrencilerinin yardımlaşma ve iş birliği becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediğini *“İş birliği ve yardımlaşma konusunda kaynaştırma öğrencimin varlığının bir avantajı olduğuna inanıyorum. Daha paylaşımcı olabiliyorlar, birbirlerinin davranışlarını tolere edebiliyorlar.”* şeklinde görüşlerinde belirtmiştir. İpek öğretmen de sınıfındaki kaynaştırma öğrencisinin diğer öğrencilerinin iş birliği ve yardımlaşma becerilerinin gelişimini olumlu etkilediğine değinmiş ve bu örnekten hareketle öğrencilerinin sorun yaşamadıklarını belirtmiştir:

Sorun yaşadıklarını düşünmüyorum açıkçası. Hatta birbirlerine destek olurlar, hatta bir tane fiziksel engeli olan öğrencim var, ben söylemeden kendileri onun ayakkabılarını giydirmeye başladılar, derdini anlatamadığı zaman onun yerine cümle kurup öğretmenim bunu demek istedi diyerek yardım ediyorlar. Daha sonra bu yardımlaşma durumu birbirlerine karşı da gelişti. Bireysel etkinliklerde, etkinliklerini yapamadıkları zaman ona ve birbirlerine destek sağlayabiliyorlar.

Araştırmada altıncı araştırma sorusu kapsamında katılımcı öğretmenlere yöneltilen *“Öğrencilerinizde iş birliği ve yardımlaşma becerileri konusunda sorunlarla karşılaşma sıklığınıza ilişkin neler söylemek istersiniz?”* sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerinde akranlarıyla iş birliği ve yardımlaşma becerileri konusunda sorunlarla karşılaşma sıklıklarına ilişkin; altı (6) öğretmenin öğrencilerinde *“nadiren”* sorunlarla karşılaştıkları, bu görüşü dört (4) öğretmen tarafından ifade edilen *“haftada birkaç kez”* görüşünün takip ettiği görülmektedir. Araştırmada üç (3) öğretmenin bu konuda öğrencilerinde *“bazen”* sorunlar gözlemledikleri şeklinde değerlendirmeler yaptıkları; üç (3) öğretmenin ise bu konuda öğrencilerinde sorunlarla karşılaşmadıkları yönünde değerlendirmeler yaptıkları anlaşılmaktadır. Öte yandan yalnızca Sultan öğretmenin akranlarıyla iş birliği ve yardımlaşma becerilerinde, öğrencilerinde *“her gün”*

sorunlarla karşılaştığı görüşünde olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmada, diğer araştırma sorularıyla cevabı aranan sorunlarla kıyaslandığında, eğitim sürecinde iş birliği ve yardımlaşma becerileri konusunda öğretmenlerin öğrencilerinde daha az sıklıkla sorunlarla karşılaştıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmada öğretmenler tarafından en sık tekrar edilen görüş “nadiren” görüşüdür. Yağmur öğretmen, *“Nadiren karşılaşıyorum diyebilirim. Genelde iyiler ama onu sen yapma ben yapacağım tartışmaları oluyor. Sonuçta ortak bir ürün çıkartabiliyorlar. Büyük sorunlar yaşamıyorum. Çocuklar etkileşim içindeler bir oyunda hemen gruplaşıyorlar ve başlatıyorlar oyunu.”* cümleleri ile öğrencilerinde bu konuda nadiren sorunlarla karşılaştığını belirtmiştir.

Halil öğretmen araştırmada üzerinde durulan diğer sorun alanlarına göre öğrencilerinde bu alanda daha az sıklıkta, haftada birkaç kez sorun gözlemlediğini; *“Bu diğer sorunlara göre çocuklarda biraz daha az gözlemlediğim bir sorun. Haftada bir-iki kere yaşıyoruz.”* şeklinde ifade etmiştir.

İş birliği ve yardımlaşma becerilerinde öğrencilerinde bazen sorun gözlemlediğini belirten Elif öğretmenin görüşleri ise şöyledir: *“...Çocuklar iş birliği, yardımlaşma ve paylaşmayı içselleştirdiler. Bu konuda çok sorun yaşamıyorlar, bazen sorun yaşıyor diyebilirim. Bir de eğer öğretmenin kendisi de okulda diğer öğretmenlerle yardımlaşma ve işbirliği yoluna başvuruyorsa çocuklara da bu tutumu geçiriyor bence.”*

Öğrencilerinin akranlarıyla iş birliği ve yardımlaşma becerileri konusunda sorun yaşamadıklarını düşünen Sevda, İpek ve Canan öğretmen ise bu konuda sorunlarla da karşılaşmamaktadırlar.

Araştırmada katılımcı öğretmenlerden altıncı araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde; katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir kısmının (16 öğretmen) öğrencilerinin akranlarıyla iş birliği ve yardımlaşma becerisinde sorunlar yaşadıklarını düşündükleri görülmektedir. Katılımcı öğretmenler özellikle öğretmen denetiminin olmadığı serbest oyun saatinde öğrencilerinde sorun gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Katılımcı on altı (16) öğretmen farklı nedenlerle öğrencilerinin eğitim ortamında arkadaşlarına bencilce davrandıklarından, sınıflarında gruplaşmalar olduğundan, bazı öğrencilerinin birbirlerine kıskançlık davranışı gösterdiklerinden ve bu davranışları özellikle oyun saatlerinde gözlemlediklerinden bahsetmişlerdir. Öğretmenler bu nedenlerle de sınıflarında hedefledikleri iş birliği ve yardımlaşma ortamına ulaşamadıklarından söz etmişlerdir.

Ayrıca Büşra öğretmen ve Kübra öğretmenin sınıflarında eğitim görmekte olan kaynaştırma öğrencilerinin, diğer öğrencilerinin yardımlaşma becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etki yaptığını da görüşlerine ekledikleri görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin öğrencilerinde akranlarıyla iş birliği ve yardımlaşma becerileri konusunda sorunlarla karşılaşma sıklıklarına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; öğretmenlerin önemli bir kısmının öğrencilerinde bu konuda nadiren sorunlarla karşılaştıkları, üç (3) öğretmenin ise öğrencilerinde bu konuda sorunlarla hiç karşılaşmadıkları görülmektedir. Yalnızca bir (1) öğretmenin öğrencilerinin akranlarıyla iş birliği ve yardımlaşma becerileri konusunda her gün sorun yaşadıklarını düşündüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Tüm bu açıklamalar dâhilinde, öğrencilerde eğitim sürecinde akranlarıyla iş birliği ve yardımlaşma becerilerinde yaşanan sorunların eğitim sürecinde sıklıkla meydana gelmediği söylenilebilir.

4.2. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Yaşanılan Sorunların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu Konusunda Elde Edilen Bulgular

Araştırmada yedinci araştırma sorusu kapsamında cevabı aranılan okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin, yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcı öğretmenlere “*Eğitim sürecinde yaşanan sorunlar konusunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre bir farklılaşma olduğunu düşünüyor musunuz?*” ve “*Kız ve erkek öğrencilerinizin yaşadıkları sorunlar arasındaki farklılıklara yönelik örnekler verebilir misiniz?*” soruları yöneltilmiş, bu sorulara katılımcı öğretmenlerin tamamından yanıtlar alınmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen ham verilerin analizi ile araştırmanın ikinci teması olan “Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu” temasına ulaşılmıştır. Bu tema altında da öncelikle eğitim sürecinde yaşanan sorunların öğrencilerin cinsiyetlerine göre bir farklılaşma durumu olup-olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmada, katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun (14 öğretmen) öğrencilerinde gözlemledikleri sorunların cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Araştırmada beş (5) öğretmen de hem kız hem de erkek öğrencilerinin aynı sorunları yaşadıklarını düşünerek yaşanan sorunlarda cinsiyet değişkenine göre bir farklılaşma durumu gözlemlemediklerini açıklamışlardır. Öğretmenlerin konu

hakkındaki görüş ve değerlendirmeleri aşağıda öncelikle doğrudan alıntılarla açıklanmış, ardından da tüm görüşler bir bütün olarak ele alınarak değerlendirilmiştir.

Eğitim sürecinde yaşanan sorunlar konusunda, öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumu olduğunu düşünen öğretmenlerden biri olan Halil öğretmen, *“Hatta önceki yıllarımda kızlarla erkekler arasında bu sorunu yaşama açısından yakınlık vardı ama bu yıl uçurum var. Yani kızların hepsi güdülenmeye hazır ve ilgiliyken, erkek öğrencilerimin çoğu etkinliklerle ilgilenmiyor bile.”* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Aysun öğretmen, kız öğrencilerinde daha fazla sorun gözlemlediğini belirtmiş ve bu düşüncesini aşağıdaki cümleleri ile de açıklamıştır:

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yaşanan sorunlarda farklılaşma var. Yani genel olarak görüşüm şöyle; erkek öğrenciler daha çok sorun yaşıyorlar kızlara göre ama bu yılki sınıfım farklı. Kız öğrencilerimde bu yıl daha çok sorunlu davranışlar gözlemliyorum. İletişimde olsun başka sorun alanlarında olsun. Kızlarda iletişim noktasında sorunlar yaşanırken, erkeklerin daha çok şiddete meyilli olduklarını görüyorum. Araştırmalarda böyle söylüyor ama bu yıl kız öğrencilerimde de şiddet davranışları gözlemliyorum.

Aysun öğretmenin yukarıdaki görüşü incelendiğinde, erkek öğrencilerinin de şiddete meyilli olduklarını belirttiği ancak kız öğrencilerinin de arkadaşlarına şiddet davranışı gösterdiklerini gözlemlediği anlaşılmaktadır. Tüm bu görüşlerden eğitim ortamlarında hem kız hem de erkek öğrenciler açısından şiddet davranışının yaygınlaştığı söylenebilir. Eda öğretmen de eğitim sürecinde öğrencilerinde gözlemlediği sorunlarda cinsiyet değişkenine göre farklılaşma olduğunu düşündüğünü bildirmiş ve düşüncesini aşağıdaki ifadeleri ile açıklamıştır:

Farklılaştığını düşünüyorum. Erkek öğrenciler bazen gerçekten çok saldırgan olabiliyor yani. Daha fazla hareketliler ve aralarında sürekli ben daha fazla güçlüyüm, ben her şeyi yapabilirim tartışmaları oluyor. Bu tarz sözlerle, yaşananlara baktığımızda evet erkeklerde sınıf içi kurallara uymada ve iletişim konusunda sorunlar gözlemliyorum. Anlık sinirlenmelerine bağlıyorum bu saldırganlıklarını. Bazen de kurcaladığımız zaman yine aileden öğrenilmiş davranışlar ortaya çıkıyor. Ailede çocuğun babadan gördüğü şiddet, sadece vurmak değil bağırarak da bir şiddet. Şiddet konusunda bunun gibi öğrenmeleri var erkek öğrencilerimin.

Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunlar konusunda, öğrencilerinde cinsiyetlerine göre farklılaşma olmadığını düşünen Elif öğretmen ise düşüncelerini *“Ben konuştuğumuz sorun alanlarına göre herhangi bir farklılaşma göremiyorum. Ben şuna da inanmıyorum. Erkek çocuklar daha hareketlidir şudur, budur. Bence doğru olmayan şeyler. Benim çok hareketli kız çocuklarımda oldu.”* şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmada yukarıda da belirtildiği gibi katılımcı öğretmenlere “Kız ve erkek öğrencilerinizin yaşadıkları sorunlar arasındaki farklılıklara yönelik örnekler verebilir misiniz?” sorusu da yöneltilmiş ve bu soruya öğretmenlerden gelen örnekler ile öğrencilerin hangi konularda sorun yaşadıklarına dair bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırmada katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin kız ve erkek öğrencilerin yaşadıkları sorunlar arasındaki farklılıklara yönelik sundukları örnekler ve değerlendirmeleri aşağıda doğrudan alıntılar olarak sunulmuş ve açıklanmıştır. Bu konuda öncelikle öğrencilerin cinsiyetlerine göre yaşanan sorunlar konusunda farklılaşma olduğunu düşünen öğretmenlerin görüşleri, ardından da yaşanan sorunlarda cinsiyet değişkenine göre bir farklılaşma durumu ortaya çıkmadığını düşünen öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntılar şeklinde sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Araştırmada Sevda, Sultan, Betül, Defne, Ebru ve Canan öğretmen ilk altı araştırma sorusu ile yanıtlanmaya çalışılan sorun alanlarına ilişkin; erkek öğrencilerinin farklı alanlarda, kız öğrencilerinin farklı alanlarda sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda kız ve erkek öğrencilerinin eğitim sürecinde farklı sorunlar yaşadıklarını gözlemleyen Sevda öğretmen düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

Genelde sınıftaki erkek öğrencilerimde yaşadığım sorunlar şiddet sorunları oluyor. Mesela kız öğrencilerimden bazılarında da oyun etkinliklerinde oluyor bu genelde, kızların katılmak istemediği oluyor, güdülenme sorunu yani ve böyle olunca eğitimin akışı bozuluyor. Benim onlarla ekstra ilgilenmek durumunda olmam da sürecin biraz daha aksamasına neden oluyor. Erkek öğrencilerimde de şiddet, dikkat dağınıklığı sorunu var. Bir de genelde erkekler erkeklerle oynuyor, kızlarla oynamıyorlar. Bu olay bazen iletişim sorunlarına neden oluyor.

Sevda öğretmenin yukarıdaki görüşlerinden, erkek öğrencilerinin sınıftaki diğer öğrencilere şiddet gösterdikleri ve dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda da sorunlar yaşadıkları; kız öğrencilerinin ise öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda sorunlar yaşadıkları, oyun saatlerinde gruplaşmalar yaşandığı ve dolayısıyla cinsiyet değişkeni bağlamında erkek ve kız öğrencilerinin yaşadıkları sorunlarda farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır.

Betül öğretmen de yaşanan sorunlarda cinsiyet açısından farklılaşma olduğunu düşündüğünü belirtmiş ve erkek öğrencilerinin yaşadıkları sorunlara aşağıdaki cümleleri ile örnekler vermiştir:

Kız öğrencilerim yardımlaşma ve iş birliği konusunda gayet iyiler, erkek öğrencilerimin de bu konulara bir o kadar uzak olduklarını düşünüyorum. Erkek öğrencilerimin daha şiddete yönelik oyunlar oynamayı sevdiklerini ve sınıftaki oyunlara bunu yansıttıklarını düşünüyorum. Erkek öğrencilerimin bu yansımalarının TV’de, bilgisayarlarda ve

telefonlarda oynadıkları oyunlar, etrafında gördükleri, daha çok şiddete dayalı davranışlar görmeleri ile ilgili olduğunu fark ettim ve yine konu ile bağlantılı olarak sınıf kurallarına uyma konusunda da sorunlar yaşadıklarını düşünüyorum. Ayrıca ben kız öğrencilerimin daha kolay dikkatlerini topladığını düşünüyorum açıkçası, erkek öğrencilerimin bu konuda da zorlandıklarını düşünüyorum.

Öte yandan Betül öğretmen kız öğrencilerinde kıskançlık gibi sınıf arkadaşlarıyla eğitim sürecinde iletişim sorunları yaşamalarına neden olan bazı sorun davranışlar gözlemlediğini de aşağıdaki cümleleri ile belirtmiştir:

Bir kız öğrencimin yüzüğü kayboldu, bir diğer arkadaşının bu olaya çok sevindiğini fark ettim. Bu tepki arkadaşını üzdü, arkadaşlıkları bozuldu iletişimleri koptu. Hatta arkadaşının yüzüğünün kaybolmasına sevinen öğrencim olayı annesine de anlatmış, onunla da konuştum. “Onun yüzüğü vardı, çok güzeldi, kayboldu ben de çok sevdim” demiş. Bu sadece bir olay, çok yaşıyoruz bu tür sorunlar. Kız öğrencilerimde önemli boyutta iletişim sorunu var.

Mesude öğretmen ise eğitim sürecinde cinsiyet değişkenine göre yaşanan sorunlarda farklılaşma durumunun ortaya çıktığını belirtmiş ve bu değerlendirmesini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Farklılaşma var. Sınıfımda kız ve erkek öğrenci sayısında bir eşitlik yok, bunun sıkıntısını sınıf içerisinde baştan beri çok yaşıyorum. Kız öğrencilerim daha otoriterdir ve sınıf kurallarına daha uygun davranırlar. Beni dinlerler etkinlik zamanlarında ama erkek öğrenciler öyle değil. Kendi istediklerini yapayım, sınıfta koşayım, boğuşayım düşüncesindeler. Kızlar yardımlaşmada, paylaşmada, iş birliğinde, güdülenmede daha iyi. Bir etkinliğe başlarken etkinliğe çekebilmek güdülenmelerini sağlayabilmek için erkeklere iki kez üç kez tekrar ediyorum, kızlar daha iyiler ve birbirlerine de çok güzel örnek oluyorlar.

Mesude öğretmenin görüşü incelendiğinde, sınıfındaki kız öğrencilerinin kurallara uygun davranmaları, kendisini dinlemeleri vb. sebeplerden dolayı daha az sorun yaşadıkları; erkek öğrencilerinin ise dürtüsel davranarak sınıf içi kurallara uymadıkları ve öğrenmeye güdülenme konusunda sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmada detaylı olarak gerçekleştirilen analiz çalışması sonucunda, Halil, Çiğdem, İsa, Kübra, Aysun, Eda ve Bahar öğretmenin ilk altı araştırma sorusu ile üzerinde durulan sorunlara ilişkin; sorunlarda bazılarını hem kız ve hem de erkek öğrencilerinin yaşadıklarını bazılarını ise sadece kız ya da sadece erkek öğrencilerinin yaşadığını ifade ettikleri görülmüş ve cinsiyet değişkenine göre yaşanan bazı sorunlarda farklılaşma olduğunu belirttikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Aysun öğretmen, daha çok kız öğrencilerinde sorun gözlemlediğini aşağıdaki cümleleri ile aktarmıştır:

Daha birkaç gün önce etkinlik yapıyorlar işittim, kız öğrencim diğer öğrencime, “Gözüne kalem batırırım.” dedi. Tabii bu bir kız çocuğunun ağzına hiç yakışmıyor, tehdit ediyor, iletişim kuramıyor. Erkeğin de söylemesi normal değil ama kız çocuğunda çok daha tuhaf duruyor. Güdülenme konusunda, pekiştireçte kullansam etkinliğe katılma noktasında bir çocuğumda hiçbir işe yaramıyor. Bu öğrencim de kız. Daha çok kız öğrencilerimle bu noktada problemler yaşıyoruz. Erkek öğrencilerimde iletişim sorunları var ve başka sorunları da var. Sınıfımda beş kız öğrencim olmasına rağmen konuştuğumuz sorunlarda genelde kız öğrencilerimde sorunlu davranışlar gözlemliyorum. Kız öğrencilerim baskın olarak da sınıf içi iletişim becerilerinde sorunlar yaşıyorlar. Tehdit, şiddet davranışları var, birbirleriyle sağlıklı iletişim kurma noktasında sorunları var.

Aysun öğretmenin yukarıdaki görüşleri incelendiğinde, kız öğrencilerinde şiddet sorunu gözlemlediği ve bağlantılı olarak sınıf içi iletişim becerilerinde de sorunlar gözlemlediğini ifade ettiği görülmekte ve kız öğrencilerinin zorbalık davranışlarını öğretmenin tuhaf karşıladığı anlaşılmaktadır. Öte yandan erkek öğrencilerinin de sınıf içi iletişim becerileri konusunda sorun yaşadıkları ve diğer konularda da sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmada üzerinde durulan bazı sorunları daha çok kız öğrencilerinde, bazı sorunları ise daha çok erkek öğrencilerinde gözlemleyen Eda öğretmen, erkek öğrencilerinde öğrenmeye güdülenme, dikkatlerini toplama ve sınıf içi iletişim becerileri konularında sorunlar gözlemlemesinden dolayı eğitim sürecinde kız öğrencilerine kıyasla erkek öğrencilerinin kendisini daha çok zorladığından bahsetmiş ve görüşlerini aşağıdaki cümleleri ile açıklamıştır:

Öğrenmeye güdülenme ile ilgili erkek öğrencilerim sorun yaşıyorlar. Süper kahramanlarımız çok fazla var. Oyunlarını da bu şekilde devam ettiriyorlar. ‘Ben Spiderman’ım, sen değilsin.’ şeklinde. Ve onları o dünyadan alıp derse ya da etkinliğe adapte etmek çok zor oluyor. İletişim konusunda sorunları var. Erkek öğrencilerim dikkatlerini toplamada da sorun yaşıyorlar, erkeklere gerçekten etkinlikleri daha fazla izah etmem, ayrıntı vermem lazım, zorlanıyorum tabii.

Araştırmada Elif, Yağmur, Büşra, Aylin ve İpek öğretmen ilk altı araştırma sorusu ile yanıtlanmaya çalışılan sorun alanlarına ilişkin erkek öğrencilerinin de kız öğrencilerinin de aynı sorunları yaşadıklarını ifade ederek, cinsiyet değişkenine göre yaşanan sorunlarda farklılaşma olmadığını belirtmişlerdir. Büşra öğretmen öğrencilerinin sorun yaşadıkları alanlarda farklılaşma olmadığını, daha önceki eğitim-öğretim yıllarını düşündüğünde erkek öğrenciler kadar kız öğrencilerinde de sorunlar gözlemlediğinden aşağıdaki görüşlerinde söz etmiştir:

Dikkat dağınıklığı, hem kız hem erkek öğrencilerimde var. İş birliği ve yardımlaşma becerilerinde ve öğrenmeye güdülenmede kız-erkek fark etmeksizin çok isteksiz davranışlarda bulunanlar olabiliyor. Eğer bir kızım biraz daha baskın bir tavırda ise diğer kızları ezebiliyor. Benciller, sabırsızlar, dürtüsel davranıyorlar ve kendilerini kontrol etmekte sorunları var. Erkek öğrencilerim de böyle. Ya da her iki cinsiyet içinde söyleyebilirim, çocuklar bir şeylerin bittiğini kabullenemiyorlar. Bazen çok gecikiyoruz, bir sonraki etkinliğe geçmemiz gerekiyor ama çocuklar istemiyor ve bakıyorum tek bir öğrenci güdülenmiş diğerleri kopmuş, dolayısıyla etkinliği sonlandırmak istiyorum. Sonra o güdülenen tek öğrencimde ağlıyor, kendini yerden yere atıyor, direnç gösteriyor. Hem kızlarda hem erkeklerde görüyorum bu davranışı.

Büşra öğretmenin görüşleri incelendiğinde, hem kız hem erkek öğrencilerin eğitim sürecinde dürtüsel davranarak kendilerini kontrol edemedikleri, öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürmede, sınıf içi iş birliği ve yardımlaşmada sorunlarla karşılaştığı yanı sıra öğrencilerinde bencillik, sabırsızlık gibi istenmeyen davranışlar da gözlemlediği anlaşılmaktadır.

Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin erkek öğrencilerin özellikle sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda sorunlar yaşadıkları katılımcı on dört (14) öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Ardından on bir (11) öğretmen tarafından öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürebilme konusunda sorunlar yaşadıkları vurgulanmıştır. Sekiz (8) öğretmen tarafından da erkek öğrencilerin eğitim sürecinde dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaşadıkları sorunlar üzerinde durulmuştur. Erkek öğrencilerin akranlarıyla iş birliği ve yardımlaşma becerilerinde sorunlar yaşadıkları da Büşra ve Canan öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Sevda, Betül, Halil, Çiğdem, Ebru ve Mesude öğretmen tarafından erkek öğrencilerin eğitim sürecinde şiddet ve zorbalık davranışları da sergiledikleri de ifade edilmiştir.

Araştırmada öğretmen görüşmelerinde; kız öğrencilerin eğitim sürecinde sınıf içi iletişim becerilerinde sorunlar yaşadıkları yedi (7) öğretmen tarafından vurgulanmış, altı (6) öğretmen tarafından öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda sorunlar yaşadıkları vurgulanmış, üç (3) öğretmen tarafından dikkat toplama ve dikkati sürdürme konusunda sorunlar yaşadıkları vurgulanmış, yine üç (3) öğretmen tarafından akranlarıyla yardımlaşma becerisinde sorunlar yaşadıkları vurgulanmıştır. Ayrıca Aysun öğretmende kız öğrencilerinin eğitim ortamında diğer arkadaşlarına şiddet ve zorbalık davranışları gösterdiklerini belirtmiştir.

Tüm bu açıklamalar değerlendirildiğinde; eğitim sürecinde kız öğrencilere göre daha fazla sorunlar yaşayan erkek öğrencilerin daha yoğun olarak sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme, öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme, dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konularında sorunlar yaşadıkları; kız öğrencilerin sınıf içi iletişim becerilerinde, öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme, dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konularında sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlere göre erkek öğrenciler eğitim ortamında kız öğrencilere oranla daha fazla akran zorbalığı ve şiddet davranışları göstermektedirler.

Araştırmada, katılımcı öğretmenlerden yedinci araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin kız öğrencilere kıyasla erkek öğrencilerinin eğitim sürecinde daha fazla sorun yaşadıklarını düşündükleri anlaşılmaktadır.

4.3. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Yaşanılan Sorunların Yıllara Göre Değişimi Konusunda Elde Edilen Bulgular

Araştırmada sekizinci araştırma sorusu kapsamında cevabı aranılan, okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların yıllara göre değişimine ilişkin (artma-azalma), yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcı öğretmenlere “*Mesleki deneyiminizi göz önünde bulundurduğunuzda, yaşanan sorunlar konusunda yıllara göre kayda değer bir artma ya da azalma olduğunu düşünüyor musunuz?*” sorusu sorulmuş ve konu hakkında katılımcı öğretmenlerin tamamından yanıtlar alınmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen ham verilerin analizi ile araştırmanın üçüncü teması olan “Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların yıllara göre değişimi” temasına ulaşılmıştır. Bu tema altında da öncelikle eğitim sürecinde yaşanan sorunların yıllara göre artma-azalma durumuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir kısmının (17 öğretmen) eğitim sürecinde gözlemledikleri sorunları yıllara göre değerlendirdiklerinde, sorunlarda artış yaşandığını düşündükleri görülmektedir. İki öğretmen ise eğitim sürecinde yaşanan sorunlarda geçmiş yıllara göre azalma olduğunu görüşlerinde belirtmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerin yukarıda sözü edilen görüşme sorusuna ilişkin cevaplar verirken, ilk altı görüşme sorusu ile üzerinde durulan sorun konularından daha baskın olarak hangilerinde yıllara göre artma-azalma durumu yaşandığına ilişkin de açıklamalarda bulundukları görülmüştür ve araştırmanın bu kısmında araştırmayı

derinleştirerek zenginleştireceği düşüncesi ile bu açıklamalardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Öğretmenlerin konu hakkındaki görüşleri araştırmadaki birinci araştırma sorusundan başlayarak sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Araştırmada Aylin, Büşra, Halil ve Kübra öğretmen eğitim sürecinde ortaya çıkan sorunlarda geçmiş yıllara göre artış yaşandığını belirtmişler ve dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda öğrencilerin yaşadıkları sorunlarda artış gözlemlediklerine değinmişlerdir.

Halil öğretmen, öncelikle görüşmede üzerinde durulan sorunların tamamında yıllara göre artış yaşandığından bahsetmiş, ardından da öğrencilerinin dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaşadıkları sorunlardaki artış durumunu aşağıdaki görüşlerinde vurgulamıştır:

Konuştüğümüz sorunların yıllara göre sürekli arttığını düşünüyorum ben. En çok gözüme çarpan yaşadıkları dikkat dağınıklığı sorunu. Mesela önceden yirmi-yirmi beş dakika hikâye anlattığım oluyordu öğrencilerime ama şimdi beş-on dakikayı geçmiyor. Önceki yıllarda ben konuştuğumda dinleme süreleri daha fazlaydı. Şimdi gittikçe azalıyor. Sürekli değişik şeyler yapmam gerekiyor. Yine oyunlarda veya çizgi filmlerde sürekli kareler değişiyor ve bu çocuklar sürekli onlarla muhatap oluyor. Benim de artık kendimi o moda göre ayarlamam gerekiyor. Monoton olmamalı hiçbir şey. Örneğin hikâye okuduğum zaman sürekli hikâyeyi canlandırmaya çalışıyorum öğrencilerimin dikkatlerini ancak bu şekilde toparlayabiliyorum. Böyle yaptığım zamanlar çok verimli oluyor. Ama her zaman o performansı gösteremiyorum, yorucu oluyor.

Halil öğretmenin görüşlerinden, eğitim sürecinde hareketli etkinliklerin öğrencilerinin dikkatlerini daha çok çektiği, durağan anlatımlar ve benzer etkinliklerde ise dikkat ve dinleme sürelerinin çok düştüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca Halil öğretmenin görüşü incelendiğinde, süreçte öğrencilerinin dikkatini çeken etkinliklere yer verdiği ancak her zaman böyle etkinlikler planlayamadığı, bu durumun kendisini yoracağı düşüncesinde olduğu da anlaşılmaktadır. Büşra öğretmen de görüşlerinde öğrencilerinde gözlemlendiği kısalan dikkat süresine değinmiştir:

Ben şuna inanıyorum artık, kesinlikle geçmişten bugüne doğru geldiğimizde çocuklarda ve velilerde profil kötüye doğru gidiyor. Dikkat süresi azaldıkça sorunlar artıyor. Öğrencilerimin dikkat eksikliklerini, dikkatlerini toparlayamama sorunlarını düşündüğümde, aklıma gelen, TV’de internette sıklıkla dönen kısa kısa reklamlar. İşte herhâlde çocukta bu da beynin kısa görüntülere odaklanabilmesine neden oluyor ve çocuklar kendilerini eskiden biraz daha kontrol edebiliyordu, şimdi bir kontrolsüzlük var, dürtüsel davranıyorlar diyelim.

Büşra öğretmenin yukarıdaki görüşünden, önceki yıllar ile kıyasladığında hem öğrencilerinde hem de velilerinde karşılaştığı sorunlarda artış yaşandığını düşündüğü

anlaşılmaktadır. Aylin öğretmen de konu hakkındaki düşüncelerini aşağıdaki cümleleri ile açıklamıştır:

Evet, yaşanan sorunlarda yıllara göre artma var. Hatta özellikle dikkat dağınıklığı ve iletişim konusunda yaşanan sorunlarda günümüzde çok artış olduğunu düşünüyorum. Dikkatleri dağınık oluyor çocukların, bence aileleri tarafından çocukların her dedikleri yapılıyor ve düşünme ihtiyacı hissetmiyor çocuklar. Ben isterim ki velim öğrencimi alıp eve gittiği zaman eline tablet vermek yerine bir kitabı beraber okusunlar, bir boyama kitabı alıp beraber boyasınlar. Ne bileyim çıkıp parkta gezip oynasınlar ama bunu sosyal medyaya da yansıtmassınlar.

Aylin öğretmenin yukarıda yer alan görüşleri incelendiğinde, yaşanan sorunlarda yıllara göre artış olduğunu düşündüğü ve öğrencilerinde özellikle dikkatlerini toplama ve iletişim becerilerinde yaşanan sorunlarda yıllara göre artış gözlemlediği, bu artışı velilerin çocuklarının her istediğini yapmalarına bağladığı anlaşılmaktadır. Öte yandan Aylin öğretmenin velilerin çocuklarıyla birlikte geçirdikleri zamanları sosyal medyaya yansıtmamaları gerektiği görüşünde olduğu görülmektedir. İsa öğretmen de yukarıda görüşü sunulan Halil öğretmen ile benzer yöndeki görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *“Ben artık şarkı öğretmiyorum, uzun hikâyeler okumuyorum, dikkatleri çok çabuk dağılıyor, dikkat süreleri çok kısa ve yaptığım işte zaman geçmiyor. Yaptığım işten zevk almayınca ben de bırakıyorum açıkçası.”* Kübra öğretmen ise *“Yaşanılan sorunlarda yıllara göre artış olduğunu düşünüyorum. Dikkat dağınıklığını çok gözlemliyorum çocuklarda, kopuşlar çok oluyor ve her geçen sene de arttığını net gözlemliyorum.”* İsa öğretmen devamında bu görüşünü örneklenirerek şöyle açıklamıştır:

Yaklaşık on yıl önce başladım mesleğe ve on yıl önce bir etkinliğe başladığımızda dikkatle tamamlardı çocuklar. Şimdi sanat etkinliklerinden örnek vereyim; çocuklar kes-yapıştır yaparken etkinlikten bir kopuyorlar, toparlanmaya çalışıyoruz hep. Sonra bir de aslında çok net olan bir etkinlikte yönergeyi veriyorum, anlatıyorum ve çocukların doğaçlamalarına göre uygulamaları gerekiyor. Ama çocuklardan sürekli bir onay alma tepkisi ile karşılaşıyorum: *“Öğretmenim böyle olur mu? Öğretmenim böyle yapayım mı?”* sorularını tekrar tekrar soruyorlar. Sürekli bir büyükten onay alma çabasındalar. Beğenilir mi çabasındalar, acaba yanlış mı yapıyorum düşüncesindeler. Hâlbuki bu onların etkinlikleri, istedikleri gibi yapabilirler.

Kübra öğretmenin yukarıdaki görüşü incelendiğinde, etkinlik zamanında öğrencilerinin dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaşanan sorunlara dair örnek bir durumu aktardığı ve ayrıca öğrencilerinin süreçte tamamlamaya çalıştıkları etkinlikler için sürekli kendisinden onay beklemelerinden öğrencilerinin özgüven sorunu yaşadıkları düşünülmektedir.

Yaşanılan sorunlarda yıllara göre artış gözlemlediklerini düşünen öğretmenlerden Aylin, Eda, İsa ve Kübra öğretmen öğrencilerinde öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda karşılaştıkları sorunlarda artış gözlemlediklerini aşağıdaki görüşlerinde vurgulamışlardır.

Aylin öğretmen öğrencilerinde öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda yaşanan sorunlarda yıllara göre kıyasladığında bir artış gözlemlediğini şu cümleleri ile ifade etmiştir:

Öğrencilerim mutsuz oldukları için eskiye oranla güdülenmede de daha çok sıkıntı yaşıyorlar. Yeni şeylerle mutlu olacaklarını düşünmüyorlar. Bu sorunun varlıkla alakası olduğunu düşünüyorum. Biraz yokluk yaşasalar çocuklar her anlamda dikkatlerini de toplayacaklar, güdülenecekler de, mutlu bir bireyler de olacaklar. Her şeye sahip olmalarının şimdiki çocukları boşluğa ittiğini düşünüyorum.

İsa öğretmen ise kendisinin de etkilendiğini düşündüğü ve öğrencilerinde gözlemlediği, öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda yaşanan sorunlardaki artışa ilişkin değerlendirmelerini aşağıdaki cümleleri ile açıklamıştır:

Önceden daha heyecanlıydım çünkü çocuklar daha heyecanlıydı. Dolayısıyla ben de motive oluyordum. Ama günümüz çocuklarının güdülenmesi bir anda bitiveriyor, bende bir anda bırakıyorum etkinliği. Mesela siz röportaj yapıyorsunuz, istediğiniz şekilde olmazsa bir hayal kırıklığına uğruyorsunuz ya aynı şekilde benim öğretmenlik hayatımda böyle. Sınıfta öğrencilerimin bu halini görünce neden anlatmaya çalışıyorum, bunu öğrenmeseler de olur diyorum. Bazen de boş ver oynamasınlar diyorum açıkçası. Kesinlikle sorunlarda artma olduğunu düşünüyorum.

İsa öğretmenin yukarıdaki görüşü incelendiğinde, öğretmenin etkinlikler sırasında öğrencilerinde gözlemlediği öğrenmeye güdülenme sorununun kendi motivasyonunu da düşürdüğü ve mesleğine olan heyecanını kaybetme noktasına getirdiği düşünülmektedir. Kübra öğretmen de aşağıdaki görüşlerinde öğrencilerinin etkinlik saatlerinde eskisi gibi mutlu olmadıklarından söz etmiştir:

Güdülenmeyle ilgili teşvikin yani çocuklarda teşvike duyulan ihtiyacın gitgide daha fazla arttığını gözlemliyorum. Mesleğe ilk başladığım zamanlarda çocuklar etkinliklerini yaparken çok mutlulardı. Eskiden bu senin etkinliğin istediğin gibi yapabilirsin dediğimde, “Bana bu malzemeden var mı öğretmenim? Bana şu malzemeden de verebilir misin öğretmenim?” gibi sorularla gelirlerdi çocuklar. Artık böyle sorular gelmiyor çocuklardan.

Öğrencilerin öğrenmeye isteklerinde azalma olduğu, sürekli teşvik bekledikleri ve içsel motivasyonlarının düşük olduğu Kübra öğretmenin görüşlerinden anlaşılmaktadır. Eda öğretmen de öğrencilerinin eğitim sürecinde öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda zorlandıklarını, öğrencilere tablet, telefon vb. teknolojik araçların

sunduğu dünyanın yanında, kendi sunduklarının sınırlı kaldığını ve zorlandığını düşündüğünü aşağıdaki cümleleri ile açıklamıştır;

Çocukların güdülenmelerine de baktığımızda verebileceğim şeyler gerçekten sınırlı, öyle şeyler sunmalıyım ki etkinliğe katılsınlar çünkü doydular yani doymuşlar, sürekli ellerinde telefon ve tablet var. İlgilerini çeken şeyler onlar. Ellerinden onları alıp buraya dikkatlerini verdirmek zor. Bakınca özellikle güdülenmede de ve diğer sorun alanlarında da artış var.

Araştırmada, Aysun ve Elif öğretmen öğrencilerinde öncelikle eğitim sürecinde kendilerine verilen görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri konusunda sorunlarda artış yaşandığını gözlemlediklerini görüşlerinde vurgulamışlardır. Bu çerçeveden Elif öğretmen mesleki tecrübesine de değinerek aşağıdaki görüşlerini paylaşmıştır:

Ben ilk yılımda Şırnak'ta görev yaptım. Daha dezavantajlı bir bölgedeydim ve daha çok öğrencim vardı ama oradaki çocuklar sorumluluk almaya daha istekliydi. Kendi işlerini öz bakım anlamında hemen hemen bütün sınıf kendi yapıyordu, ayakkabısını giyemeyen öğrencim yoktu benim o dönemlerde ama şu an o problemi gözlemliyorum öğrencilerimde. Sorumluluk almıyorlar, görevlerinin farkında değiller. Bu ve konuştuğumuz diğer konularda yaşanan sorunlarda artış olduğunu düşünüyorum.

Elif öğretmenin görüşlerinden, çocuklar üzerinde yaşadıkları çevrenin de etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Elif öğretmen, öğrencilerinde kendilerine verilen görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleriyle ilgili sorunların yanı sıra özbakım becerilerinin gelişimi yönüyle de yaşanan sorunların arttığını düşünmektedir. Yağmur öğretmen de yıllar içerisinde çocukların eğitim sürecinde sergiledikleri davranışlarında olumsuz yönde değişimler yaşandığı kanısındadır ve konu hakkındaki değerlendirmelerini *“Ben 2009 da atandım ve yıl oldu 2019. Her sene sınıfıma gelen öğrenci daha bir zor olmaya başladı. Dikkatleri dağınık. Görev, sorumluluk kabul etmiyorlar, iyice dediğim dedik oldu çocuklar.”* şeklinde ifade etmiştir.

Aysun öğretmen ise öğrencilerinin eğitim sürecinde kendilerine verilen görev ve sorumlulukları reddettiklerini böylece sorunların da giderek arttığını *“Görevlerden kaçan ve sorumluluklarını sürekli reddeden öğrencilerim var. ‘Hayır, ben onu yapmayacağım.’ şeklinde inatlaşan ve kendini ilgilendiren bir süreci reddedenler. Dinlemiyorlar, yapmıyorlar ve artarak devam ediyor sorunlar.”* cümleleri ile belirtmiştir.

Araştırmada yıllara göre yaşanan sorunlarda artış olduğunu düşünen Aysun, Bahar, Ebru, Eda, Elif, Halil, Mesude, Sultan ve Yağmur öğretmen sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergilemede öğrencilerinde karşılaştıkları sorunlarda artış olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Elif öğretmeninin konuya ilişkin görüşleri şöyledir: *“Geçmişe göre kurallara uyma konusunda da çocuklar sorunlar yaşıyorlar. Öğretmenlikte geçen yıllarıma baktığımda geçmişe göre çocukların pek çok anlamda daha fazla sorunlu davranışlarının olduğunu düşünüyorum. Eskiden sınıfımda kurallara uyum konusunda çok daha az sorunlar yaşırdım.”*

Erkek öğrencilerinde sınıf içi kurallara uygun davranma konusunda sorunlarda artış gözlemleyen Sultan öğretmen, gözlemleri sonucunda ulaştığı değerlendirmelerini aşağıdaki cümleleri ile açıklamıştır:

Sınıf içi kurallara uygun davranmamaları konusundaki sorunlarda artış var. Erkek öğrencilerimde arkadaşlarına vurma konusu en başta sorununuz. Bazı çocuklarda fazlaca görüyorum bu davranışı. Ben bu sorunu çocukların teknoloji kullanım amaçlarına ve izledikleri transformerslar gibi fimler, videolar, çizgi filmlerin etkisine bağlıyorum. Evet, aile yeterince ilgilenmiyor ama çocuğun evde şiddet görmediğine de eminim. Bu nedenle durumun tek nedeninin çocukların teknoloji kullanımları olduğunu düşünüyorum.

Sultan öğretmeninin yukarıdaki görüşlerinden, akranlarına şiddet davranışı gösteren erkek öğrencilerinin, izledikleri şiddet içerikli filmler ve videoların etkisinde kalarak bu davranışları geliştirdiklerini düşündüğü anlaşılmaktadır.

Yıllara göre değerlendirdiğinde yaşanan sorunlardaki artışın dikkat çekici düzeyde olduğunu belirten Yağmur öğretmen, eğitim sürecinde sınıf içi kurallara uygun davranma konusunda sorun yaşayan öğrencilerine müdahale etmesi durumunda da bu öğrencilerin anne ve babaları ile sorun yaşadığını *“Dikkat çekici bir şekilde dediğim dediğim oldu çocuklar, sınıfın kurallarına uymuyorlar, uymak istemiyorlar. Böyle olunca çocuklarla sürtüşüyoruz. Çocuğa tek laf ettiğimizde de veli ile burun buruna geliyoruz.”* cümleleri ile belirtmiştir. Yağmur öğretmeninin görüşlerinden süreçte öğrencilerin yaşadıkları sorunlar konusunda velileri ile de iletişim ve iş birliğinde de sorunlar yaşadığı anlaşılmaktadır. Ebru öğretmeninin konu hakkındaki görüşleri ise şöyledir:

Çocuklarda davranış bozukluklarının gittikçe de arttığını hatta çocukların otizm belirtileri gösterdiklerini ama otizmlili olmadıklarını düşünüyorum. Beni aslında daha çok anne ve babaların davranışları yoruyor. Bizim mesleğimiz pekiştireç halinde gider. Ben burada çocuklara kurallar öğretiyorum; el yıkama, yatmadan önce diş fırçalama gibi kurallar ama çocuk evde de bunları yapmalı. Çocuklardan bazıları, “Öğretmenim sen söyledin ama annem-babam bana dişlerimi fırçalatmadı.” diyor. Öyle deyince herhalde annen-baban unuttu diyebiliyorum sadece. Kurallar evde de devam etmeli.

Ebru öğretmeninin yukarıdaki görüşünde, öğrencilerinin sınıf kurallarını benimseyememelerinde okulda verilen eğitimin aile ortamında devamlılığının

sağlanamadığına ve çocukların davranış öğrenmeleri noktasında velilerin ilgisiz davrandıklarına değindiği görülmektedir.

Mesude öğretmen de öğrencilerinin belirlenen sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergilemediklerine değinmiş ve bu bağlamda eğitim sürecinde yaşanan sorunlarda artış gözlemlediğini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Önceden daha çok kurallara uyuyordu çocuklar, daha saygılılardı. “Evet, çocuklar derse geçiyoruz.” dediğimde susuyorlardı, dinliyorlardı ama şimdi böyle değil. Defalarca söylüyorum. Aynı benim ve aynı karakterdeyim. Ama yıllara göre baktığımda çocuklarda sorunların arttığını görüyorum. Kurallara uyma konusunda önceden daha çok hâkim olabiliyordum çocuklara ve çocuklarda söz dinlerlerken şimdi öyle değil. Benim sıkıntım beni dinlememeleri.

Mesude öğretmenin görüşünde, önceki yıllarda öğrencilerinin kendisini daha çok dinleyip kendisine saygı duyduklarını düşündüğü ancak günümüzdeki öğrencilerinde bu davranışları göremediği ve öğrencilerinin kendisini dinlemediklerini vurguladığı görülmektedir. Sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda yaşanan sorunlarda artış gözlemlediğini düşünen Bahar öğretmen, bu konuda yaşanan sorunlardaki artışa değinirken, bu artışta etkili olan durumlara da aşağıdaki görüşlerinde değinmiştir:

Aileler söylüyor, “Biz zaten çalıştığımız için anneanne, babaanne bakıyor, onlarda kıyamıyorlar ve kural koyamıyorlar.” diyorlar. Çocuklar tamamen kuralsız bir ortamdan yani hep onun dediğinin olduğu bir ortamdan sıra beklemesinin gerektiği ve kuralların olduğu bir ortama geçişte çok zorlanıyorlar. O yüzden ağlama ve “Ben okula gitmeyeceğim.” şeklinde ısrar etmeleriyle ailenin de “Alalım bari okuldan.” demesi gibi sonuçlarla karşılaşılıyor. Bunun tek sebebi çocukların “Burada çok kural var, istemiyorum.” sözü. Bu nedenle sınıf içi kurallara uygun davranma konusunda sorunların arttığını düşünüyorum.

Bahar öğretmenin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin kuralların olmadığı ya da esnetildiği ev ortamından kurallı okul ortamına geçişte ve uyum sağlamakta sorun yaşadıkları, diğer taraftan velilerin bu soruna çözüm olarak çocuklarını kurallı ortamdan uzaklaştırmaya çalışmalarının sorunlarda artış yaşanmasında etkili olduğu anlaşılmaktadır. Aile ortamında kuralların olmayışının çocuklarda belirsizlik ve güvensizlik duygusunun oluşumuna yol açabileceği, bu olumsuz duygularında eğitim sürecinde sorunlar yaşanılmasında etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada eğitim sürecinde yaşanan sorunlarda, yıllara göre değerlendirdiklerinde bir artış durumu gözlemlediğini belirten Aylin, Aysun, Bahar, Çiğdem, Defne, Elif ve Kübra öğretmen öğrencilerinde sınıf içi iletişim becerilerindeki

sorunların artışı üzerinde durmuşlar ve bu konu hakkında aşağıda doğrudan alıntılar şeklinde sunulan açıklamaları yapmışlardır.

Elif öğretmen, *“Şu anda çocuklarda en çok gözlemlediğim ve giderek artan sorun, iletişim sorunu. Çünkü benim yerime bir yetişkin iletişimi yönetsin düşüncesinde çocuklar. “Ben onunla arkadaş olmak istiyorum, ben onu istiyorum, ben pembesini istiyorum.” ama bunları da gizliden gelip söylüyor. Yetişkin halletsin benim sorunumu düşüncesinde çocuklar.”* cümleleri ile düşüncesini açıklarken; Aysun öğretmen de *“Şimdiye kadar konuştuğumuz sorunlardan da en çok sınıf içi iletişim becerilerinde yaşanan sorunlarda artış var şu anda.”* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Çiğdem öğretmen ise daha farklı bir noktaya, son yıllarda tanılanmamış dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenci sayısındaki artışa aşağıdaki cümleleriyle değinmiştir:

Özellikle dil ve konuşma becerilerinde çocukların yaşadığı sorunlarda büyük bir artış var. Eskiden okulda bir iki tane dil ve konuşma bozukluğu olan ya da bu becerisi gelişmemiş olan öğrencilerimiz olurken, şimdi sadece benim sınıfımda her yıl iki-üç tane öğrenci oluyor. Bu çocukların bazılarını Rehberlik Araştırma Merkezi'ne yönlendiriyorum, kaynaştırma raporu alıyorlar ve kaynaştırma öğrencisi olarak eğitimlerine devam ediyorlar. Bazılarının da raporu gelmiyor ama raporu gelmese de belli oluyor çocuğun bu alanda sorunu olduğu, bazı sesleri çıkartamadığı, sınıfta iletişim kuramadığı anlaşılıyor. İlk göreve başladığım sınıfta iletişim becerisi ile ilgili sorun yaşayan öğrencim yoktu, hatta ilk beş yılda yoktu diyebilirim. Ama son üç yıldır sınıfımda en az iki-üç öğrencimde karşılaşıyorum.

Çiğdem öğretmenin görüşlerinden, sınıflarda dil ve konuşma bozukluğu gösteren tanılı ya da tanılanmamış öğrencilerin sayısının her geçen yıl arttığı ve bu bağlamda öğrencilerin kendilerini ifade etme konusunda yaşadıkları sorunlardan kaynaklı sınıf içi iletişim becerilerinde yaşanan sorunlarda da artış ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Büşra öğretmen de Çiğdem öğretmen ile benzer yöndeki değerlendirmelerini, *“Dil gelişimi ile ilgili sorunlarda bir artış olduğunu düşünüyorum. Yapılan zümre toplantılarında da sürekli duyuyorum. Artık her öğretmenin sınıfında dil ve konuşma bozukluğu olan ve iletişim sorunu yaşayan çocuklar var. Bu da tabii iletişim becerilerine yansıyor çocukların.”* cümleleri ile ifade etmiştir.

Yıllara göre değerlendirdiğinde öğrencilerinde iletişim becerilerinde yaşanan sorunlarda artış gözlemlediğini ifade eden Aylin öğretmenin bu konudaki görüşleri şöyledir:

Artış gözlemliyorum. Hatta iletişim becerilerinde daha yoğun artış olduğunu düşünüyorum. Çocuk bir parkta, bir misafirlikte oyuna katılamıyorsa ve annesi onu elinden tutup oyuna katılabilmesi için “Çocuklar, Ali'yle de oynar mısınız? Onu oyuna alır mısınız?” diyorsa o

çocuk iletişim kurmayı, sorunlarla baş etmeyi öğrenemez. İletişimde bir problem durumudur aslında. Karşında farklı bir insan var ve onunla ortak bir nokta bulman lazım bu da zihinsel bir süreç. Ben şu an Fatma Hoca'mla nasıl anlaşabilirim? Bu beyin süzgecinden geçmeli ki sizinle konuşabileyim. Çocuğum beynini kullanmıyor, sadece beyin şikâyet mekanizması çalışıyor. Zaten her şeyi onun yerine yapan birileri var ve bu yüzden çocukların iletişim becerileri gelişmiyor.

Yukarıdaki görüşünde öğrencilerinin iletişim becerileri alanında yaşadığı ve yıllar içinde artış gösteren sorunları değerlendiren Aylin öğretmen, iletişim becerilerinin gelişiminin bilişsel gelişim ile olan bağlantısına değinmiş, çocukların iletişim becerilerinin gelişimi ve düşünme becerilerinin gelişimi konularında ailelerin sergiledikleri davranışların ve benimsedikleri tutumların etkisinin altını çizmiştir. Kübra Öğretmen öğrencilerinde artikülasyon problemlerinin artışı konusunda; *“Tabii ki artikülasyon sorunu eskiden bu kadar çok yoktu ama şimdilerde arttı. Dolayısıyla bu durum öğrencilerin iletişim becerilerini olumsuz yönde etkiliyor.”* şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Defne öğretmen de öğrencisinin kendisi ile kurduğu iletişimi örnek olarak vermiş ve örneğini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

İletişim becerilerindeki sorunlarda artış var. Öğrencilerimde sorunlar gözlemliyorum. Bir öğrencim, “Seninle konuşmak istemiyorum.”, “Sen sus!” diyordu bana. Aile ile görüştüğümde çocuğun sürekli anneanne ile beraber olduğunu ve anneannenin de çocuğun yanında sürekli “Yemekteyiz” gibi TV programlarını izlediğinden bahsettiler. “Hatta sizinle bir yetişkin gibi ağız dalaşına girebilir.” dediler. Benimle ve arkadaşlarıyla gerçekten o yemekteyiz programındaki gibi kavgı ediyordu öğrencim.

Bahar öğretmen, sınıfına her geçen yıl daha zor öğrencilerin geldiğinden, kendilerini güzel ifade etseler bile farklı yönde iletişim sorunları sergilediklerini; *“Her geçen sene bize gelen çocuk potansiyeli daha da farklılaşıyor ve sınıflarımıza daha zor çocuklar geliyor. İstekleri bitmeyen, kendilerini güzel ifade edebilen ama bunu ukalalığa çeviren, iletişim becerilerinde sorun yaşayan çocuklarımız çok fazla oluyor.”* cümleleri ile belirtmiştir.

Araştırmada, öğrencilerin akranlarıyla iş birliği ve yardımlaşma becerilerinde yaşadıkları sorunların yıllara göre değişimini göz önünde bulundurdıklarında, sorunların arttığına dikkat çeken öğretmenler de olmuştur.

Araştırmada Betül, Eda, Halil, İsa, Kübra, Mesude ve Sultan öğretmen öğrencilerinde iş birliği ve yardımlaşma becerilerinde yaşadıkları sorunlar konusunda yıllara göre artış gözlemlediklerini düşünmektedirler. Bu bağlamda Kübra öğretmen,

eskiden öğrencilerinin iş birliği becerisine dair sorun yaşamadıklarını “*Ama iş birliği konusuna gelirse, mesleğe ilk başladığımda da çocuklar güzel iş birliği yaparlardı, artık iş birliği ve yardımlaşma konularında da sorunlar oluyor.*” cümlesi ile aktarırken; Mesude öğretmen de şu anda öğrencilerinde iş birliği ve paylaşma konusunda, sınıf içi gruplaşmalar ve oyunlara almama gibi sorunların daha önceki yıllarda yaşanmadığını aşağıdaki cümlelerinde belirtmiştir:

İllaki oyunlar esnasında anlaşmazlıklar oluyor. Paylaşmama, iş birliği yapamama gibi sorunlar. Oyuncakları paylaşmama oluyor. Bir lego oyunu kuruyor çocuk ama diğer çocuğu almıyor oyuna, bu oyunu ben kurdum sen oynayamazsın deyip, oyuna devam ediyor. “Neden onu oynatmıyorsun?” diye sorduğumda; “Ben kurdum bu oyunu, Murat’la oynamak istemiyorum.” diyor. Orada da çok müdahale etmek istemiyorum, çocuk oyunu kurmuş, oyuncuları da seçmiş. Diğer çocuğa farklı bir oyun buluyorum. Oyuna almama, gruplaşmalar oluyor. Eskiden bu tarz olmazdı yani oyunu ben kurdum onu almam şeklinde olmazdı. Çocuklar daha kolay kaynaşırlardı.

Yukarıdaki görüşten de anlaşıldığı gibi, sınıf içerisindeki gruplaşmalar, öğrencilerin farklı öğrenciler ile iletişim, iş birliği, paylaşma ve yardımlaşmalarını azaltmakta ayrıca öğrencilerin empati becerilerinin gelişimini de olumsuz etkileyebilmektedir.

Araştırmada katılımcı öğretmenlerden sekizinci araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun eğitim sürecinde yaşanan sorunlar konusunda yıllara göre artış yaşandığı görüşünde oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden; öğrencilerde özellikle sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda, ders içi etkinliklerde dikkat toplama ve dikkati sürdürme konusunda ve sınıf içi iletişim becerileri konusunda yaşanan sorunlarda yoğun olarak artış yaşandığını düşündükleri anlaşılmaktadır.

4.4. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Yaşanılan Sorunların Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu Konusunda Elde Edilen Bulgular

Araştırmada dokuzuncu araştırma sorusu ile katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin yaşanan sorunlar konusunda yaptıkları değerlendirmelerin, okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede de öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizi

ile de araştırmanın dördüncü teması olan “Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların okul türü değişkenine göre farklılaşma durumu” temasına ulaşılmıştır.

Araştırmaya, devlete bağlı bağımsız anaokulları ile ilkokulların bünyesinde açılan anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ve özel okulların bünyesinde açılan anasınıfları ile özel bağımsız anaokullarında görev yapan toplamda on dokuz (19) okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Katılımcı öğretmenlerden Aylin, Betül, Büşra, Çiğdem, Elif, Halil, İsa, Sevda, Sultan ve Yağmur öğretmen okul öncesi eğitim verilen devlet okullarında; Aysun, Bahar, Canan, Defne, Ebru, Eda, İpek, Kübra ve Mesude öğretmen özel okullarda görev yapmaktadırlar. Sonuç olarak katılımcı on (10) öğretmen okul öncesi eğitim verilen devlet kurumlarında, dokuz (9) öğretmen de okul öncesi eğitim verilen özel kurumlarda görev yapmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerine dikkat edilmiştir. Çünkü deneyim zenginlikleri nedeniyle de araştırmada odaklanılan eğitim sürecinde yaşanan sorunların yıllara göre değişimi ve sorunların kaynakları gibi konularda kapsamlı değerlendirmeler yapabilecekleri düşünülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin mesleki deneyimleri incelendiğinde; 4 yıl ile en az mesleki deneyime sahip Defne öğretmenin özel bir okulda görev yaptığı, 35 yıl ile en fazla mesleki deneyime sahip Sultan öğretmenin ise bir devlet okulunda görev yaptığı görülmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyim sürelerinin ortalamasının 12 yıl olduğu görülmektedir.

Araştırmada ilk altı araştırma sorusu ile cevabı aranılan sorunlar kapsamında, öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin elde edilen verilerin devlet okulu-özel okul değişkenine göre analizi ile ortaya çıkan bulgular Çizelge 4.1’de sunulmaktadır.

Çizelge 4.1. Devlet okulu-özel okul değişkenine göre öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar

Sorunlar	Okul türü	Sorun yaşanmaktadır	Sorun yaşanmamaktadır
Öğrencilerin, eğitim sürecinde dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaşadıkları sorunlar	Devlet	Aylin, Betül, Büşra, Çiğdem, Elif, Halil, İsa, Sevdâ, Sultan, Yağmur	-
	Özel	Aysun, Bahar, Canan, Defne, Ebru, Eda, İpek, Kübra, Mesude	-
Öğrencilerin, öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda yaşadıkları sorunlar	Devlet	Elif, Sevdâ, Sultan, Betül, Yağmur, Halil, Çiğdem, Büşra, Aylin, İsa	-
	Özel	Aysun, Bahar, Defne, Ebru, Kübra Mesude	Canan, Eda, İpek
Öğrencilerin, kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri konusunda yaşadıkları sorunlar	Devlet	Aylin, Betül, Büşra, Çiğdem, Elif, Halil, İsa, Sevdâ, Yağmur	Sultan
	Özel	Aysun, Bahar, Canan, Ebru, Eda, İpek, Kübra, Mesude	Defne
Öğrencilerin, sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergilemeleri konusunda yaşadıkları sorunlar	Devlet	Aylin, Betül, Büşra, Çiğdem, Elif, Halil, İsa, Sevdâ, Sultan, Yağmur	-
	Özel	Aysun, Bahar, Canan, Ebru, Eda, Defne, Kübra, Mesude	İpek
Öğrencilerin sınıf içi iletişim becerileri konusunda yaşadıkları sorunlar	Devlet	Aylin, Betül, Büşra, Çiğdem, Elif, Halil, İsa, Sevdâ, Sultan, Yağmur	-
	Özel	Aysun, Bahar, Defne, Ebru, Eda, Kübra	Canan, İpek, Mesude
Öğrencilerin, akranlarıyla iş birliği ve yardımlaşma becerileri konusunda yaşadıkları sorunlar	Devlet	Aylin, Betül, Büşra, Çiğdem, Elif, Halil, İsa, Sultan, Yağmur	Sevdâ
	Özel	Kübra, Aysun, Defne, Ebru, Mesude, Eda, Bahar	Canan, İpek

Çizelge 4.1’de araştırmada ilk altı araştırma sorusu ile yanıtlanmaya çalışılan sorunlara ilişkin katılımcı öğretmenlerin tamamının görüşleri yer almaktadır. Aşağıda birinci araştırma sorusundan başlanılarak sırasıyla, yaşanan sorunlar konusunda devlet okulu ve özel okul değişkeni çerçevesinde ulaşılan bulgular açıklanmıştır.

Araştırmada birinci araştırma sorusu ile yanıtı aranan eğitim sürecinde öğrencilerin dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaşadıkları sorunlara okul türü değişkeni çerçevesinden bakıldığında hem devlet okullarında hem de özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin tamamının öğrencilerinde bu konuda sorunlar gözlemledikleri görülmektedir. Öğrencilerinde dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda her gün sorunlar ile karşılaşan öğretmenler: Aylin, Aysun, Bahar, Çiğdem, Elif öğretmen, Halil, İpek, İsa, Kübra ve Mesude öğretmen'dir. Aylin, Çiğdem, Elif, Halil ve İsa öğretmen devlet okullarının anasınıflarında; Aysun, Bahar, İpek, Kübra ve Mesude öğretmen ise birbirinden farklı özel anaokullarında görev yapmaktadır. Bu açıklamalar ışığında, devlet okullarında çalışmakta olan öğretmenlerin okul öncesi eğitim sürecinde dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda öğrencilerinde daha yoğun bir şekilde sorun gözlemledikleri söylenebilir. Araştırmada sonuç olarak eğitim sürecinde yaşanan bu soruna ilişkin okul türü değişkenine göre bir farklılaşma durumunun ortaya çıkmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada ikinci araştırma sorusu ile yanıtı aranan öğrencilerin eğitim sürecinde öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda yaşadıkları sorunlara okul türü değişkeni çerçevesinden bakıldığında devlet okullarında görev yapmakta olan tüm öğretmenlerin öğrencilerinin bu konuda sorun yaşadıklarını düşündükleri görülmektedir. Araştırmada özel okullarda görev yapan katılımcı dokuz (9) öğretmenden altısının öğrencilerinin bu konuda sorunlar yaşadıkları yönünde; üç (3) öğretmenin ise sorun yaşamadıkları yönünde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda öğrencilerinde her gün sorun gözlemleyen öğretmenlerden Aylin, Halil, İsa ve Sultan öğretmen devlet okullarının anasınıflarında; Aysun öğretmen ve Kübra öğretmen ise özel okulların anasınıflarında görev yapmaktadırlar. Öte yandan Halil, İsa ve Sultan öğretmen devlet ilkokullarının bünyesinde açılan anasınıflarında, Aylin öğretmen ise bir devlet anaokulunda görev yapmaktadır. Devlet okulları arasında da bir kıyaslama yapılması halinde, ilkokul bünyesinde eğitim verilen anasınıflarında eğitimlerine devam eden öğrencilerin bu alanda daha yoğun sorun yaşadıkları söylenebilir. Araştırmada sonuç olarak devlet okullarında okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerin öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda özel okuldaki öğrencilere göre daha fazla sorun yaşadıkları, diğer bir ifadeyle eğitim sürecinde yaşanan bu soruna ilişkin okul türüne göre farklılaşma durumunun ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada üçüncü araştırma sorusu ile yanıtı aranan öğrencilerin kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme davranışları konusunda yaşadıkları sorunlara okul türü değişkeni çerçevesinden bakıldığında devlet okullarında görev yapan katılımcı on (10) öğretmeninden dokuzunun öğrencilerinin verilen görev ve sorumluluklarını yerine getirme konusunda sorun yaşadıklarını düşündükleri, devlet ilkokulunda görev yapan Sultan öğretmenin ise öğrencilerinin bu konuda sorun yaşamadıklarını düşündüğü görülmektedir. Özel okullarda görev yapan dokuz öğretmenlerden de sadece Defne öğretmen bu konuda öğrencilerinde sorun gözlemlemediğini bildirmiştir. Diğer yandan bir devlet anaokulunda görev yapan Yağmur öğretmenin öğrencilerinde verilen görev ve sorumluluklarını yerine getirme konusunda her gün sorunlarla karşılaştığı ve özel bir anaokulunda çalışan Aysun öğretmenin de öğrencilerinde bu konuda her gün sorunlar gözlemlediği anlaşılmaktadır. Araştırmada sonuç olarak öğrencilerin kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme davranışları konusunda yaşadıkları sorunlarda okul türü değişkenine göre bir farklılaşma durumunun ortaya çıkmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada dördüncü araştırma sorusu ile yanıtı aranan öğrencilerin sınıf içi kurallara uygun davranma konusunda yaşadıkları sorunlara okul türü değişkeni çerçevesinden bakıldığında devlet okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin tamamının öğrencilerinin bu konuda sorunlar yaşadıklarını düşündükleri, özel okullarda görev yapan sekiz (8) öğretmenin öğrencilerinin bu konuda sorun yaşadıklarını, bir (1) öğretmenin ise sorun yaşamadıklarını düşündüğü görülmektedir. Öğrencilerinde sınıf içi kurallara uygun davranma konusunda her gün sorun yaşandığını gözlemleyen öğretmenlerden Elif, Büşra ve Sultan öğretmen devlet okullarında, Mesude öğretmen ise özel bir anaokulunda görev yapmaktadır. Bu bağlamda devlet okullarında okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerin sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda özel okullardaki öğrencilere göre daha fazla sorun yaşadıkları görülmektedir. Araştırmada sonuç olarak öğrencilerin sınıf içi kurallara uygun davranma konusunda yaşadıkları sorunlarda, okul türü değişkenine göre farklılaşma durumunun ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada beşinci araştırma sorusu ile yanıtı aranan öğrencilerin sınıf içi iletişim becerileri konusunda yaşadıkları sorunlara okul türü değişkeni çerçevesinden bakıldığında devlet okullarında görev yapan tüm öğretmenlerin öğrencilerinin bu konuda sorun yaşadıklarını düşündükleri görülmektedir. Özel okullarda görev yapan katılımcı

dokuz (9) öğretmenden altısı sorun yaşandığını, üç (3) öğretmen ise bu konuda sorun yaşanmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerinde sınıf içi iletişim becerileri konusunda her gün sorunlar gözlemleyen öğretmenlerden Aylin öğretmen ve Halil öğretmen devlet okullarında görev yaparken; Aysun, Ebru, Eda ve Kübra öğretmen özel anaokullarında görev yapmaktadır. Karşılaşma sıklığı açısından devlet okullarına devam eden çocuklara göre özel okullara devam eden çocukların bu konuda daha sıklıkla sorun yaşadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin görüşlerinden, devlet okullarında okul öncesi eğitimlerine devam eden öğrencilerin sınıf içi iletişim becerileri konusunda özel okullardaki öğrencilere göre daha fazla sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Araştırmada sonuç olarak öğrencilerin öğrencilerinin sınıf içi iletişim becerileri konusunda yaşadıkları sorunlarda okul türü değişkenine göre farklılaşma durumunun ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada altıncı araştırma sorusu ile yanıtı aranan öğrencilerin akranlarıyla iş birliği ve yardımlaşma becerileri konusunda yaşadıkları sorunlara devlet okulu ve özel okul değişkeni çerçevesinden bakıldığında devlet okullarında görev yapan on (10) öğretmenden dokuzunun öğrencilerinin bu konuda sorun yaşadıklarını düşündükleri, Aylin öğretmenin ise öğrencilerinin bu konuda sorun yaşamadıklarını düşündüğü görülmektedir. Özel okullarda görev yapmakta olan dokuz (9) katılımcı öğretmenden yedisinin öğrencilerinin bu konuda sorun yaşadıklarını düşündükleri, Canan öğretmen ve İpek öğretmenin ise öğrencilerinin bu tür sorunlar yaşamadıklarını düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerinde iş birliği ve yardımlaşma becerileri konusunda her gün sorunlar gözlemleyen tek öğretmen, bir devlet ilkokulunun anasınıfında görev yapmakta olan öğretmen Sultan öğretmendir. Araştırmada, devlet okullarında okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerin akranlarıyla iş birliği ve yardımlaşma becerileri konusunda özel okuldaki öğrencilere göre daha yaygın olarak sorun yaşadıkları görülmektedir. Araştırmada sonuç olarak akranlarıyla iş birliği ve yardımlaşma becerileri konusunda yaşanan sorunlarda okul türü değişkenine göre farklılaşma durumunun ortaya çıktığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında görüşmeler yapılan devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin yukarıda sözü edilen sorunların haricinde okul türü değişkenine göre ortaya çıkan ve eğitim sürecini etkilediği düşünülen velilerin baskısı, sınıfların küçük olması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, uzun eğitim saatleri vb. gibi konulara da görüşlerinde değindikleri görülmektedir. Okul öncesi eğitim sınıflarının küçük olması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, uzun eğitim saatleri gibi

konulara diğerk araştırma soruları altında sunulan bulgularda değinildiğı için araştırmanın bu kısmında tekrar yer verilmemiştir. Diğerk yandan öğretmenler tarafından ilk kez ifade edilen velilerin baskısı konusu, aşağıda doğrudan alıntılar ile açıklanmıştır.

Özel okullarda görev yapan bazı öğretmenler, verdikleri yüksek ücretlerden dolayı velilerinden baskı gördüklerini bildirmişlerdir. Özel bir anaokulunda çalışmakta olan Bahar öğretmen yaşadığı bu baskıyı “...Bilmiyorum, sizler yaşıyor musunuz? Devlet okulundasınız ama buralarda çok para veriyoruz, öğretmek zorundasın şeklinde sözler de duyuyoruz velilerden.” cümlesi ile anlatmıştır. Ancak bir devlet anaokulunda görev yapan Yağmur öğretmen de velilerinden ödedikleri okul ücreti odaklı olmasa da benzer tepkiler aldığını, velilerin ve okul yönetiminin baskılarına maruz kaldığını aşağıdaki cümleleri ile açıklamıştır:

Çocuğa tek laf ettiğimizde veli ile karşı karşıya geliyoruz. Böyle bir sorunumuz var diyoruz ve veli bunu kabul etmeyip hemen şikâyet yoluna gidiyor. Şikâyet edildim, bir soruşturma geçirdim ve ceza aldım. Keşke böyle olmasaydı diyorum. Çünkü ben kırıldım, mesleğimden soğudum. Artık ben sınıfta çocuklarla sorun yaşadığımda ve çocukların bir konuda sorun yaşadıklarını gözlemlediğimde veliye haber vermiyorum. Sorunu sınıfta çocuklarla çözebiliyorsam çözüyorum. Ancak veli gelip bana sorarsa, “Çocuğumda şöyle bir şey gördüm siz de gördünüz mü?” derse ben de o zaman veli ile öğrencimin yaşadığı sorun hakkında konuşuyorum.

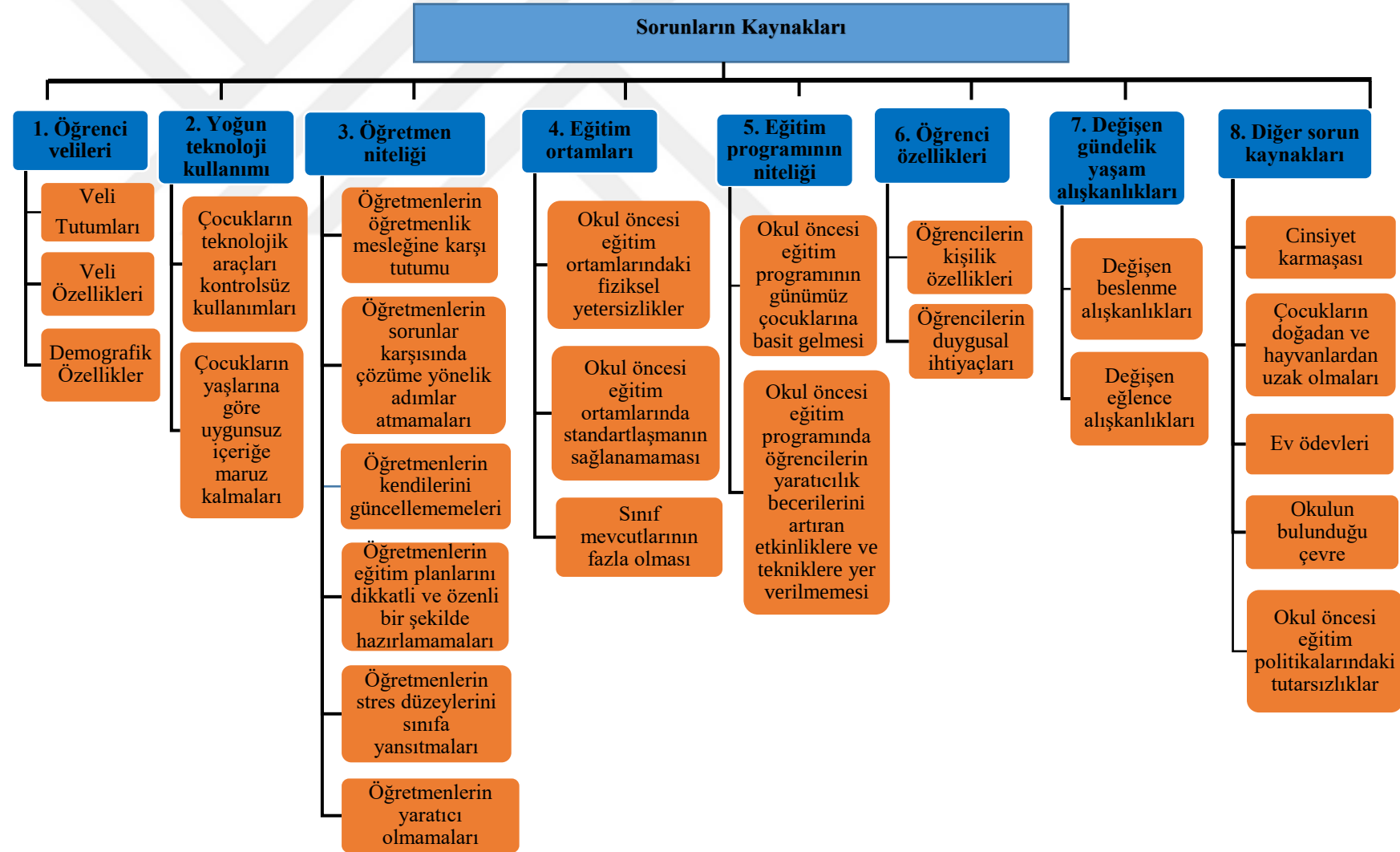
Yağmur öğretmen ile yapılan görüşme sonrasında tutulan araştırmacı günlüğünde, Yağmur öğretmenin bu yaşantılarını hatırladıkça üzüldüğünün gözlemlendiğı, bu üzücü yaşantısını sık sık duraksayarak anlattığı belirtilmektedir. Tüm bu bilgiler, Yağmur öğretmenin iş doyumunu düşüren sarsıcı bir olay yaşadığı bulgusunu güçlendirmektedir.

Araştırmada, okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların okul türü değişkenine göre farklılaşma durumu teması altında ulaşılan bulguların tamamı değerlendirildiğinde; eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadıkları dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusundaki sorunlar ile verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme konusundaki sorunlarda okul türü değişkenine göre bir farklılaşma durumunun ortaya çıkmadığı görülmektedir. Öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme, sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme, sınıf içi iletişim becerileri ile akranlarıyla iş birliği ve yardımlaşma becerileri konularında yaşanan sorunlarda ise okul türü değişkenine göre farklılaşma durumunun ortaya çıktığı ve devlet okullarında okul öncesi eğitimlerine devam eden öğrencilerin özel okullarda okul öncesi eğitimlerine devam eden öğrencilere göre daha fazla sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır.

4.5. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Yaşanılan Sorunların Kaynaklarına İlişkin Bulgular

Araştırmada onuncu araştırma sorusu ile eğitim sürecinde yaşanan sorunların oluşumunda etkili olan kaynaklar konusunda, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerine yarı yapılandırılmış görüşmelerde *“Sizce eğitim sürecinde yaşanan ve yukarıda konuştuğumuz temel sorunların olası nedenleri ya da sorun kaynakları neler olabilir? Üzerinde konuştuğumuz sorunların ortaya çıkmasında bu kaynakların nasıl etkili rol oynadıklarını açıklayabilir misiniz?”* soruları yöneltilmiştir. Bu sorulara katılımcı öğretmenlerin tamamından yanıtlar alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizi ile de araştırmada beşinci tema olan “Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynakları” temasına ulaşılmıştır.

Araştırmada katılımcı on dokuz (19) öğretmenin tamamı, eğitim sürecinde öğrencilerinin yaşadıklarını düşündükleri sorunların birden fazla kaynağı olduğunu görüşlerinde sıralamışlar ve açıklamışlardır. Bu bölümde, doğrudan alıntılarla ve çizelgelerle sorunların kaynaklarına ilişkin bulgular sunulmuştur. Öncelikle eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynakları temasına ilişkin öğretmenlerden gelen görüşlerin analizi sonucunda ulaşılan kategori ve alt kategoriler Şekil 4.1’de görülmektedir.



Şekil 4.1. Eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynakları temasına ait kategoriler ve alt kategoriler

4.5.1. Öğrenci velileri

Araştırmada onuncu araştırma sorusu kapsamında yukarıda da belirtildiği gibi katılımcı okul öncesi öğretmenlerine “Sizce eğitim sürecinde yaşanan ve yukarıda konuştuğumuz temel sorunların olası nedenleri ya da sorun kaynakları neler olabilir?” sorusu yöneltildiğinde, katılımcı on sekiz (18) öğretmenden okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynaklarından ilkinin “öğrenci velileri” olduğu yanıtı alınmıştır. Sadece Yağmur öğretmen sorunların kaynaklarına ilk olarak “yoğun teknoloji kullanımı” görüşünü belirttiği görülmüştür. Araştırmada, on sekiz (18) öğretmenden, eğitim sürecinde sorunların ortaya çıkmasında velilerin nasıl etkili rol oynadıkları konusunda gelen görüşlerin analizi sonucunda, Çizelge 4.2’de sunulan kodlar ve alt kategorilere ulaşılmıştır.

Çizelge 4.2. Eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynaklarından biri olarak “öğrenci velileri” kategorisine ilişkin kodlar ve frekansları

Kategori	Alt Kategori	Kodlar	Öğretmenler	f
Öğrenci velileri	Veli tutumları	• Velilerin ilgisizliği	Aysun, Bahar, Büşra, Çiğdem, Defne, Ebru, Elif, İpek, İsa, Kübra, Sevdâ	11
		• Velilerin ev ortamında kurallar koymamaları	Aysun, Betül, Eda, Elif, İsa	5
		• Velilerin çocuklarına olumsuz rol model olmaları	Büşra, Defne, İpek, Yağmur	4
		• Velilerin çocuklarının yerine her şeyi yapmaları	Aylin, Çiğdem, Elif, Kübra	4
		• Velilerin çocuklarının her istediğini yapmaları	Aysun, Canan, Ebru, Kübra	4
		• Velilerin çocuklarını etiketlemeleri	Aylin, Büşra	2
	Veli özellikleri	• Aile ortamında şiddet	İpek, Yağmur	2
		• Değişen veli profili	Aylin, Aysun, Betül, Büşra, Ebru, Elif, Mesude, Sultan, Yağmur	9
	Demografik özellikler	• Boşanmış anne ve babalar	Canan, Çiğdem, Halil, İpek	4
		• Ailede tek çocuk olması	Defne	1
		• Aile yapısındaki değişim	Halil	1
		• Velilerin eğitim seviyesi	Çiğdem	1

Çizelge 4.2’de görüldüğü gibi “veli tutumları” alt kategorisi, velilerin ilgisizliği”, “velilerin ev ortamında kurallar koymamaları”, “velilerin çocuklarına olumsuz rol model

olmaları”, “velilerin çocuklarının yerine her şeyi yapmaları”, “velilerin çocuklarının her istediğini yapmaları”, “velilerin çocuklarını etiketlemeleri”, “aile ortamında şiddet” kodlarının kategorize edilmesi ile ortaya çıkarılmıştır. “veli özellikleri” alt kategorisi, “değişen veli profili” kodunun; “demografik özellikler” alt kategorisi ise “boşanmış anne ve babalar”, “ailede tek çocuk olması”, “aile yapısındaki değişim” ve “velilerin eğitim seviyesi” kodlarının kategorize edilmesi ile ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmada yukarıda da söz edildiği gibi konuşulan sorunların kaynakları konusunda görüş bildiren öğretmenlere “*Üzerinde konuştuğumuz sorunların ortaya çıkmasında bu kaynakların nasıl etkili rol oynadıklarını açıklayabilir misiniz?*” sorusu da yöneltilmiş, böylelikle öğretmenlerden ifade ettikleri sorun kaynaklarının eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynakları olarak süreçte nasıl etkili rol oynadıkları konusunda da düşüncelerini açıklamaları istenmiştir. Bu açıklamaların analizi ile Çizelge 4.2’de sunulan kodlara ve kodların bir araya getirilmesi ile de alt kategorilere ulaşılmıştır. Aşağıda öğretmen görüşlerinden sistematik bir şekilde sunulan doğrudan alıntılar ile bu sorun kaynaklarının süreçteki rolü ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Sorunların temel kaynağının öncelikli olarak “öğrenci velileri” olduğunu düşünen katılımcı öğretmenler, velilerin ilgisizliğinin okula doğrudan yansıdığını ifade etmişlerdir. Çiğdem öğretmenin konu hakkındaki açıklamaları şöyledir:

Velilere de soruyorum: “Çocuklarla evde neler yapıyorsunuz?” diye. Ben açıkçası ilgisizliklerini tahmin ediyorum. Okulun başında arkadaşlarıyla iletişim konusunda çok büyük sorun gördüm bir öğrencimde, çocuk tek kelime ile konuşuyordu. Annesi ile konuştuğumda “Yok evde konuşuyor.” dedi bana. “Hatta tam tersi hocam, okula gelince konuşmuyor. Evde çok güzel konuşuyor.” dedi. Ben çocuğun konuşmasına ortam hazırlamıyordum gibi. Öğrencimin babası ile konuştuğumda babası da annesini suçladı. “Benim eşim çok içine kapanıktır. Benim çocuğumun beş yaşına gelene kadar hiçbir arkadaşı olmadı. Hiç parka çıkmadı. Hiç kimse ile oynamadı. Benim çocuğum bu yaşına kadar hep televizyon ve tablet başında zaman geçirdi.” dedi.

Çiğdem öğretmenin iletişim ve dil becerileri yönüyle sorunlar yaşadığını düşündüğü öğrencisinin velileri ile yaptığı görüşmelerden, anne-baba arasında da iletişim sorunları olduğu ve anne ve babanın çocuklarına karşı ilgisiz davrandıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca aynı öğrencinin okul sonrasında vaktini tablet, vb. teknolojik araçlarla geçirdiği, bu nedenle sınıfta iletişim sorunları yaşıyor olabileceği de düşünülmektedir. Elif öğretmen de öğrencilerinde sınıf içi iletişim becerilerinde sorunlar

gözlemlediğini belirtmiş ve gözlemlediği bu sorunların nedenlerini aşağıdaki cümleleri ile açıklamıştır:

Öğrencim konuşurken benimle göz teması kurmuyorsa, resim çizerken hala karalama dönemindeyse ya da sadece top çiziyorsa, cümle kuramıyorsa, aileyle ya da çocukla biraz sohbet ettiğimde bazı sorunlar olduğunu anlayabiliyorum. Bu çocuklar zaten günün dokuz saatinde benimle birlikteler ve eve gittiklerinde toplam iki ya da üç saat aile ortamındalar. Bu sürenin bir kısmı akşam yemeğine ayrılırsa geri kalan vakitte de aile ile iletişim halinde değiller. Tablet ve televizyon ile vakit geçiriyorlar. Öğrencilerim X-Box'lar, Wii'ler ile yani biraz daha teknolojinin daha ileri bir seviyesi ile daha bu yaşta tanışmışlar. Aktif olarak kullanıyorlar ve iletişim kurmuyorlar. Aslında bu tarz çocukların tam gün okula gidiyor olmaları, bizimle ve arkadaşlarıyla iletişim kurmaları güzel. Okulda çocuklar konuşmak, sohbet etmek zorunda kalıyorlar.

Elif öğretmenin görüşleri incelendiğinde, velilerin yoğun çalışmaları nedeniyle çocuklarıyla yeterince ilgilenemedikleri ve bu ilgisizliklerinin çocuklarının eğitim sürecine de yansıyan çeşitli sorun davranışlar geliştirmelerine neden olduğu anlaşılmaktadır. Büşra öğretmen de aynı konuya temas ederek görüşlerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Çünkü veliler artık çok yoğun, herkes çok çalışıyor, herkesin çok işi var, çocuğunun dışında birçok işi var. Çocuğu herkes öteliyor. Bunları çocukların sözlerinden anlıyorum yani. Çünkü sınıfta “Anne ve babanla hafta sonu neler yaptın?” gibi sorular sorup, sohbet ettiğim zamanlar oluyor ve çocuklardan bu soruma cevap gelmiyor. Çocuklar artık kendi kendine büyüyor hani birkaçı ilgi görüyor, dışarı çıkarılıyor, o da AVM filan oluyor. Böyle maalesef.

Yoğun tempoda çalışan velileri olan Büşra öğretmen, ailelerin çocuklarıyla birlikte AVM’lerde vakit geçirdiği, çocuklarına bu şekilde ilgilerini gösterdiklerini görüşlerinde vurgulamaktadır. Yüz mimiklerinden Büşra öğretmenin bu duruma üzüldüğü görüşme sonrası tutulan araştırmacı günlüğüne bir bulgu olarak yansımıştır. İsa öğretmen de görüşlerinde bu konuya değinmiş, düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

Çalışan ve çocuklarına karşı ilgisiz ailelerden bahsediyorum, çocuklarına zaman ayırmayıp sadece onları televizyon, tablete emanet eden ailelerden bahsediyorum. Telefonda tabletti derken duvar gibi ne sorsan cevap veremeyen çocuklar ortaya çıkıyor. Şimdi böyle bir ortamdan gelen çocuk, okula geldiğinde sosyal bir ortama girdiğinde bencil olabiliyor, yardımlaşma nedir bilmiyor. Bilişsel olarak anlama becerilerine de olumsuz yansıyor bu durum ve çocuk kendi yaşıtı olan yirmi çocuğun içinde bocalıyor.

İsa öğretmenin yukarıdaki görüşlerinden, ailelerin ilgisiz davrandıkları, bu ilgisizliğin bir sonucu olarak çocuklarını ekranlara emanet ettikleri ve çocukların kontrolsüz ekran kullanımlarından dolayı eğitim sürecinde sosyal beceriler yönüyle

sorunlar yaşadıkları, aynı zamanda bilişsel gelişimlerinin de olumsuz yönde etkilendiği anlaşılmaktadır.

Kübra öğretmen de annelerin yoğun çalıştıklarını ve bu nedenle çocuklarını ihmal ettiklerini düşünmektedir. Kübra öğretmen bu duruma şöyle değinmiştir: *“Artık anneler de çok yoğun ve çocuklarıyla yeterince ilgilenemiyorlar. Bir öğrencim okuldan ayrılma saati geldiğinde ağlıyordu, “Eve gitmek istemiyorum.” diyordu. Böyle davranmasının nedenini sordum öğrencime, ‘Çünkü annem benimle evde oynamıyor.’ cevabını verdi.”* Öğrencisinin okuldan evine gitmek istememesine neden olan bir boyuttaki ilgisizlik durumu, Kübra öğretmenin dikkatini çekmiştir. Aysun öğretmen öğrencilerinin iletişim becerilerinin gelişimini sağlayabilecek şekilde ailelerin çocukları ile yeterince zaman geçirmediğini düşündüğünü şu cümleleri ile belirtmiştir: *“Yani çocuk burada 08.00’den 17.00’a kadar benimleyse sonrasında da ailesiyle beraber. İletişim becerisinin gelişimi için aileler çocuklara kitap okuyabilir, peki ailelerden kaç tanesi yapıyor bunu?”*

Özel bir okulun anasınıfında çalışmakta olan İpek öğretmen de velileri ile ilgili olarak *“Cumartesi günü okul açık olsa gönderecek veliler, o kadar yani. Metropolitan bir şehirde yaşamak bunu mu gerektirir? Hayır, sen çocuğum var demek için doğurmak için doğurmamalısın. Saat yedi olmuş, unuttum diyor. Çocuğunu okuldan almayı unutmuş velim, çok ilgisizler.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerinde gözlemlediği şiddet davranışlarının velilerin ilgisizliğinden kaynaklandığını düşündüğüne de *“Böyle aile ilgisizliği olan öğrencilerim hırçın oluyorlar. Bir şeyleri yanlış anlamaları çok oluyor, çok küçük olaylara çok büyük tepkiler verebiliyorlar. Oyunlarda vurma, ısırma gibi olumsuz davranışları çok oluyor.”* cümleleri ile değinmiştir. Defne öğretmen öğrenci velileri hakkında; *“Öğrencilerimin çok yoğun çalışan anne babaları var ve akşam yemeğinde bile beraber değiller. Aile ortamından gittikçe uzaklaşıyor çocuklar. Kendi velilerimden duyuyorum ‘Bazı günler hiç çocuğumu göremiyorum.’ diyorlar.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Ebru öğretmen, öğrencilerinde gözlemlediği ve sınıf içi iletişim sorunlarına neden olan hırçnlık, kıskançlık gibi davranışların velilerin ilgisizliği neticesinde ortaya çıktığını düşündüğünü şu sözleri ile ifade etmiştir: *“Ailelerinden ilgi ve sevgi görmeyen çocuklar sınıfta hırçın davranıyorlar ve kıskançlık yapıyorlar. Arkadaşlarıyla iletişim sorunları yaşıyorlar.”*

Bahar öğretmen, dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda sorun yaşayan öğrencilerine ilişkin aşağıdaki görüşleri belirtmiştir:

Aileler yoğun iş temposundalar. Bazen işte, ıslak mendil kapaklarından bulmaca yapabilirsiniz gibi önerilerde bulunuyorum onlara. Böylece çocuğunuzla etkileşime girin, onun dikkatini arttırın. “Hafıza kartları ile dikkatini arttırın.” diyorum ama aileler bunları hiç önemsemediği için “Ya, ben çok yorgunum zaten benden düşsün.” düşüncesiyle çocuğun eline telefonu veriyorlar, bu sefer çocuğun yaşadığı dikkat dağınıklığının bile farkına varmıyorlar. Okula geliyorlar ve bana: “Biz çocuğumuzda dikkat dağınıklığını hiç fark etmedik.” diyorlar. Fark etmezler çünkü ilgileri yok, olmayınca da bu seferde çocuk hırçınlaşmaya başlıyor. Evde ilgi olmayınca çocuk bu seferde eve gitmek istemiyor, hep burada kalmak istiyor.

Bahar öğretmenin yukarıdaki görüşü incelendiğinde, dikkat dağınıklığı sorunu yaşadıklarını gözlemlediği öğrencilerinin ailelerine yönlendirmelerde bulunduğu ancak ailelerin bu tavsiyeleri dikkate almadıkları anlaşılmaktadır. Diğer yandan anne ve babasından beklediği ilgiyi göremeyen öğrencilerin okuldan eve gitmek istemedikleri ve okulda da hırçın tavırlar sergiledikleri görülmektedir. Çocukların yaşadıkları dikkat dağınıklığı sorununun kontrolsüz teknoloji kullanımının etkisi ile büyüdüğü, velilerin ise çocuklarının yaşadığı sorunların farkına varamadıkları Bahar öğretmenin görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Araştırmada katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden, velilerin tüm gün okulda olan çocukları ile vakit geçirebilecekleri değerli bir zaman dilimi olan akşam saatlerinde de çocuklarını tablet ve telefonla baş başa bırakarak, ilgisizce davrandıkları anlaşılmaktadır. Öte yandan velilerin ilgisizliği konusunda görüş bildiren öğretmenler kurum türü bağlamında değerlendirildiğinde; Aysun, Bahar, Defne, Ebru ve İpek öğretmenin özel anaokullarında görev yaptıkları; Büşra, Çiğdem, Elif, İsa ve Sevda öğretmenin devlet okullarında görev yaptıkları görülmektedir. Velilerin ilgisizliği konusunda devlet okulu-özel okul değişkenine göre bir farklılaşma olmadığı da görülmektedir.

Araştırmada bir diğer veri kaynağı olarak kullanılan ve katılımcı 272 veli tarafından doldurulan demografik bilgi toplama formu ile velilere “Okul ve mesai saatleri dışında, siz ve eşiniz çocuğunuza düzenli olarak zaman ayırıyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Kendilerine yöneltilen bu soruya, velilerden 209’u (%77) evet yanıtı, 61’i (%22) kısmen yanıtı ve 2 veli de (%1) hayır yanıtını vermişlerdir. Velilerin yanıtlarından büyük bir kısmının çocuğuna düzenli olarak zaman ayırdığını düşündüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca formda velilere “Eşinizin ve sizin çocuğunuza ayırdığınız zamanın yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu da sorulmuştur. Bu soruya 102 veli (%40) çocuklarına ayırdıkları zamanın yeterli olduğunu, 117 veli (%41) çocuklarına ayırdıkları zamanın

kısmen yeterli olduğunu, 53 veli ise (%19) çocuklarına yeterince zaman ayırmadıkları yanıtlarını vermişlerdir. Velilerin çoğunluğu çocuklarına ayırdıkları zamanın “*kısmen yeterli*” olduğunu düşünmektedir. Katılımcı öğretmenler de görüşlerinde, velilerin çocukları ile yeterince zaman geçirmediklerini bu nedenle çocuklarının eğitim sürecinde sorunlar yaşadıkları açıklamasını yapmışlardır. Bu bağlamda öğretmenlerden gelen görüşler ile formu dolduran velilerden gelen yanıtlar tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenlerin eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynaklarından biri olarak, veli tutumları yönüyle öne sürdükleri bir diğer konu ise velilerin ev ortamında çocuklarına kurallar koymamaları ve kurallara uyma konusunda çocuğa bilinç aşılama çabasında olmamalarıdır. Bu konuda paylaşılan görüşler “velilerin ev ortamında kurallar koymamaları” kodu altında incelenmiş ve “veli tutumları” alt kategorisi kapsamında değerlendirilmiştir. Aysun öğretmen, “*Günümüzde kuralları kabullenmiyor çocuklar. Sınıf içi kuralları da kabullenemiyorlar. Günümüz çocukları kuralsızlığı baz almış durumdadır. Ailede bir şeyler aşılanırsa öğretmenin toparlaması daha kolay oluyor.*” cümleleri ile çocukların sınıf içi kurallara uymasında anne ve babaların önemli rolüne değinmiştir.

Araştırmada, sorunların kaynağı olarak “öğrenci velileri” kategorisinin atında yer alan “veli tutumları” alt kategorisini oluşturan kodlardan biri olan “velilerin çocuklarına olumsuz rol model olmaları” koduna ilişkin, bazı öğretmenler velilerinin öğrencilerine olumsuz rol model olduğunu vurgulamışlardır. Bu bağlamda Büşra öğretmen, velilerin telefon vb. dijital araçların kullanımında çocuklarına olumsuz rol model olduklarını şu sözleri ile anlatmıştır:

Bilmem ne Mom’lar, bilmem ne Instagram fenomeni anneler. Çocuğunun videosunu çekip Instagram’da paylaşmak için çocuğunu ağlatan anneler. Dur bir fotoğrafını çekeyim, dur bir daha çekeyim, düz dur yan dur, sağa dön, sola dön çocuklar böyle bir atmosferde büyüyor. Sınıfımızda “mış gibi” oyunlarında evet, çocuklar artık bir legoyu alıp araba yapmaktansa telefon yapıyorlar. Birbirlerinin fotoğraflarını çekiyorlar onlarla. Eğitimciler olarak elimizden geleni yapmayı çalışıyoruz bu anlamda, okul olarak da efor sarf ediyoruz. Ama yetersiz kalıyoruz açıkçası.

Yukarıdaki görüş incelendiğinde, ev ortamında annelerinin davranışlarını gözlemleyen çocukların annelerini model aldıkları ve bazı davranışlarını eğitim ortamında sergiledikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca görüşte çocukların kimi oyun alışkanlıklarının da değiştiğinin vurgulandığı görülmektedir. Yukarıdaki görüşlerinin devamında Büşra öğretmen özellikle öğrencilerinin sınıf içi iletişim becerileri konusunda

yaşadıkları sorunlar üzerinde rol model olarak velilerin etkisine şu cümleleri ile dikkat çekmiştir:

Eğer ailede “merhaba, iyi günler” gibi sözcüklerin kullanımı varsa bu mutlaka çocuğa da yansıyor ve çocukta bu kelimeleri kullanıyor. Sınıfımda bir şey alacağı zaman, “Arkadaşım alabilir miyim?” şeklinde isteyen de var ya da hart diye çekip alan da var. Tabii çocuk ailede bir şekilde bu davranışları gözlemliyor. Kendi davranış sistemini oluşturuyor, içselleştiriyor, sınıfta sergiliyor.

İsa öğretmen de bir yandan eğitim sürecinde öğrencilerine davranış eğitimleri vermeye çalıştığını, bir yandan da velilerin çocuklarını olumsuz yönlendirmelerinden dolayı işinin zorlaştığını şu cümleleri ile ifade etmiştir:

...Ben çocuklara yardımlaşın, paylaşın derken ailelerin de bir yandan, “Sana vurana sende vur.” dediklerini biliyorum ve bu tarz şeyler çocukları davranışlarını değiştirebiliyor. Yani biz çocuklarla burada beş saat beraberiz, ama aileler çocuklarıyla on dokuz saat beraberler. Dışarıdaki hayatta beraberler. Bu şekilde çocuklara ne kadar davranış kazandırabiliriz, bilemiyorum.

İpek öğretmen de görüşlerinde sınıfında gözlemlediği bir olayı anlatmıştır: *“Geçen hafta cuma günü yaşadığım bir olay, öğrencim yanındaki arkadaşına anlatıyor ‘Annem sürekli telefonda, bana da hep telefonuna bakarak cevap veriyor.’ diyor. En basiti yani hani burada çocuğun ne kadar etkilendiğini görüyoruz.”* Öğretmenin paylaştığı bu olay, velilerin teknoloji kullanım alışkanlıklarında da çocuklarına olumsuz rol model olabildiklerini göstermektedir.

Sorunların kaynağı olarak “öğrenci velileri” kategorisinin atında yer alan ve “veli tutumları” alt kategorisine ulaşılmasını sağlayan “velilerin çocuklarının yerine her şeyi yapması” koduna ilişkin araştırmada bazı öğretmenler velilerinin öğrencilerinin yerine her şeyi yapma tutumunda olduklarını ve velilerin bu şekilde davranarak öğrencilerin sorunlar yaşamalarında etkili olduklarını vurgulamışlardır. Devlet okulunda görev yapan Aylin öğretmenin konu hakkındaki görüşleri şöyledir:

Aile çocuğun yapması gereken her şeyi anında yapıyor ve çocuk hiçbir şey için çaba göstermiyor. Çocuklar buraya geldiklerinde de bir etkinlik için oyun grubuna girmek için çaba harcamama gerek yok diye düşünüyorlar. Her konuda, “Ben öğretmenime söylerim, öğretmenim yapar.” düşüncesinde oluyorlar. Yani okul öncesi eğitimde ailelerin davranışları doğrudan okula yansıyor, dolaylı değil.

Çiğdem öğretmen çocuğunun yerine her şeyi yaparak aşırı korumacı bir tutum sergileyen velilerinin, çocuklarına becerilerini geliştirme fırsatı vermemeleri nedeniyle öğrencilerinin özbakım, öz-yeterlik becerileri başta olmak üzere çeşitli becerilerin

gelişiminde sorunlar yaşadıklarını, “*Bu yaşta bir çocuk pandufunu giyebilir. Çantasını, suluğunu dolabına koyabilir. Ama yapamıyorlar. Çocuklar geliyor her şey hazır, her şeyi anneleri onların yerine o kadar çok yapmış ki, el pençe divan durmuşlar çocuklarının karşısında, çocuklarda beceri gelişiminde ciddi sorunlar var.*” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmada, sorunların kaynağı olarak “öğrenci velileri” kategorisinin atında yer alan “veli tutumları” alt kategorisini oluşturan kodlardan biri olan “velilerin çocuklarının her istediğini yapması” koduna ilişkin bazı öğretmenler görüşlerinde, veliler tarafından çocuklarının her istediğinin yapılmasının öncelikle onları doyumsuzlaştırdığını ve mutsuz ettiğini vurgulamışlardır. Özel bir anaokulunda görev yapan Kübra öğretmen, velilerinin çocuklarına aldıkları pahalı oyuncaklara değinerek görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Eskiden çocuklar eğitim sürecinde bir sticker ya da bir ödüle ihtiyaç duymuyorlardı, o anda bir göz teması yetiyordu, şimdi öyle değil. Ben mesleğe başladığımda devlet okulundaydım, şimdi özel okuldayım ve burada çocuklar daha çok maddi olarak güçlü ödüller alıyorlar. Veliler çocuklarını mutlu etmek istediklerinde durumları da iyi olduğu için pahalı oyuncaklar alıyorlar, çocukları böyle alıştırılmışlar. Zekice güdülenmelere daha çok ihtiyaç duyuyor çocuklar artık.

Kübra öğretmenin görüşlerinden, velilerin çocuklarını maddi ödüllere alıştırma ve ödüllere alıştırma nedeniyle eğitim sürecinde öğrenmeye güdülenmelerini sağlamak için çocuklara sunduğu sözel, duygusal ve davranışsal ödüllerin ilgilerini çekmediği, bu nedenle artık simgesel pekiştireçler tercih ettiği anlaşılmaktadır.

Aysun öğretmen, dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme ile öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konularında öğrencilerinin yaşadıkları sorunların ortaya çıkmasında, velilerin çocuklarının her istediklerini yapıyor olmalarının nasıl etkili rol oynadığını aşağıdaki görüşlerinde açıklamıştır:

Konuştığımız altı sorunun oluşmasının kökenine bir baktığımda aklıma ilk gelen çocukların dikkatlerini toplama ve sürdürme konusunda yaşadıkları sorunlarda, ev ziyaretlerine de gidiyoruz ve görüyoruz ki çocukların çevresinde çok fazla uyarıcı var. Çocukların odalarında her yer oyuncak. Çocuklar zaten doyum noktasında sürekli bir problem yaşıyorlar. Aileler güdülenme konusunda olumlu davranışları desteklemek için pekiştireç olarak oyuncak alabilir ve bu o davranışı daha iyi güdüleyebilir ama aileler yanlış yerlerde çok verici olduğu için etkinlik zamanlarında güdülenmede de problem yaşıyoruz.

Aysun öğretmen yukarıdaki görüşlerinde, velilerine yaptığı ev ziyaretlerindeki gözlemlerinden örnekler vermiştir. Aysun öğretmenin görüşlerinden; çocukların istedikleri her şeyin alınmasıyla evde oluşan fazla miktardaki uyaranın çocukların

dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda, velilerin yanlış pekiştirmelerinin de öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda sorunların ortaya çıkmasına neden olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır. Bu açıklamalardan, velilerin çocuklarının dikkat toplama ve dikkati sürdürme konusu ile öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusundaki becerilerinin gelişiminde bilinçli bir tutum sergilemedikleri söylenebilir. Ebru öğretmen velilerin çocuklarının her istediğini yapmaları nedeniyle öğrencilerinde davranış bozukluklarının arttığını ve hatta otizm belirtileri gösterdiklerini düşündüğünü aşağıdaki cümlelerinde vurgulamıştır:

Ben ailelerde sıkıntılar olduğunu düşünüyorum. Aileler çocuklarının her dediğini yapmanın onları mutlu ettiğini düşünüyorlar. Artık istediği bir şey olmayınca ağlayan çok çocuk var. Bu konuda aileleri suçluyorum ve davranış bozukluklarının gittikçe de arttığını düşünüyorum. Benim arkadaşım var özel eğitimci, Eskişehir'deki bütün okulları geziyor. Çocuklarda çok fazla davranış bozukluğu gördüğünü, giderek arttığını ve çocukların otizm belirtileri gösterdiklerini ama otizmlili olmadıklarını söylüyor, bende öyle düşünüyorum.

Ebru öğretmen görüşünde, çocuklarını sınırlandırmamalarından dolayı öğrencilerinde gözlemlendiği davranış bozukluklarının artışından velilerini sorumlu tutmaktadır. Canan öğretmen de velilerin çocuklarına sevgilerini göstermelerinin yolunun maddi ödüllerden geçtiğini düşündüklerini aşağıdaki görüşlerinde belirtmiştir:

Sınıfta “Babanı neden seviyorsun?” sorusunu sorduğumda, çocuklardan gelen cevaplar çok üzücüydü. Çocuklar “Babam bana telefonda oyun oynattığı için seviyorum.” diyorlar. İşte “Babam bana oyuncak aldığı için onu seviyorum.” diyorlar. Yani hiçbir çocuk, “Babam benimle oyunlar oynadığı için onu seviyorum.” ya da “Babam beni gıdıkladığı için onu seviyorum.” demiyor. Hep maddiyatla çocukları beslediğimiz için, çocukta sevginin bu şekilde gösterilmesi gerektiğini düşünüyor ve her işe bu şekilde başlayabileceğini düşünüyor. Rüşvete alışıyorlar, bu çocuklar büyüyecekler birde. Çocuklar şimdi sınıfta bile bocalıyorlar.

Velilerin çocuklarının her istediğini yapıyor olmalarının eğitim sürecinde pekiştireç kullanan öğretmeni de zor durumda bıraktığı, pekiştirecin etkisini azaltarak öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürmeyi zayıflattığı öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinde; istedikleri her şeye rahatlıkla ulaşabilen çocukların eğitim ortamında da zahmete girmek istemeyip sınıf içi etkinliklere katılmak istemediklerine, iletişim becerilerinde sorun yaşadıklarına, sınıf içi kurallara uymak istemediklerine ve okula uyum sorunu yaşayabildiklerine değindikleri görülmektedir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenler, velilerin çocuklarına karşı sergiledikleri bu serbest tutumun özellikle çocukları doyumsuzlaştırdığını, istedikleri her şeyin anne ve babalar tarafından anında yerine getiriliyor olmasının çocukların girdikleri

her ortamda aynı beklentiye girmesine yol açtığını vurgulamışlardır. Bu beklenti ile eğitim ortamına gelen çocukların eğitim sürecinde önemli sorunlar yaşadıklarını ve sergiledikleri olumsuz davranışlarla arkadaşlarını da olumsuz yönde etkilediklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmada, sorunların kaynağı olarak “öğrenci velileri” kategorisinin atında yer alan “veli tutumları” alt kategorisini oluşturan kodlardan biri de “velilerin çocuklarını etiketlemeleri”dir. Kişilik gelişiminin ön planda olduğu okul öncesi dönemde velilerin çocuklarını etiketleme davranışının (stigma), çocukların gelişimini olumsuz yönde etkilemesinden dolayı eğitim sürecinde sorun yaşamalarına da neden olabilmektedir. Bu bağlamda Büşra öğretmen görüşlerinde bir uygulamasından ve sonucundan şöyle söz etmiştir; *“Daha çocuğu görmeden aile ile yaptığım toplantılarda diyorum ki çocuğu bana tanıttın. Anne şöyle diyor: “Çocuğum çok utangaçtır öğretmenim, size ne istediğini söyleyemez.” siz böyle dersiniz zaten söyleyemez çocuğunuz diyorum ve öylede oluyor.”* Aylin öğretmen de velilerinin çocuklarını damgaladıklarını anlatmış ve düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

...Veli uzun uzun konuşuyor. Ahmet inatçıdır ve bitti. Ahmet inatçıdır diye damgalıyor ve bırakıyor. İşte açıklıyor: “Evde çok inatçıdır, yapmak istemediği şeyi asla yaptıramazsınız, evde de yapmıyor, burada da yapmaz diyor.” Bir çözümü yok. Çaba sarf etmiyor. Veliler çocuğunun yanlışlarına göz yumuyor.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, velilerin çocuklarını etiketlemelerinin çocuğun yaşadığı sorunları gölgelediği, çocuğun kendine olan inanç ve güvenini zedeleme riskini taşıdığı ve çocuğun gerçek sorununu anlama, çözüm üretme noktasında süreci olumsuz etkilediği söylenebilir.

Araştırmada, öğretmenler aile ortamında yaşanan şiddet sorununun sınıfa yansıdığını bildirmişlerdir. Sorunların kaynağı olarak “öğrenci velileri” kategorisinin atında yer alan “veli tutumları” alt kategorisini oluşturan kodlardan biri de “aile ortamında şiddet” kodudur. Yağmur öğretmen sınıfında bir ailenin çocuğuna baskı ve şiddet içeren davranışlarda bulunmasından dolayı çocuğun da sınıfta arkadaşlarına sınıf oyuncaklarını kullanarak şiddet gösterdiğini *“Öğrencimin aile içi şiddetten kaynaklı şiddet problemi var. Ben özel eğitimci değilim, çocuğun davranış sorunları var. Veli ile görüştim, veli de kükredi bana.”* cümleleri ile ifade etmiştir. Aile ortamında şiddet, çatışma, tartışma vb. olumsuz davranışları gören çocuklar, eğitim sürecinde de benzer davranışlar sergilemektedir. İpek Öğretmen, aile ortamında çocuklara uygulanan şiddetin eğitim sürecine de yansıdığını, *“Öğrencilerim evde neye maruz kalıyorlarsa, ne yaşıyorlarsa*

onun aynısını sınıfta da yapıyorlar. Şiddet görüyorlar ve şiddet uyguluyorlar.” şeklinde belirtmiştir.

Araştırmada sorunların kaynağı olarak “öğrenci velileri” kategorisinin “veli özellikleri” alt kategorisini oluşturan “değişen veli profili” kodu ile ilişkili olarak, katılımcı öğretmenler velilerin davranış ve düşünceleri yönüyle önceki yıllara göre farklılaştıklarını ve eğitim sürecinde yaşanan sorunların bir kaynağının da bu velilerdeki farklılaşma durumunun olabileceğini aşağıdaki görüşlerinde açıklamışlardır.

Öğretmenler velilerin sergiledikleri davranışlardan yola çıkarak her geçen yıl veli profilinde bir takım değişimler olduğunu belirtmişlerdir. Elif öğretmen, velilerdeki söz konusu bu değişime değinerek bu değişimin mevcut ortamda doğal olduğunu ancak sorunların ortaya çıkmasına da neden olduğunu, *“Nesil değişti, veli profili değişti. Bu değişimler çocuklarda bazı sorunların oluşumuna neden oldu. Sorunları tetikledi bence.”* cümleleri ile vurgulamıştır. Bir devlet ilkokulunun anasınıfında görev yapan ve otuz beş yıllık mesleki deneyime sahip olan Sultan öğretmen, velilerin değiştiğini ve artık öğretmenlere güvenmediklerini aşağıdaki cümlelerinde ifade etmiştir:

Eskiden aileler okula, öğretmene güveniyordu. Şimdilerde gerçekten sınıfta bir sorun bile olmadan, yani sadece iki çocuk sınıfta tartışsa bile veli geliyor, “Benim çocuğuma neden böyle yaptın?” diye rahat rahat hesap soruyorlar bana. Tüm motivasyonum yok oluyor. Velinin bu tavrını gören çocuklar da aynı tavrı gösteriyor bana, beni dinlemiyorlar ve sınıf kurallarını kabul etmiyorlar.

Betül öğretmen ise özellikle son dönemlerde her şeyi bildiğini düşünen veliler ile daha sıklıkla karşılaştığını aşağıdaki cümlelerinde açıklamıştır:

Veli profili artık çok değişti gerçekten, anasınıfı içerisine karışmaya çalışan, çok daha fazla ben bilirim havasında olan, en iyi çocuk benimki başka çocuklar önemli değil, önemi yok diyen bencil çok fazla veli var. Evet, bu tür veliler her sene çıkardı ama bu velilerin sayısı son zamanlarda iyice artmaya başladı. Öyle olunca tabii bu da bizim iş durumumuza yansıyor, motivasyonumuza yani. Motivasyonum düştükçe karşılaştığım sorunlar ile baş edemez hale geliyorum ve sorunları görmezden de geliyorum.

Yukarıdaki görüş incelendiğinde, süreçte öğretmene müdahale etmeyi kendisinde bir hak olarak gören davranışlarda bulunan veli sayısında artış olduğu, velilerin bu davranışlarının da öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüğü anlaşılmaktadır. Betül öğretmenin bu durumdan dolayı eğitim sürecinde öğrencilerinde karşılaştığı sorunlarda zorlandığı ve yaşanan sorunları yok saydığı görülmektedir.

Yağmur öğretmen değişen veli profili ile ilişkili olarak eğitim sürecinde velilerden ve okul yönetiminden beklediği desteği göremediğini ve süreçte yaşadığı zorlukları aşağıdaki cümleleri ile anlatmıştır:

Zaman geçtikçe okul öncesi öğretmeni bir bakıcı gibi görülmeye başlandı. Çocuk yemeğini yedi mi, terledi mi? Veliler hiç şunu sormuyorlar bana: “Bugün okulda ne öğrendiler?” Önceden veliler bu soruları sorarlardı. Ama şimdi çocuğun okula gitmesinin amacını bilmiyorlar sanki. Kendim baş etmeye çalışıyorum am bu kürek tek çekilmiyor, desteklemezlerse bu iş burada biter. Artıyor mu sorunlar? Evet, artıyor her sene. Dikkatlerini toplayamamaları, arkadaşlarına vurmaları, oyuncakları kırmalar, asilikler, paylaşımı sevmemeleri. Ama ben olabildiğince çocuklarla yardımlaşarak, model olarak, fikir vererek aileye haber vermeden çözebildiğim kadar sorunları çözmeye çalışıyorum. Çünkü sorun yaşayan öğrencilerim için idari amirim, ailelerine haber vermemem gerektiğini söyledi. “Sınıfta çözmeye çalış, çözemersen de idare et” dedi. Böyle bir mantık var mı hocam? Ben mesleğimden soğudum.

Yukarıdaki görüşlerinde, velilerin gözünde okul öncesi öğretmenin bir bakıcı olarak görüldüğüne ve velilerin eğitim sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler ile ilgilenmediklerine değinen Yağmur öğretmen, öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar karşısında çözüm üretmeye çalışmasına rağmen hem veli hem de okul yönetimi tarafından desteklenmediğini düşünmektedir.

Büşra öğretmen de aşağıdaki cümlelerinde yukarıda görüşü sunulan Yağmur öğretmen ile benzer ifadelerde bulunmuştur:

Veli profili de değişti, “Eti senin, kemiği benim.”, “Ne dersiniz yapalım, yeter ki çocuğum iyi olsun.” düşüncesinden “Sen kimsin?” moduna geçtiler veliler. Veliler gelip, “Ben bilirim.”, “İşte şurada okudum.” diyor. Instagram’da, Facebook’ta bir şeyler okuyup ona inanıyorlar. Canlarının inanmak istediği şeylere inanıyorlar aslında.

Yağmur öğretmenin görüşlerinden, günümüz velilerinin sosyal medya kaynaklı bilgiler ile kendilerinin daha bilgili olduğunu düşünmelerinin yersiz olduğuna inandığı anlaşılmaktadır. Aysun öğretmen, “*Şu anda internet aileleri var. İnternette ne yazıyorsa doğru olarak kabul edip, üzerimize sıcıyorlar.*” şeklinde velilerin internetten yanlış olma olasılığı bulunan bilgilere erişerek sorun çıkardıklarını ifade etmiştir.

Eğitim sürecinde görevlerini yaparken velilerin kendilerine müdahale etmeleri öğretmenler tarafından doğru karşılanmamaktadır ve Aylin öğretmen de bu yönde görüşler belirtmiştir:

Sınıfta mesela kırabiliyoruz sorunlu davranışları ama veli çocuğu uyarmamıza bile izin vermiyor. Öğrencim yanlış yapıyordu, “Ben de ona etkinliğini düzelt.” demiştim. Ama bu olaydan sonra öğrencim bunun tek çözümün okula gitmemek, sorunlardan kaçmak olduğunu

düşünmüş. Eve gidince annesine okula gelmek istemediğini söylemiş. Veli geldi, uzun uzun konuştu, ardından “Çocuğum uyarıldığı için okula gelmek istemiyor.” dedi. “O zaman yanlış mı yapsın? Uyarmayayım mı?” dedim bende.

Özel bir anaokulunda çalışmakta olan Ebru öğretmen, kendi durumunu devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları ile de kıyaslayarak, velileri tarafından sözlü şiddete maruz kaldığını şu cümleleri ile anlatmıştır:

Devlet okullarında şiddet var, öğretmene şiddet ama burada da veliler sözleriyle dövüyorlar. Çocuklar da evde sürekli “Öğretmenin ne dedi?”, “Öğretmenini seviyor musun?” gibi sorulara maruz kalıyorlar. Çocuklar bana ertesi gün gelip söylüyorlar: “Öğretmenim annem bana böyle dedi, şöyle dedi.” diye, çocuklar temiz kalpli. Aileler çocuklarını böyle sıkıştırdıkça çocukların bana ve arkadaşlarına karşı ön yargıları oluşuyor.

Bu anlamda özel bir anaokulunda görev yapmakta olan Mesude öğretmenin velilerine ilişkin görüşleri de şöyledir: *“Velilerde çok hissediyorum bunu, böyle bildiğin bilmişler. Ukalalar. Çocuklardan çok veliler ile uğraşıyorum ben. Veli profili çok değişti.”*

Katılımcı öğretmenlerin “değişen veli profili” kodunu açıklayan görüşlerinden, velilerin çeşitli internet kaynaklarından edindikleri bilgiler ile kendilerine yansıttıkları öğretmenin bilgilerini küçümseme, güvensizlik, okul öncesi eğitimi değersizleştirme gibi davranış ve tutumlarından dolayı öğretmenlerin motivasyonlarının düştüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca velilerin aşırı koruyucu tutumlarıyla öğretmenlerin eğitim sürecinde öğrencilerinin yaşadıkları sorunlara erken müdahale etmelerine engel olarak çözüm sürecini aksattıkları da düşünülmektedir.

Eğitim sürecinde sorunların kaynağı olarak “öğrenci velileri” kategorisinin “demografik özellikler” alt kategorisini oluşturan kodlar arasında yer alan ve sürece sorun davranışlar olarak yansıyan bir başka konu da anne ve babanın ayrılık durumudur. Bu konuda Canan, Çiğdem, Halil ve İpek öğretmen görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler görüşlerinde, anne ve babası boşanan ya da ayrı yaşayan çocuklarda ilk altı araştırma sorusu ile üzerinde durulan konularda sorun davranışların arttığını, çocukların boşanma süreçlerinden olumsuz etkilendiklerini belirtmişlerdir.

Özel bir anaokulunda çalışmakta olan İpek öğretmen, anne ve babası boşanmış öğrencilerinde ağlamalar, duygusal davranışlar gözlemlediğini ifade etmiştir: *“Sınıfta ağlama, tırnak yeme, strese girme yoğun şekilde karşılaştığım problemler ve velilerden aldığım bilgilere göre kâbus gören öğrencilerimde çok. Bu çocuklar ya ayrılmalardan dolayı ev değişikliğine giden ve bu dönemlerde aile çatışmasına maruz kalan*

öğrencilerim. Onlar konuştuğumuz konularda daha çok sorunlar yaşıyorlar.” Araştırmada öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkılarak, velilerinin boşanma ve ayrı yaşama durumlarından çocukların psikolojik olarak olumsuz etkilendikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmada demografik özellikler alt kategorisi altında kategorize edilen “Ailede tek çocuk olması” koduna ulaşılmasını sağlayan bir görüş öne süren Defne öğretmen, *“Ben aile içi iletişimin çok önemli ve etkili olduğunu düşünüyorum çünkü kardeşi olmayan çocuklar, tek oldukları için sınıfta arkadaşlarıyla oyuncakları paylaşma ve yardımlaşma konularında sorun yaşıyorlar.”* cümleleri ile bu görüşünü açıklamıştır.

Diğer yandan katılımcı öğretmenlerin velilerinin doldurmuş oldukları demografik bilgi toplama formlarından elde edilen demografik verilere göre anket formunu dolduran 272 veliden 144’ünün iki çocuğu varken, 93’ünün tek çocuğu vardır. Diğer yandan 93 çocuktan 32’si haftanın her günü tablet, telefon gibi dijital araçları kullanmaktadırlar. Ancak 2 çocuğu olan ailelerde, haftanın her günü tablet, telefon gibi dijital araçları kullanan çocuk sayısı 72’dir. Tüm bu verilere bakıldığında kardeşi olan çocukların dijital araçları kullanım sıklığının tek çocuklara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum da aile de küçük kardeş olmasından dolayı büyük çocukların ihmal ediliyor olabileceğini akla getirmektedir.

Eğitim sürecinde sorunların kaynağı olarak “öğrenci velileri” kategorisinin “demografik özellikler” alt kategorisini oluşturan kodlar arasında yer alan ve sürece sorun davranışlar olarak yansıyan bir başka durum da aile yapısındaki değişimdir. Katılımcı velilerin doldurdıkları demografik bilgi toplama formlarına göre de katılımcı 272 veliden sadece 25 velinin çocuğu evde anneanne, babaanne, dede gibi büyükleriyle beraber yaşamaktadır. Geriye kalan 247 aile çekirdek aile olarak tanımlanan anne, baba ve çocuklardan oluşan bir aile yapısına sahiptir. Bu bağlamda Halil öğretmen, aile yapısındaki değişimin yani hem tek çocuklu ailelerin sayısının artmasının hem de evlerde anneanne, babaanne, dede gibi aile büyükleriyle yaşanılmamasının eğitim sürecinde öğrencilerde sorunların ortaya çıkmasına neden olduğunu aşağıdaki görüşlerinde ifade etmiştir:

Tek çocuk olan öğrenciler daha az paylaşımcı oluyor, şiddete daha meyilli oluyor. Sınıfta arkadaşlarıyla iletişime daha az geçiyor. Ya da evde anneanesi, dedesi olanlar daha mutlu çocuklar oluyorlar, ben bunları gözlemliyorum. Şımartılmalarından dolayı belki kurallara uymada sorun yaşasalar da, bu durumun avantajları dezavantajlarından daha fazla.

Çiğdem öğretmen, demografik özellikler alt kategorisi altında yer alan “velilerin eğitim seviyesi” koduna ulaşılmasını sağlayacak bir görüş bildirmiştir. Çiğdem öğretmenin bu konudaki görüşleri şöyledir:

...Benim bulunduğum bölgede velilerimin eğitim seviyesi maalesef yüksek değil. Velilerim genelde ilkokul, ortaokul mezunu. Hatta okuma yazma bilmeyen velilerimiz de oluyor. Ama bu kadar az eğitim görmüş olmalarına rağmen velilerimiz her şeyi biliyorlar. Okulda neler yapılmalı, neler olmalı her şeyi biliyorlar, her şey kusursuz olsun istiyorlar. En büyük sorun aslında velinin kendinin bir şey bilmediğini anlayamaması, kabullenememesi. Velinin kendisi okula saygı duymuyor ki. Çocuğu da saygı duymuyor tabii. Okul öncesi eğitimin önemini anlayamıyorlar.

Çiğdem öğretmenin görüşlerinden, velilerinin genelde ilkokul ya da ortaokul mezunu oldukları ve okul öncesi eğitim alanına ilişkin kısıtlı bilgileri ile eğitim sürecine müdahale etmelerini saygısızlık olarak gördüğü ve çocukların da tıpkı velileri gibi kendisine saygı duymadığını düşündüğü anlaşılmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynakları sıralandığında, ilk sırada öğrenci velilerinin yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Velilerin çocuklarına yönelik tutum ve davranışlarının, sergiledikleri veli davranışlarının ve demografik özelliklerin eğitim sürecine okul öncesi öğrenciler tarafından sorunlu davranışlar olarak doğrudan yansıtıldığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları; dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda sorunlar, öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda sorunlar, sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda sorunlar, sınıf içi iletişim becerileri konusunda sorunlar, akran zorbalığı ve şiddet konularındaki sorunların temel kaynağının ilk olarak öğrenci velileri olduğu ortaya çıkmıştır.

4.5.2. Okul öncesi dönemde teknoloji kullanım alışkanlıkları

Araştırmada, katılımcı öğretmenlere daha önceki görüşme sorularında yöneltilerek yanıtları alınan sorunların olası kaynakları sorulduğunda, on yedi (17) öğretmen eğitim sürecinde öğrencilerinin yaşadıkları sorunların kaynaklarından birisinin de “öğrencilerin yoğun teknoloji kullanımları” olduğunu dile getirmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerden gelen görüşlerin analizi sonucunda “yoğun teknoloji kullanımı” kategorisine ulaşılmıştır.

Araştırmada bir diğer veri kaynağı olarak kullanılan ve çocukları katılımcı öğretmenlerin sınıflarında eğitimlerine devam eden 272 öğrenci velisi tarafından doldurulan demografik bilgi toplama formunda yer alan bir soru ile velilerden sıralanan

çok sayıda teknolojik araç içerisinde evlerinde bulunan ve çocuklarının kullandıkları teknolojik araçları işaretlemeleri istenmiştir. Bu bağlamda 272 veliden 268'i (%34) çocuklarının kendilerine ait akıllı telefonlarını kullandıklarını, 214'ü (%27) tablet kullandıklarını, 212'si (%26) evde bulunan bilgisayarları kullandıklarını, 48'i (%6) oyun konsolunu kullandıklarını, 44'ü (%5) akıllı kol saati kullandıklarını, 13 veli (%2) ise evlerinde seçeneklerde sunulanlardan farklı teknolojik aletlerin bulunduğunu ve bu teknolojik aletleri çocuklarının kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden bazıları görüşlerinde tüm öğrencilerinin tableti olduğundan söz ederken, bazı öğretmenler de öğrencilerinin büyük kısmının kendilerine ait tabletlerinin olduğundan söz etmişlerdir. Araştırmada, velilerin formda verdikleri bilgilerden, çocukların oldukça büyük bir kısmının bir tablet bilgisayara sahip oldukları anlaşılmaktadır. 272 velinin çocuklarından sadece 58'inin tableti yoktur. Bir diğer deyişle çocukların %79'unun tableti bulunmaktadır.

Katılımcı öğretmenler görüşlerinde öğrencilerinin teknolojik araçları, kullanım süresi ve kullanım amacı açısından kontrolsüz bir şekilde kullandıklarını vurgulamışlardır. Aynı zamanda bu kontrolsüz teknoloji kullanım durumunun eğitim sürecinde öğrencilerinde gözlemledikleri hangi sorunların ortaya çıkmasına nasıl kaynaklık ettiğine ilişkin görüşlerini de açıklamışlardır. Çizelge 4.3'te sorunların bir kaynağının da çocukların yoğun teknoloji kullanımı olduğunu düşünen öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkılarak ulaşılan kodlar ve bu kodların frekansları görülmektedir.

Çizelge 4.3. *Eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynaklarından biri olarak “yoğun teknoloji kullanımı” kategorisine ilişkin kodlar ve frekansları*

Kategori	Kodlar	Öğretmenler	f
Yoğun teknoloji kullanımı	• Çocukların teknolojik araçları kontrolsüz kullanımları	Aylin, Aysun, Betül, Büşra, Çiğdem, Ebru, Eda, Elif, Defne, Halil, İsa, Kübra, Mesude, Sultan, Yağmur	17
	• Çocukların yaşlarına göre uygunsuz içeriğe maruz kalmaları	Büşra, Çiğdem, Defne Halil, Yağmur	5

Çizelge 4.3 incelendiğinde, öğrencilerinin yoğun teknoloji kullanımları konusunda öğretmenler tarafından en çok tekrar edilen görüş, öğrencilerinin telefon, tablet, bilgisayar gibi teknolojik araçları velileri tarafından kontrol edilmeksizin uzun saatler kullanmalarıdır. Öğretmenlerin öne sürdükleri bu görüşler “çocukların teknolojik araçları

kontROLSÜZ kullanımları” koduna ulaşılmasını sağlamıştır. Konu hakkında Büşra öğretmen, *“Dediğim gibi telefon, tablet ve televizyonun uzun süre kullanımı bence süreçte sorunlara neden oluyor ve öğrencilerimin hepsinin tableti var.”* şeklinde düşüncesini dile getirmiştir.

Betül öğretmen, eğitim sürecinde öğrencilerinin dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda *“Genel olarak bu dönemin çocuklarının dikkatleri çok dağınık, çabuk biten bir dikkat süreleri var”* cümlesi ile dikkat dağınıklığı sorununun günümüz çocuklarının bir özelliği olduğu değerlendirmesini yapmış ve nedenini ise *“Bu da bence çocukların teknolojik aletleri uzun süreli kullanımı ile alakalı bir durum.”* şeklinde açıklamıştır. Yağmur öğretmen, evde uzun süre dijital oyunlar oynayan öğrencilerinin eğitim sürecinde yaşadıkları sorunları şöyle anlatmıştır:

Çok dijital oyun oynayan öğrencilerim sınıf ortamında çok hareketli oluyorlar. Bu öğrencilerim de belirgin olarak gözlemlediğim sorun öncelikle dikkat dağınıklığı. Durmadan kafa çevriliyor, elini kolunu sabit tutamıyor, sürekli koşalım zıplayalım istiyor çocuklar. Bu dikkat dağınıklığının başka versiyonu çünkü tabletlerde, bilgisayarlarda kareler hızlı kaydıği için bu hıza alışan çocuklar sınıfta sabredemiyor, etkinlikler çabuk bitsin istiyorlar. Öğrencilerimin arasında tabletini günlük bir saat kullanan da var, sınırsız yani uyuyana kadar kullanan da var. Açıkçası benim fikrime göre çocuğun kendini ifade edememesi, vurması-kırması, iletişim problemlerinin olması hep uzun süreli ekran kullanımından kaynaklanıyor.

Yağmur öğretmenin yukarıdaki görüşü incelendiğinde, öğrencilerinin uzun süreli kontROLSÜZ ekran kullanımları sonucunda sınıfta gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinde dikkat sorunları yaşadıkları, etkinliklerini tamamlayamadıkları, güdülenme sorunu yaşadıkları, sınıf içi iletişim sorunları ile birlikte hem arkadaşlarına hem de sınıftaki eğitim materyallerine zarar verdikleri anlaşılmaktadır.

Halil öğretmen, velilerin çocuklarının ekran başında geçirdiği süreye dikkat etmediklerini, kontROLSÜZ ve ilgisiz davrandıklarını şu cümleleri ile ifade etmiştir: *“Çocuklar anne ve babalarından göremedikleri ilginin eksikliğini oyunlarla, tabletle, tablet oyunları ile gidermeye çalışıyor. Çözüm gibi görünen bu davranış başka sorunlara da kaynaklık edebiliyor. Çocuk günde yarım saat geçirmeliyse de bu böyle olmuyor.”* İsa öğretmen ise velilerin çocuklarını ekranlara emanet ettiğinden ve bu durumdan olumsuz etkilenen çocukların eğitim sürecine bu etkilenmelerini yansıttıklarından aşağıdaki cümlelerinde söz etmiştir:

Anne babalar televizyonu açıp çocuklarını saatlerce televizyonun başında oturttuğunda evet, çocukları onları rahatsız etmiyor veya çocuklarının eline tableti verdiklerinde onları rahatsız etmiyor. Ama bu çocuklar okula gediklerinde ya da eğitim-öğretim hayatı ile tanıştıklarında

çok bariz bir şekilde bu vurdumduymazlığın zararlarını sınıfa dikkat, güdülenme, iletişim sorunları olarak yansıtıyorlar.

İsa öğretmen yukarıda sunulan görüşlerinin ardından öğrencilerinin kontrolsüz teknoloji kullanımlarının eğitim sürecine nasıl yansıdığını da şöyle açıklamıştır:

...Öğrencilerimden problemleri durumda olanlar var. Zombi gibi olan... Neden kaynaklanıyor bu? Oynadığı bilgisayar oyunlarından tabii. YouTuber olmak istiyor çocuklar artık. Önceden öğretmen, doktor olmak isterlerdi. Çocukların hayatı hep internet üzerinden devam ettiği için yani tabletle yaşamlarını sürdürdükleri için gerçek yaşamla sanalı birbirine karıştırıyorlar. Böyle üç-dört öğrencim var. Hatta bir tanesi etkinliklerde hiçbir şey söylemeden, “Tamam, yapacağım öğretmenim.” diyor. Yapacağım diyor ama yapınca anlıyorum ki sadece dinliyormuş gibi görünmüş, söylediklerini dinlememiş, anlamamış. Dikkati çok dağınık ve güdülenme sorunu var.

İsa öğretmenin görüşlerinden; kontrolsüz teknoloji kullanımlarının öğrencilerinin öğrenmeye güdülenmede ve güdülenmeyi sürdürmede, öğrenme sürecinde dikkat toplasımalarını sağlamada ve iletişim konusunun bir parçası olan dinleme becerilerinde sorunlar yaşamalarına neden olduğunu düşündüğü aynı zamanda öğrencilerinin eğitim sürecinde sürdürülen etkinliklerde tepkisiz olduklarını, bilişsel anlamda sorunlar yaşadıklarını, gerçek ile sanalı birbirine karıştırdıklarını gözlemlediği anlaşılmaktadır.

Araştırmada, yukarıda görüşü sunulan İsa öğretmen gibi Kübra öğretmen de görüşlerinde öğrencilerinin sanal dünya ile gerçek dünyayı karıştırdıkları konusuna değinmiş ve öğrencilerinin otizm belirtisi gösterdiklerini düşündüğünü aşağıdaki cümleleri ile anlatmıştır:

Çocuklar dijital ortamda her şeyin çok hızlı olmasına çok alışmışlar. Oyunlar var ya ekiyorsun tohumu hop birden çıkıveriyor. Ama gerçek hayatta böyle değil. Çocuklarda sabır davranışının yok olduğunu görüyorum. Sınıfta etkinliğe dikkatini veremiyor çünkü bekleyemiyor. Yine bir işe başladıktan sonra bitirme konusunda da sorunlar yaşıyorlar. Bir de örneğin, sınıfta soyut kavramları işlerken eğitici videolardan faydalaniyorum. Çocukların izlerken ki tepkileri beni çok üzüyor. Ağzıları açık, dünyanın farkında değiller, sınıfta değiller. Belki biraz tuhaf olacak ama otizmlili öğrencilerimden bir farkları olmuyor. Görmüyorlar, duymuyorlar, ismi ile hitap ediyorum öğrencime, yüzüme bakmıyor. Bu çok acı bir durum.

Kübra öğretmenin görüşlerinde, öğrencilerinin dijital ekranların hızına alışarak aynı hızı gerçek hayatta da beklediklerine ve sabırsız olduklarına değindiği görülmektedir. Diğer yandan Kübra öğretmenin verdiği örneklerden yola çıkılarak dijital dünyadaki oldukça hızlı akış ve geçişlerin henüz 5 yaşındaki bir çocuğun algısının çok

üzerinde olduğu bu nedenle de eğitim sürecinde sorun yaşamalarına neden olabileceği söylenebilir.

Ebru öğretmen ise günlük tablet kullanım süresi fazla olan öğrencilerinden bahsederken onları “bağımlı” olarak nitelemiş ve bu durumun eğitim sürecinde yaşanan sorunlara nasıl kaynaklık ettiği yönünde açıklamalarda bulunmuştur:

...Yani öğrencilerim telefon, tablete bağımlı olduklarından sosyalleşemiyorlar, iletişim konusunda zayıf oluyorlar. Sadece sınıfta değil anne babaları ile de iletişim kurmuyorlar. Sevgi yoksunluğu oluyor bu çocuklarda. Bir süre sonra oradaki oyunlar daha cezbedici geliyor. Sürekli izlemekten gözleri yoruluyor çocukların, konuşma becerileri gelişmiyor. Dikkatlerini toplayamıyorlar.

Ebru Öğretmenin yukarıdaki görüşü incelendiğinde, yoğun olarak dijital oyunlar oynadıklarını düşündüğü öğrencilerinin eğitim sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin dijital oyunlar kadar dikkatlerini çekmediğini, etkinliklere karşı ilgisiz kaldıklarını; yanı sıra öğrencilerinin sosyalleşemediklerini, hem aileleri ile hem de arkadaşları ile iletişim bağını kopardıklarını gözlemlediği anlaşılmaktadır.

Araştırmada öğrencilerinin teknolojik araçları kontrolsüz kullandıklarını ve bu durumun sorunlara kaynaklık ettiğini düşünen katılımcı 17 öğretmenden Büşra, Çiğdem, Defne, Halil ve Yağmur öğretmen, öğrencilerinin yaşlarına uygun olmayan bazı içeriklere eriştiklerini görüşlerine eklemişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkılarak “çocukların yaşlarına göre uygunsuz içeriğe maruz kalmaları” koduna ulaşılmıştır. Yağmur öğretmen, görüşlerinin devamında öğrencilerinin yaşına uygun olmayan görüntüleri izlemelerinin onlarda korku ve kaygılara neden olduğunu aşağıdaki şekilde vurgulamıştır:

Bu telefonda, tabletti sadece eğitim amaçlı verilmesine taraftarım. Çünkü izledikleri karakterler onlara korkunç geliyor. Bu öğrencilerimden birisi sınıfta dikkat dağınıklığı yaşıyor ve odaklanmasında ciddi sorunlar gözlemliyorum. Diğeri de arkadaşlarına bencilce davranıyor, iş birliği yapmıyor, paylaşmak istemiyor. Bu öğrencilerimin yaşadıkları korku ve kaygı sorunları için okul rehberlik servisinden yardım aldık.

Halil öğretmen öğrencilerinin izlediği programlar, oynadıkları dijital oyunlar vb. tüm görsellerin şiddet içerikli ya da kültürel kodlarımıza uygun olmayan içerikte olduklarını görüşlerinde şöyle ifade etmiştir:

Ama buna alışıyor bir kere artık. Zamanı geçtikten sonra çocuğun aklı onda kalıyor. Uzaklaştırmak zor olur. TV, bilgisayar ve telefonda çocukların oynadığı oyunlar hep şiddet içerikli oluyor ya da çocuklara izletilen diziler ve filmler bizim kültürümüze aykırı içeriklere

sahip, tüm bunlar sınıfa şiddet olarak yansıyor. Yani çocuklar onları izlediği zaman sınıfa gelip aynısını uyguluyor.

Halil öğretmenin yukarıdaki görüşlerinden, öğrencilerinin yaşlarına uygun olmayan içeriklerle karşılaşmalarının sonucunda zorbalık davranışları öğrenerek sınıfta da sergiledikleri, bu davranışlarından dolayı iletişim becerilerinin ve arkadaşlık ilişkilerinin olumsuz etkilendiği anlaşılmaktadır. Aşağıdaki görüşlerinde öğrencilerinin oynadıkları GTA oyununa ve TV dizilerine değinen Çiğdem öğretmen, bu tür dijital oyunların ve TV dizilerinin öğrencilerinde pek çok olumsuz davranışın ortaya çıkmasına neden olduğunu şöyle anlatmıştır:

GTA diye bir oyun var ve üzerinde 18+ yazıyor ama benim öğrencilerim GTA oyunu oynadıklarını gelip söylüyorlar bana. Yani beş yaşındaki bir çocuk şiddet içerikli 18+ bir oyun oynuyor o çocuğun tabii ki şiddete eğilimi olabilir. Çünkü çocuk o oyunda gördüğü davranışların doğru mu yanlış mı olduğunu farkında bile değil, ayırt edebilecek yaşta da değil. Burada işte ailenin çok büyük payı var, oynatmaması lazım bu oyunu. Başka yine izledikleri diziler var. Ama adından anlıyorum hani ne olduğunu bir sürü karmaşık ilişkiler, bir sürü şiddet içeren mafyalı diziler izliyorlar. Geç saatlerde bitiyor o diziler ama aileler yine de izletiyor. Çocukta ne gördüyse sınıfa yansıtıyor. Ertesi gün geliyor tokat, tekme atıyor arkadaşlarına, boks atıyor. Oyuncakları farklı amaçla kullanıyor, oyuncakla dövüyor arkadaşlarını tüm bunları gözlemliyorum sınıfımda. Bu dizilerin yayınlandığı günün ertesi günü sınıfımda izleyen çocukların şiddet davranışlarının arttığını bariz fark ediyorum.

Çiğdem öğretmenin yukarıdaki görüşünden yola çıkılarak gerek çevrimiçi (online) gerekse çevrimdışı (offline) bütün dijital oyunlar, diziler ve videolarda veliler tarafından üzerinde durulması gereken ilk konunun, çocuğun yaşına uygun olup olmadığına bakılmasıdır, denilebilir. İzlenen yayınlar ve oynanan dijital oyunların çocuğun yaşına uygun olsalar dahi yine de velileri tarafından, içeriklerinin dikkatli bir şekilde incelenmesi gerektiği söylenebilir.

Büşra öğretmen, sosyal medya konusunda öğrencisi ve ailesinin başından geçen bir yaşantıdan yola çıkarak durumun ciddiyetini ve nasıl sorun kaynağı haline gelebildiğini aşağıdaki görüşlerinde açıklamıştır:

Bir kız öğrencim Instagram da canlı yayın yapmış. Beni annesi aradı “Hocam gördünüz mü? Çocuğum canlı yayında soyundu.” dedi. Görmediğini söyledim. Bu çocuk sadece beş yaşında. Çocuk evde misafir varken telefonu alıyor, başka bir oda da Instagramda canlı yayın açarak telefonun karşısında üzerini çıkarıyor. Yani artık ne görmüş olabilir. Çocuk bu soyunma fikrine nasıl vardı? Çünkü hep internette biliyoruz, saçma sapan reklamlar, görüntüler çıkıyor sağda, solda denetimsiz bir ortam zaten. Muhtemelen bunlardan etkilendi ve taklit ediyor. Bu yaşananlar çok kötü, ne yaparız bilmem.

Defne öğretmen, velilerin birlikte etkinlikler yapmak yerine renkleri, sayıları öğrenmeleri için çocuklarını dijital oyunlara yönlendirdiklerini belirtmiş ve velilerin bu tutumlarının öğrencilerinin sorunlar yaşamalarına neden olduğunu, örneklerle aşağıdaki görüşlerinde açıklamıştır:

...Bir öğrencimin ailesi çocuklarının şiddet, cinsellik vb. uygun olmayan içerikte bilgisayar oyunları ile çok oynadığını biliyorlar ve görmezden geliyorlar. Çünkü öğrencim uzun süre olmayan, çok istenen bir çocuk ve problemleri çok çeşitli. Etkinliklere karşı ilgisizliği, dikkat sorunu, kendisine uygun olmayan oyunlardan etkilenecek gördüğü olumsuz davranışları tekrar etme huyu ve bir de yemek yememe sorunu var. Sürekli vitamin takviyesi ile duruyor. Bu MEB'den gelen bir yazı vardı, çocukların bilgisayar başında ne kadar zaman geçirebileceklerini yazan, velilere de bu yazıyı dağıtmıştık. Anne-babası öğrencimi almaya geldiklerinde söylediler ona yanımda: “Bak burada bilgisayar başında ne kadar zaman geçirebileceğin yazıyor, gördün mü? Daha az oynaman gerekiyor.” dediler. Ama ailenin bilgisi dâhilinde oynuyor epey yani.

Araştırmada kendisine yöneltilen bir başka soruya verdiği cevapta sınıfındaki tüm öğrencilerinin birer tableti olduğunu belirten Eda öğretmen, öğrencilerinin tabletlerinde oynadıkları dijital oyunların ve internette izlediklerinin eğitim sürecinde yaşanan sorunlarda nasıl etkili olduğunu şu cümleleri ile açıklamıştır:

Online oyunlar ile ilgili tüm tabirleri biliyor öğrencilerim, tabii toplantılarda bu bilgi değerli değil diyorum bende velilere, bunlardan hoşnut olan veliler varsa diye. Çocuğu farkındalığı yüksekmiş gibi algılamamak lazım. İnternette karşılaştığı içerikler, görüntüler çocuğu etkiliyor ve o da sınıftaki diğer çocuklara da yansıtıyor. Telefona çok vakıflar, çocuklar okuma yazma bilmiyor ama sitelerden nereden ne indirilir biliyorlar, becerebiliyorlar. İyi bir şey değil. Cinsel gelişimleri olumsuz etkileniyor çocukların. Ayrıca çocuk sabit bir ekran ile sürekli bir şeyler yapıyor. Bu durum en başta dikkatlerini toplamalarında sorun yaşamalarına neden oluyor. Konuşmalarından belli oluyor çocukların. Evet, tabii ki bir süre sonra çocuk ekrana alışıyor, çevresiyle iletişim kurmak istemiyor.

Eda öğretmenin yukarıdaki görüşlerinden, öğrencilerinin oynadıkları dijital oyunlara ait pek çok kavrama hâkim olmalarından dijital oyunları sıklıkla oynadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin oynadıkları dijital oyunların eğitim sürecinde dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda sorunlara ve sınıf içi iletişim becerileri konusunda sorunlara neden olduğu yanı sıra çocukların cinsel gelişimi üzerinde de olumsuz etkileri olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada bir diğer veri kaynağı olan veli demografik bilgi toplama formunda, velilerden evlerinde çocukları tarafından kullanılmakta olan teknolojik araçları ne kadar süredir kullandıkları konusunda da bilgi alınması amaçlanmış ve velilere “Çocuğunuz

tablet, akıllı kol saati, akıllı cep telefonu, bilgisayar gibi teknolojik araçları tahmini olarak ne kadar süreden bu yana kullanmaktadır?” şeklinde bir soru yöneltilerek, cevaplamaları istenmiştir.

Çocuklarının teknolojik araçları ne kadar süredir kullandıklarına ilişkin velilerin yanıtlarından elde edilen veriler incelendiğinde; 97 velinin iki yıldır (%36), 69 velinin bir yıldır (%25), 65 velinin üç yıldır (%22), 26 velinin bir yıldan daha az bir süredir (%10) ve 20 velinin de dört yıl ve üzerinde (%7) bir süredir çocuklarının çeşitli teknolojik araçları kullandıklarını belirttikleri görülmektedir. Araştırma okul öncesi düzeyindeki, 5 yaş grubu öğrencileri kapsamaktadır. Velilerinin verdikleri bilgilere göre çocukların üçte birinden fazlasının 2 yıldır tablet, telefon vb. teknolojik aletleri kullanmaktadır. Bu durumda çocukların 3 yaşından bu yana söz konusu dijital araçları kullandıkları ortaya çıkmaktadır. Devlet ilkokullarının bünyesinde açılan anasınıflarında görev yapan Betül, Bilal, Çiğdem, İsa ve Sultan öğretmen görüşmelerde sınıflarındaki öğrencilerinin tamamının 5 yaşında olmadığından, 4 ve 5 yaşlarındaki öğrencilerinin aynı sınıfta olduklarından söz etmişlerdir. Bu bağlamda bu sınıflardaki daha küçük yaştaki öğrenciler de düşünüldüğünde, bazı çocukların da 2 yaş gibi çok daha küçük yaşlarda teknolojik cihazları kullanmaya başladıkları söylenebilir.

Araştırmada, demografik bilgi toplama formu aracılığıyla velilere “*Çocuğunuz teknolojik araçları haftada kaç gün düzenli olarak kullanmaktadır?”* sorusu da yöneltilmiş ve velilerden çocuklarının teknolojik araçları düzenli olarak haftada kaç gün kullandıklarına ilişkin bilgiler alınması amaçlanmıştır. Velilerden gelen cevaplara göre teknolojik araçları; 129 çocuk haftanın her günü (%47), 44 çocuk haftada iki gün (%16), 36 çocuk haftada üç gün (%13), 27 çocuk haftada bir gün (%10), 18 çocuk haftada dört gün (%7), 18 çocuk ise haftada beş gün (%7) düzenli olarak kullanmaktadır. Velilerden gelen cevaplar incelendiğinde; çocukların neredeyse yarısının (%47) evde bulunan tablet, telefon, bilgisayar vb. teknolojik araçları her gün düzenli olarak kullandıkları görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplarda da öğrencilerinin teknolojik araçları günlük kullandıklarına odaklandıkları görülmüştür. Çocukların haftalık teknoloji araçları kullanım süreleri noktasında, öğretmenlerin görüşlerinden ortaya çıkan bulgular ile velilerin verdikleri bilgilerin tutarlı olduğu görülmektedir.

Araştırmada bilgi toplama formu aracılığıyla velilere “*Çocuğunuz teknolojik araçlarla günlük ortalama ne kadar zaman geçirmektedir?”* sorusu yöneltilmiştir. Bu

soru ile çocukların okul sonrası günlük ortalama ne kadar süre teknolojik araçlar ile vakit geçirdiklerine dair verilere ulaşılmıştır. Ulaşılan bu veriler incelendiğinde; çocukların %45'inin (122 çocuk) teknolojik araçlar ile düzenli olarak günlük ortalama 1-2 saat arası zaman geçirdikleri, çocukların %37,5'unun günlük ortalama 1 saatten az zaman geçirdikleri, çocukların %14'ünün günlük ortalama 2-3 saat arasında zaman geçirdikleri ve % 3,5'unun da günlük ortalama 3 saatten fazla teknolojik araçlar ile vakit geçirdikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre çocukların yarıya yakınının günlük ortalama 1-2 saat teknolojik araçlarla zaman geçirdikleri; günlük ortalama 3 saatten fazla teknolojik araçlarla vakit geçiren çocuk sayısının oldukça az (10 çocuk) olduğu söylenebilir. Çocukların 4 ve 5 yaşlarında oldukları düşünüldüğünde söz konusu dijital teknolojik araçları günlük ortalama kullanım sürelerinin fazla olduğu anlaşılmaktadır. Diğer yandan araştırmada katılımcı on dokuz (19) öğretmenden dokuzu özel okulların bünyesinden açılan anasınıflarında veya bağımsız özel anaokullarında görev yapmaktadır. Özel okullarda görev yapan bu öğretmenler, öğrencilerine tam gün eğitim vermektedirler. Araştırma kapsamında olan bu kurumlarda eğitimlerine devam eden okul öncesi öğrencilerin sabah 08.00 ve akşam 18.00 arası okul öncesi eğitim aldıktan sonra aileleri ile geçirebilecekleri kısa bir süre olan akşam saatlerini de bilgisayar, telefon, tablet gibi dijital araçlar ile geçirdikleri öğretmenler tarafından vurgulanmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin teknolojik araçları kullanım süreleri ve kullanım sıklıkları konularında elde edilen veriler ile birlikte kullanım amaçlarına yönelik veriler de elde edilmiştir. Bu kapsamda bilgi toplama formunda velilere “*Çocuğunuz teknolojik araçları en çok hangi amaçlarla kullanmaktadır?*” sorusu sorulmuştur. Velilerin bu soruyu cevaplarken birkaç şıkkı birden işaretlemeleri nedeniyle çocukların büyük çoğunluğunun teknolojik araçları birden fazla amaçla kullandıkları anlaşılmıştır. Okul öncesi öğrencilerin teknolojik araçları kullanım amaçlarına yönelik yanıt bildiren 272 velinin çocuklarının teknolojik araçları kullanım amaçlarına bakıldığında; ilk olarak çizgi film izleme amaçlı kullandıkları (163 çocuk), ikinci olarak oyun oynama amaçlı kullandıkları (155 çocuk), üçüncü olarak video izleme amaçlı kullandıkları (127 çocuk), dördüncü olarak da yeni şeyler öğrenme amaçlı kullandıkları (127 çocuk), beşinci olarak (43 çocuk) müzik dinleme amaçlı ve son olarak da 10 çocuğun ise arkadaşlarıyla iletişim kurma amaçlı teknolojik araçları kullandıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerden gelen görüşler ile velilerin çocuklarının teknolojik araçları kullanım amaçlarına yönelik formda belirttikleri cevapların paralel yönde olduğu görülmektedir.

Öte yandan bilgi toplama formunda velilere yöneltilen bir diğer soru ile de çocuklarının sosyal medya hesaplarının olup olmadığı konusunda bilgi alınmıştır. Bu soruya yanıt veren 272 veliden yalnızca 7'si (%3) çocuklarının sosyal medya hesaplarının olduğunu belirtmişlerdir. Bu bilgiden öğrencilerin oldukça büyük bir bölümünün (%93) bir sosyal medya hesabına sahip olmadıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmada ulaşılan bulguların ışığında, çocukların teknolojik araçları kullanım süreleri, kullanım sıklıkları ve amaçlarının velilerin tepkileri ile de ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda da bilgi toplama formu aracılığı ile velilere “*Çocuğunuz teknolojik araçları yoğun kullandığı için uyarmak zorunda kalıyor musunuz ya da çocuğunuzla bu konuda tartışma yaşıyor musunuz?*” sorusu yöneltilmiş ve teknolojik araçları yoğun kullanımları nedeniyle çocuklarıyla hangi sıklıkta karşı karşıya geldikleri ile ilgili verilere ulaşılmıştır. Velilerin %43'ü (116 veli) teknoloji kullanımlarından dolayı çocuklarıyla zaman zaman tartıştıklarını ve onları uyardıklarını, %30'u (82 veli) çocuklarıyla bu konuda nadiren tartıştıklarını ve onları uyardıklarını, %16'sı (45 veli) ise çocuklarıyla çok sık tartıştıklarını ve onları uyardıklarını belirtirken; %11'i (29 veli) de çocuklarının teknolojik araçları kullanımlarına yönelik onları hiçbir zaman uyarmak durumunda kalmadıklarını ve tartışma da yaşamadıklarını bildirmişlerdir. Bu açıklamalardan, katılımcı veliler tarafından daha yoğun olarak öne sürülen görüşün teknolojik araçları kullanımlarından dolayı çocuklarını zaman zaman uyardıkları görüşü olduğu görülmektedir.

Veli demografik bilgi toplama formunda velilere “*Teknolojik araçları kullanmanın çocuğunuzun davranışları üzerinde olumsuz etkileri olduğunu düşünüyor musunuz?*” sorusu da yöneltilmiştir. Veli demografik bilgi toplama formunda yöneltilen bu soruyu, 245 veli yanıtlamıştır. Veli demografik bilgi toplama formunda bu soruya “evet” ya da “kısmen” cevabını veren velilerden formdaki bir sonraki soru ile de çocuklarının teknolojik araçları kullanımları sonucunda, davranışlarında gözlemledikleri üç olumsuz etkiyi sıralamaları istenmiştir. Teknoloji kullanımları sonucunda çocuklarında bir olumsuzluk gözlemlediklerini düşünen 27 veli, kendilerine yöneltilen bu soruyu yanıtlamamışlardır. Bazı veliler ise üçten daha az olumsuz etki gözlemlediklerini formun kenarına not düşerek, bir ya da iki olumsuz etki yazmışlardır. Katılımcı velilerin %90'ının (221 veli) çocuklarının teknoloji kullanımlarından olumsuz yönde etkilendiklerini düşündükleri anlaşılmaktadır. Velilerden gelen yanıtlar Çizelge 4.4 ile aşağıda sunulmaktadır.

Çizelge 4.4. Öğrenci velilerine göre teknoloji kullanımının çocukları üzerindeki olumsuz etkileri

Olumsuz Etkiler	f
Agresif davranışlar	65
Dikkat eksikliği	47
İletişim sorunları	30
Göz sağlığının bozulması	24
Hırçınlık	19
Asosyal davranışlar	18
Argo sözler	16
Uyku bozukluğu	14
Korku	14
Bağımlılık	13
İnternette gördüklerini isteme	12
Yeme bozuklukları	10
Söz dinlememe	9
Elinden alındığında bağırma, aşırı tepki verme	9
İnternette izlediği karakterleri taklit etme	8
Güdülenme sorunu	6
Huysuzluk	5
İçe kapanıklık	4

Çizelge 4.4 incelendiğinde, teknolojik araçları kullanımlarından dolayı velilerin çocuklarında en fazla agresif davranışlar gözlemledikleri, bu sorunu dikkat eksikliği sorununun takip ettiği görülmektedir. Ardından sırasıyla iletişim sorunları, göz sağlığının bozulması, hırçınlık, asosyal davranışlar, argo sözler, uyku bozukluğu, korku, bağımlılık gibi sorunların ortaya çıktığı veliler tarafından belirtilmiştir. Çizelge 4.4'te frekansı dörtten az olan olumsuz etkilere yer verilmemiştir. Çizelgede yer verilmeyen bu olumsuz etkiler; daha fazla izlemek isteme (3 veli), huzursuzluk (3 veli), duyarsızlık (3 veli), saygısızlık (2 veli), konuşmada gecikme (2 veli), ısrarcılık (2 veli), gerçek ile hayali birbirine karıştırma (2 veli), bebekçe davranışlar (2 veli), gelişimsel gerilik (2 veli), itaatsizlik (2 veli), doyumsuzluk (2 veli), okuldan uzaklaşma (2 veli), mutsuzluk (2 veli) olarak sıralanmaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerinin problemli teknoloji kullanımlarının eğitim sürecine; dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda sorunlar, öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda sorunlar ve sınıf içi iletişim becerilerinde sorunlar başta olmak üzere çeşitli konularda sorunlar şeklinde yansıdığını görüşlerinde vurgulamışlardır. Bu çerçeveden, teknolojik araçları problemli kullanımları sonucunda eğitim sürecinde öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri ile velilerin sıraladıkları olumsuz etkilerin aynı yönde olduğu görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden, velilerin çok küçük yaşlarda çocuklarını telefon, tablet, bilgisayar gibi teknolojik araçlar ile tanıştırmalarından dolayı sorunların ortaya çıktığını düşündükleri, daha açık bir ifadeyle bu sorunların ortaya çıkmasında sorumlu olarak velileri gördükleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda özel bir anaokulunda çalışan Aysun öğretmen, *“Zaten çocuk tanışacak ama aileler çocuklarını kendi elleriyle teknolojik araçlar ile erkenden tanıştırmazsa bu problemler ortadan kalkabilir.”* şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenler öğrencilerinin tablet ve telefon kullanımlarının velileri ile iletişimlerini kopardığını belirtmişlerdir. Bu konuda Eda öğretmen, *“Kesinlikle tablet kullanımları sonucunda ortaya çıkan sorunların aile ile ilişki olduğunu ve çocuk-aile iletişiminin kopmasıyla da sorunların derinleştiğini düşünüyorum. Ailesi ile iletişimi iyi olan öğrencilerimde var. Sorun yaşayan gruptaki çocuklarla davranışsal olarak aralarında uçurumlar var.”* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Oysa çocukların okul öncesi dönemde velileri ile kuracağı iletişimin sosyal duygusal gelişimleri için çok değerli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynakları teması altında ulaşılan “yoğun teknoloji kullanımı” kategorisi altında ulaşılan bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde; çocukların teknolojik araçları kullanım süreleri ve sıklıklarının velilerin tutumları ile ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Velilerin dijital oyunların içeriklerini kontrol etmeksizin çocuklarının oynamalarına müsaade ettikleri, çocukların yaşlarına göre şiddet, cinsel unsurlar gibi uygunsuz içerik barındıran dijital oyunlar ve videolara erişebildikleri, ailelerin bu konuda tutarsız ve kontrolsüz davranışlar sergiledikleri bulgularına ulaşılmıştır. Çocukların kontrolsüz teknoloji kullanımları ve uygunsuz içeriklere erişimleri sonucunda eğitim sürecinde; dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda sorunlar, öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda sorunlar, sınıf içi iletişim becerilerinde sorunlar, bilişsel gelişimde sorunlar, cinsel gelişimleri ile ilgili sorunlar yaşadıkları ve eğitim sürecinde arkadaşlarına zorbalık davranışları sergiledikleri öğretmenlerin görüşlerinden anlaşılmaktadır.

4.5.3. Öğretmen niteliği

Katılımcı öğretmenlere, okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların olası kaynakları sorulduğunda, katılımcı on dokuz (19) öğretmenden sekizi eğitim sürecinde yaşanan sorunların bir diğer kaynağı olarak, öğretmenlerin niteliklerine değinmişlerdir. Araştırmada Aysun, Bahar, Ebru, Elif, İpek, İsa, Sevda ve Yağmur öğretmen bu yönde

görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda Çizelge 4.5'te sorunların kaynaklarından üçüncüsü olarak “öğretmen niteliği” kategorisi, bu kategoriye ulaşılmasını sağlayan kodlar ve bu kodlara da ulaşılmasını sağlayan görüşleri bildiren öğretmenler ile sunulan kodların frekansları görülmektedir.

Çizelge 4.5. Eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynaklarından biri olarak “öğretmen niteliği” kategorisine ilişkin kodlar ve frekansları

Kategori	Kodlar	Öğretmenler	f
Öğretmen niteliği	• Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine karşı tutumu	Bahar, Ebru, İsa	3
	• Öğretmenlerin sorunlar karşısında çözüme yönelik adımlar atamamaları	Sevda, Yağmur	2
	• Öğretmenlerin kendilerini güncellememeleri	Aysun, İsa	2
	• Öğretmenlerin eğitim planlarını dikkatli ve özenli bir şekilde hazırlamamaları	İpek, Yağmur	2
	• Öğretmenlerin stres düzeylerini sınıfa yansıtmaları	Elif	1
	• Öğretmenlerin yaratıcı olmamaları	İpek	1

Çizelge 4.5'te belirtildiği gibi, araştırmada öğretmenler tarafından ifade edilen görüşlerden ilk olarak “öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine karşı tutumu” koduna ulaşılmıştır. Bu konuda İsa öğretmen, “*Hani yaptığın işi sevmeyle başlıyor iş. Yoksa öğretmen de sorunlara kaynaklık edebilir.*” cümleleri ile öğretmenlikte işini severek yapmanın önemli olduğuna, aksi takdirde bir öğretmenin eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynağı olabileceğini görüşlerinde belirtmiştir. Ebru öğretmen bir okul öncesi öğretmenin mesleğine karşı tutumunun eğitim sürecinde yaşanan sorunların ortaya çıkmasında etkili olabileceğini aşağıdaki cümleleri ile ifade etmiştir:

Eğer öğretmen mesleğine karşı olumsuz tutumlara sahipse çevremde de görüyorum, sınıfta sorun olarak da, çocuklarda da dikkat dağınıklığı, kurallara uymama problemi yaşıyorlar. Sorumluluk duygusu kazanamıyorlar, sınıfa geldikleri için mutlu değiller bir fotoğraf çekilirken gözlerinin içi gülmüyor, hareketli değiller. Bastırılmış bir sınıf oluyor.

Bahar öğretmen de aşağıdaki görüşlerinde öğretmenin mesleğine olan bakış açısının önemine vurgu yapmıştır:

Ülkemizde parası için öğretmenlik yapan da var, sevdiği için yapan da var. Eğer bir çocuk sırf öğretmeni yüzünden sorun yaşıyorsa, çok şanssızdır diyebilirim. Tabii ki de günlük olarak her çocuğun soruları olabiliyor. Günlük olarak ele almayıp da genel olarak

düşündüğümde, öğretmenin öğretmenliğe bakış açısı farklı ise sorunlara kaynak olarak öğretmenden de bahsedilmesi gerekir.

Bahar öğretmenin yukarıdaki görüşü incelendiğinde, bir çocuğun en büyük şanssızlığını, mesleğini sevmeyen bir öğretmene denk gelmesi olarak gördüğü anlaşılmaktadır.

Araştırmada katılımcı öğretmenler görüşlerinde, bazı öğretmenlerin sınıfında sorun yaşayan öğrencilerinin sorunlarına çözüm için adımlar atmak istemediklerini, bazı öğretmenlerin ise çözüm için uğraştıkları halde çevrelerinden destek bulamadıklarına değinmişlerdir. Görüşmelerde katılımcı öğretmenler tarafından öne sürülen bu görüşlerden “öğretmenlerin sorunlar karşısında çözüme yönelik adımlar atamamaları” koduna ulaşılmıştır. Örneğin Yağmur öğretmen, sınıfında akran zorbalığı gösteren bir öğrencisi ve ailesi ile yaşadığı bir olayı örnek vererek konu hakkındaki görüşlerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Öğrencim tak tak tak sınıftaki herkese vuruyor, şiddet problemi var. Çocuğun davranış sorunları var. Veli ile konuştum, okul müdürü ile konuştum. Bana şöyle söyledi: “Bu çocuk bu sınıfta kalacak.” dayak atsın, bırak vursun dedi. Bunu nasıl söylersiniz, sınıfımda hiçbir çocuk diğerine vuramaz dedim. Çözebilir miydik? Evet, çözebilirdik ama benim bu çocuğa nasıl davranmam gerektiğini öğrenmem gerekiyordu. Bir uzmanın bana fikir vermesi gerekiyor, bir uzmana gidilmesi gerekiyor dedim suç oldu. Öğretmenin sınıf yönetimi iyi değil dediler, veliler bir dönem boyunca böyle bir sıkıntı olmadı şimdi mi nüksetti bu sıkıntı dediler.

Yağmur öğretmen yukarıdaki görüşlerinde, şiddet sorunu olan bir öğrencisinin sorununu çözmek istediğini ancak nasıl davranacağını bilemediğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencisinin yaşadığı bu sorun hakkında uzman yardımı almak istemesinin de süreçte sorun yarattığı anlaşılmaktadır. Sevda öğretmen bu konuda, “*Öğretmen sorunun nereden kaynaklı olduğunu bilmiyorsa sorun orada çözüme kavuşmaz, bu da sorunun büyümesine neden olabilir. Sorun çözülemez hale gelebilir.*” şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Sorunlara bakış açısı ve sorunların çözümüne yönelik benimsediği tutumlar yönüyle öğretmen faktörü, eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümünde son derece etkilidir. Ancak sunulan örneklerden de anlaşıldığı gibi öğretmenlerin de çözüm noktasında sorun yaşadıklarında, öğrencilerin yaşadıkları sorunları nedenleriyle birlikte değerlendirmeleri, sorun yaşayan öğrencilerin velilerinden yardım almaları ve ayrıca ihtiyaç halinde uzman desteği almaları gerektiği ifade edilebilir. Yağmur öğretmenin yukarıdaki görüşlerinden, hem velinin hem de okul yönetiminin öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları sorunların çözüm sürecine dahil olmadıkları anlaşılmaktadır.

Aysun öğretmen ve İsa öğretmen de araştırmada “öğretmen niteliği” kategorisine ulaşılmasını sağlayan kodlardan biri olan “öğretmenlerin kendilerini güncellememesi” koduna ilişkin bir görüş paylaşmıştır. Aysun öğretmen, *“Okul öncesi eğitimde, biz sınıflarda ‘mış gibi’ yapıyoruz. Yani artık kalıplaşmış şeyler var. Öğretmenlerin de kabuğunu kırabilmesi, güncel gelişmeleri takip etmesi gerekiyor. Üniversitede bir hocam ‘Hep aynı yöne bakan ördekler yapmayın.’ derdi.”* şeklindeki görüşüyle, meslektaşlarının yapılandırılmış etkinlikler ile eğitimlerini sürdürdüklerini, artık kabuklarını kırmaları gerektiğini ve bunun için de okul öncesi eğitim alanındaki güncel gelişmeleri takip etmeleri gerektiğini belirtmiştir. İsa öğretmen de *“Bence bir öğretmenin kendini sürekli güncellemesi gerekiyor.”* cümlesi ile Aysun öğretmen ile aynı yönde bir görüş bildirmiştir.

Araştırmada İpek öğretmen ve Yağmur öğretmen, “öğretmen niteliği” kategorisine ulaşılmasını sağlayan kodlardan biri olan “öğretmenlerin eğitim planlarını dikkatli ve özenli bir şekilde hazırlamamaları” koduna ilişkin bir görüş paylaşmışlardır. Yağmur öğretmen, bir okul öncesi öğretmenin eğitim sürecindeki görevlerine ilişkin görüş bildirmiş, öğretmenlerin günlük eğitim akışını hazırlarken dikkatli olmaları ve eğitim akışını zenginleştirmeleri gerektiğini düşündüğünü, aşağıdaki cümleleri ile ifade etmiştir:

Sorunların diğer bir kaynağı olarak düşündüğüm öğretmenlere gelirsem, günümüzün çocukları sürekli farklı arayışlar içerisindedir. Gelip burada çocukları bir-iki oyuncakla oynatıp göndermenin sadece vakit kaybı olacağını, sorunlara neden olacağını düşünüyorum. Günlük planları dikkatli hazırlamak ve zenginleştirmek bizim işimiz, zenginleştirdikçe de güzel sonuçlara ulaşacağımızı düşünüyorum.

İpek öğretmen, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programında yer almamasına rağmen öğrencilerine harfleri öğrettikleri, programa ve öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmayan eğitim planları hazırladıklarını şöyle ifade etmiştir:

Ben çocuğa bir şey vereceksem eğer yaşına uygun vermeliyim. Her okul öncesi öğretmenin bildiği gibi okul öncesi öğretmenleri sesleri veriyor. Böyle olunca birinci sınıfa gittiklerinde çocuklar harfleri biliyorlar. Anasınıfında sesler veriliyor, okuma yazma verilmiyor deniliyor ama gerçekte öyle olmuyor. Çocuk velisinin yanında okuduğu zaman da veli duyuyor, panik oluyor ve bize geliyor. Bazılarının hoşuna gidiyor. Bazıları da şikâyetçi oluyor. Kendi kızımdan örnek vereyim. 4 yaşında ve öğretmen e harfini veriyor, bu yaşta kesinlikle almaması gerektiğini düşünüyorum. Birinci sınıfta yaşanan sorunlarda aslında okul öncesine dayanıyor.

İpek öğretmen yukarıdaki görüşünde, 2013 Okul öncesi eğitim programında dil alanında yer alan “Ses bilgisi farkındalığı gösterir.” kazanımının okul öncesi öğretmenleri

tarafından harf öğretimi olarak algılandığına dikkat çekmektedir. Ayrıca İpek öğretmenin öğrencilerin okuyabildiklerine ve bazı ailelerin bu duruma tepki gösterdiklerine değindiği görülmektedir. Diğer yandan harfleri öğrenen öğrencilerin birinci sınıfta aynı konuları gördüğünde sorun yaşamaları da görüşlerinde üzerinde durduğu bir başka noktadır. İpek öğretmen görüşlerinin devamında, okulunda genelde her yaş grubunda aynı etkinliklere yer verildiğine de *“Ben kendimden örnek vereyim. Mesela dört yaş, beş yaş, altı yaş o kadar etkinlikler eşdeğer ki aslında farklı gibi görünüyor ama aynı, burada işte programı sorgulamak lazım.”* cümleleri ile vurgulamıştır.

Elif öğretmen de araştırmada “öğretmen niteliği” kategorisine ulaşılmasını sağlayan kodlardan biri olan “öğretmenlerin stres düzeylerini sınıfa yansıtmaları” koduna ilişkin bir görüş paylaşmıştır. Elif öğretmen, çalıştığı eğitim kurumunun kendisinden beklediği proje vb. ekstra çalışmaların yoğunluğundan dolayı kendisinin strese girdiğini aşağıdaki ifadeleri ile açıklamıştır:

Yetiştirmem gereken birçok proje etkinlikleri var. Çocuklar sıkıldığında bırakabiliyorum ama açıkçası direttiğimde oluyor. Bu durumda etkinlikleri yapmak istemiyorlar, etkinlikler çocukların hiç dikkatini çekmiyor, güdülenmiyorlar. Bu sefer davranış problemlerinin ortaya çıkmasına ve çocukların görev ve sorumluluk bilincinin gelişiminde sorunların oluşmasına neden olabiliyorum. Sorunların kaynaklarından biri de bu nedenlerle öğretmenler olabilir bence. Yoğunluğumuz, stresimiz çocukları da etkiliyor. Bakılınca, biz de git gide yoğunlaşıyoruz.

Elif öğretmenin yukarıdaki görüşlerinde, proje çalışmalarından dolayı öğrencilerine fazla görevler vermesinin öğrencilerde başta kendilerine verilen görev ve sorumluluklarını yerine getirme konusunda sorunlar gibi çeşitli sorunların ortaya çıkmasına neden olduğunu belirttiği görülmektedir.

İpek öğretmen, araştırmada “öğretmenlerin yaratıcı olmamaları” koduna ulaşılmasını sağlayan bir görüş paylaşmıştır. Konu hakkındaki görüşleri şöyledir:

Bir kere kesinlikle her okul öncesi öğretmenin yaratıcı olduğunu düşünmüyorum. Ancak yaratıcı öğretmenlerin yaratıcı çocuklar yetiştirebileceğine inanıyorum. Yaratıcıyız diyorlar ama öyle bir durum yok, görüyoruz, biliyoruz, sınıflarda her yıl aynı çalışmalar yapılıyor. Peki, kime faydası var bunların? Dikkatini bile çekmiyor çocuğun, güdülenmiyor, sonra neden çocuklar sorun yaşıyor deniliyor. Ben 12 yıldır bu mesleğin içerisindeyim ve gözlemlerim böyle.

İpek öğretmenin görüşlerinden, okul öncesi öğretmenliğinin yaratıcılık becerisini gerektiren bir branş olduğunu düşündüğü ve tecrübesine dayanarak bazı öğretmenlerin bu beceriye sahip olmadıklarını ancak aksini iddia ettiklerini düşündüğü anlaşılmaktadır.

Araştırmada okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynakları teması altında kategorize edilen “öğretmen niteliği” altında ulaşılan bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, katılımcı öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine karşı benimsedikleri tutumun eğitim sürecinde sorunlar yaşanmasında etkili olabileceğini vurguladıkları görülmektedir. Sevda öğretmen ve Yağmur öğretmen eğitim sürecinde yaşanan sorunlarda öğretmenlerin çözüme yönelik adımlar atamamasının sorunların çözümünü güçleştirdiğini, Aysun öğretmen ve İsa öğretmenin öğretmenlerin kendini güncellememelerinden kaynaklı olarak eğitim sürecinde benzer etkinlik süreçlerinin tasarlanmasının sorunların ortaya çıkmasında etkili olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin stres düzeyi, eğitim planlarını dikkatli ve özenli bir şekilde hazırlamamaları ve yaratıcı olmamaları öğretmen niteliği kategorisine ulaşılmasını sağlayan diğer kodlardır. Tüm bu açıklamalardan hareketle, katılımcı öğretmenler tarafından öğretmen niteliğinin eğitim sürecinde öğrencilerde ortaya çıkan dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda, öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda, verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme becerisi konusunda ve öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin gelişiminde yaşanan sorunlara kaynaklık eden bir faktör olarak değerlendirildiği görülmektedir.

4.5.4. Eğitim ortamlarının niteliği

Araştırmada, katılımcı öğretmenlere temel sorunların olası kaynakları sorulduğunda, bazı öğretmenler görüşlerinde eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynaklarından biri olarak eğitim ortamlarına değinmişlerdir. Araştırmada Aylin, Aysun, Çiğdem, Halil, İsa ve Sevda öğretmen eğitim ortamının da öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlara kaynaklık edebileceğini görüşlerinde ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden “eğitim ortamları” kategorisine ulaşılmasını sağlayan kodlar ve bu kodlara ulaşılmasını sağlayan görüşleri bildiren öğretmenler ve sunulan kodların frekansları Çizelge 4.6’da görülmektedir.

Çizelge 4.6. Eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynaklarından biri olarak “eğitim ortamları” kategorisine ilişkin kodlar ve frekansları

Kategori	Kodlar	Öğretmenler	f
Eğitim ortamları	• Okul öncesi eğitim ortamlarındaki fiziksel yetersizlikler	Aysun, Çiğdem, Halil, İsa	4
	• Sınıf mevcutlarının fazla olması	Aylin, Sevda	2
	• Okul öncesi eğitim ortamlarında standartlaşmanın sağlanamaması	Aylin	1

Araştırmada Aysun, Çiğdem, Halil ve İsa öğretmen “eğitim ortamları” kategorisine ulaşılmasını sağlayan kodlardan biri olan “okul öncesi eğitim ortamlarındaki fiziksel yetersizlikler” koduna ilişkin görüşler paylaşmışlardır. Bu bağlamda Halil öğretmen, okulda sürekli kapalı alanlarda vakit geçiren öğrencilerinin eğitim sürecinde sorunlar yaşadıklarına değinerek düşüncelerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Sürekli hareket halindeler. Ben bunu şuna bağlıyorum; Çocuklar evde de dört duvar arasındalar ve burada da dört duvar arasındalar. Bu durum fitratlarına ters çocukların. Bizim okulda oyunla enerjilerini atabilecekleri veya tekrar motive olacakları yeterli oyun alanlarımız yok. Bahçemiz yok, doğal bir mekân yok. Neden var sorunlar? Çünkü çocuklar hep 20 metrekare içerisinde.

Halil öğretmen görüşlerinde, öğrencilerinin okulda enerjilerini boşaltacak alanların olmamasından dolayı sorunlar yaşadıklarını belirtmektedir. Çiğdem öğretmen ise okul öncesi eğitim ortamlarının günümüz çocuklarının özellikleri ve ilgileri göz önünde bulundurularak teknolojik anlamda yenilenmesi gerektiğini düşündüğünü şöyle ifade etmiştir:

Birde eğitim ortamları da sorunlara kaynaklık edebilir. Madem çocuklar bu kadar teknolojiye meraklı, madem bu kadar farklı şeyler görmek istiyorlar, demek ki eğitim ortamları da değiştirilmelidir. Kuru kuru masaların, sandalyelerin ve çocukların ilgisini çekmeyen oyuncaklarla dolu sınıflar yerine daha böyle dikkatlerini çekecek eğitim ortamları olmalı.

Bir devlet ilkokulunun anasınıfında çalışmakta olan İsa öğretmen, eğitim etkinliklerinde farklı materyallere ihtiyaç duyulduğunu şu sözleri ile açıklamıştır: “*Hikâye, drama etkinliklerinde kullanılan materyalleri sürekli farklılaştırmak gerekiyor, sınıfta farklı eğitim materyalleri elimin altında olmalı yoksa güdülenmeleri bir anda bitiyor.*” Aysun öğretmen, okul öncesi eğitim ortamlarında eğitim sürecinin tüm gün dört duvar arasında yapılandırılmış etkinlikler ile sürdürüldüğünü ifade etmiştir. Bu düşüncesini şu örnekle destekleyerek açıklamıştır:

Çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesi gerekiyor bence. Geçmiş yıllarda bir öğrencim vardı. Sürekli yaparak yaşayarak öğrenmesine imkan veren bir hayatı vardı. Babası çiftçiydi, sürekli hayvanların olduğu bir ortamdaydı. Çocuk ilk defa okul öncesi eğitim alıyordu ama makas tutuma becerisi vs. daha önce okul öncesi eğitim alan öğrencilerime göre daha iyiydi. Demek ki eğitim ortamı bu noktada biraz daha desteklenmeli, biz sınıflarda “mış gibi” yapıyoruz. Bu çiftlik gibi ya da çocuğun toprakla iç içe olduğu yaparak yaşayarak çalıştığı bir eğitim ortamı olsa. Şu anda sınıf ortamında yapılan etkinlikler hep yapılandırılmış oluyor.

Araştırmada Sevda öğretmen, “eğitim ortamları” kategorisine ulaşılmasını sağlayan kodlardan biri olan “okul öncesi eğitim ortamlarında standartlaşmanın sağlanamaması” koduna ilişkin bir görüş paylaşmıştır. Sevda öğretmen, hem öğrenci sayısının çok olması hem de sınıfının küçük olmasından dolayı karşılaştığı sorunları şu cümleleri açıklamıştır:

Şu anda devlete bağlı ilkokul ve ortaokulların bünyesinde açılan anasınıfları var. Birde bağımsız anaokulları var. Bu ikisi sınıf ortamı, velilerin ve yöneticilerin beklentileri açısından birbirinden çok farklılar. Keşke sınıflarımız daha büyük olsa da çocuklar rahat rahat etkinliklerini yapsalar, birbirlerine çarpmalar yaralanmalar olmasa. Ama sınıfımda 25 öğrenci ile bir etkinliği yapmak çok zor oluyor. Bu sayı çok fazla. Sınıflarda yardımcı ablalar olsa, hatta iki öğretmen olsa. Bizde çocuklar ile ve onların sorun davranışları ile daha iyi ilgilenebilsek. Sorunlar daha az olacaktır eminim. Anaokullarında çalışmalar daha yoğun. Bunların hepsinin eğitim sürecinde çocuklarında davranışlarına yansıyan sıkıntılar olduğunu ve tek bir kalite olmadığını düşünüyorum.

Yukarıdaki görüş incelendiğinde, okul öncesi eğitim kademesinde eğitim ortamları konusunda bir standartlaşmaya gidilemediğini, sunulan imkânlar ve çalışma düzeni bağlamında eşitlik olmadığını, eğitim ortamı ve personel boyutuyla yetersizlikler olduğu bu durumun da eğitim ortamında çocuklara sorun davranışlar olarak yansıdığı anlaşılmaktadır.

Okul öncesi eğitim sınıflarında yaşanan sorunlara kaynaklık eden bir diğer durum ise kalabalık sınıflardır. Mevcudun fazla olduğu sınıflarda eğitim süreci güçleşebilmektedir. Araştırmada Aylin öğretmen ve yukarıda görüşü sunulan Sevda öğretmen, “eğitim ortamları” kategorisine ulaşılmasını sağlayan kodlardan biri olan “sınıf mevcutlarının fazla olması” koduna ilişkin bir görüş paylaşmıştır. Aylin öğretmen sınıfının kalabalık olmasından dolayı yaşadığı zorlukları görüşlerinde şöyle ifade etmiştir: *“Yirmi iki çocuğu aynı anda dinlemem, sorunlarıyla ilgilenmem mümkün olmuyor, kendini daha değersiz hissetmeye başlıyor çocuklar, aslında konu şu öğretmen bir kişi öğrenciler yirmi iki kişi, yetişemiyorum sadece. Çocuk da bu durumda yeterli dönüt alamadığından kendini değersiz hissediyor.”*

Araştırmada okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynakları teması altında kategorize edilen “eğitim ortamları” kategorisi altında ulaşılan bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde; katılımcı öğretmenlerin görüşlerinde sınıflarının küçük ve sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu, eğitim materyallerinin donanımı açısından yetersiz olduğunu, bu nedenlerle süreçte sorunlar yaşandığını vurgulamışlardır. Ayrıca okullarda çocukların oyunlar oynayabilecekleri, enerjilerini boşaltabilecekleri yeşil alanların olmamasından dolayı da eğitim sürecinde çeşitli sorunların ortaya çıktığı bu kategori altında üzerinde durulan bir diğer konudur. Her ne kadar uygulanmakta olan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda da okul öncesi eğitim kurumlarında olması gereken eğitim ortamları konusunda detaylı açıklamalara yer verilmiş olsa da eğitim ortamlarının birbirinden farklı durumda olmaları bu konuda standartlaşmanın sağlanamadığını göstermektedir. Okul öncesi eğitim verilen devlet kurumlarına eşit düzeyde olanakların sunulmaması nedeniyle standartlaşma sağlanamamaktadır. Dolayısıyla bazı okul öncesi eğitim ortamlarının eğitim materyalleri açısından son derece donanımlı olduğu görülürken, bazı sınıflarında oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu problemlili durumun okul öncesi eğitimin niteliğini de olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir.

4.5.5. Okul öncesi eğitim programının niteliği

Araştırmada, katılımcı öğretmenlere temel sorunların olası kaynakları sorulduğunda, bazı öğretmenler görüşlerinde eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynaklarından biri olarak eğitim programının niteliğine de değinmişlerdir. Aysun, İpek, İsa ve Yağmur öğretmen uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programının da eğitim sürecinde yaşanan sorunlara kaynaklık edebileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin ifadelerinden, okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynaklarından beşincisi olarak ulaşılan “eğitim programının niteliği” kategorisi ve bu kategoriye ulaşılmasını sağlayan kodlar ve bu kodlara götüren görüşleri bildiren öğretmenler ve kodların frekansları Çizelge 4.7’de sunulmaktadır.

Çizelge 4.7. Eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynaklarından biri olarak “eğitim programının niteliği” kategorisine ilişkin kodlar ve frekansları

Kategori	Kodlar	Öğretmenler	f
Eğitim programının niteliği	• Okul öncesi eğitim programının günümüz çocuklarına basit gelmesi	Aysun, İpek, Yağmur	3
	• Okul öncesi eğitim programında öğrencilerin yaratıcılık becerilerini arttıran etkinliklere ve tekniklere yer verilmemesi	İsa	1

Araştırmada Aysun, İpek ve Yağmur öğretmen “eğitim programının niteliği” kategorisine ulaşılmasını sağlayan kodlardan biri olan “okul öncesi eğitim programının günümüz çocuklarına basit gelmesi” koduna ilişkin görüşler paylaşmışlardır. Bu bağlamda Yağmur öğretmen görüşünü şu cümleler ile açıklamıştır: “*Sınıfta yaşanan güdülenme sorunlarına kaynak olarak programımızdan bahsedebilirim. Program çocuklara basit geliyor. Söylediğim gibi çünkü bu çocuklar farklı arayışlar içerisindeler.*” Aysun öğretmen, eğitim programının günümüz çocuklarının özellikleri düşünülerek güncellenmesi gerektiğini şu sözleri ile ifade etmiştir:

Eğitim programımızda tabii ki eksiklikler var. Günümüzdeki hızlı değişim ortada, daha farklı şeyleri baz almamız gerekiyor. Programda 5 yaşındaki çocukların yapabildiklerine baktığımda artık günümüz çocukları bu gelişim özelliklerini 3 yaşında tamamlayabiliyorlar. Çağımızda çok farklı uyarıcı var artık eğitim programımız güncellenmeli ve çocuklar neler neler yapabiliyor göz önünde bulundurulmalıdır. Program biraz daha geniş ele alınsa, çocukların yapabileceği noktalar daha iyi tanımlansa, gözlemleri yapılırsa daha iyi işler yapılacağını biliyoruz. Öğretmenlerimizde belki bundan cesaret olacaklardır. Ama eğitim programına baktığımızda bu durumu destekleyen bir model de olmadığını düşünüyorum açıkçası ve yeterli değil. Bir adım ileriye taşınmalı programımız.

Aysun öğretmenin görüşü incelendiğinde, okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl gerçekleri ve değişen öğrenci özelliklerinin dikkate alınarak güncellenmesi gerektiğinin altının çizildiği görülmektedir. İpek öğretmen de Aysun öğretmen ile benzer yönde görüş bildirmiştir. İpek öğretmenin görüşleri şöyledir: “*Dediğim gibi velilerin daha da bilgilendirilmesi ve anketlerin hızlandırılıp Millî Eğitim tarafından programın güncellenerek çağımıza daha da uygun hale getirilmesi gerekiyor bence. Baştan aşağı programın değişmesi gerekiyor.*”

Araştırmada İsa öğretmen, “eğitim programının niteliği” kategorisine ulaşılmasını sağlayan kodlardan biri olan “okul öncesi eğitim programında öğrencilerin yaratıcılık

becerilerini arttıran etkinliklere ve tekniklere yer verilmemesi ” koduna ilişkin bir görüş paylaşmıştır. Bu bağlamda İsa öğretmen, okullarda okul öncesi eğitim programında yer alan kazanımlar ve göstergeleri göz önünde bulundurularak hazırlanan eğitim akışında yer verilen yapılandırılmış sanat etkinlikleri, çalışma sayfaları ve dergi çalışmaları yerine çocuklarda yaratıcılık becerilerinin gelişimini sağlayan etkinliklere ve tekniklere yer verilmesi gerektiğini ifade ederken bu durumun sonuçlarını şöyle açıklamıştır:

Daha çok yaratıcılıklarına uygun etkinlikler ve teknikler yani orfdur, ritimdir bu tarz şeyler programda yer alsa keşke. Ben sanat etkinliklerinin okul açıldıktan iki ay sonrasında bırakılması gerektiğini düşünüyorum. Çalışma sayfaları, dergi etkinliklerinin kaldırılması gerektiğini düşünüyorum. Ama genelde sınıflarda uzun süreli etkinlikler çok fazla yapılıyor. Çocukların dikkatleri bu yüzden çok çabuk dağılıyor ve bir sonraki etkinlikte çocuk daha yorgun, daha bıkmış olabiliyor. Öğretmenlerimiz sadece bir saat boyunca bir sanat etkinliği yapıyor, bu uzun etkinlik saati çocukların güdülenme konusunda sorun yaşamalarına neden oluyor.

İsa öğretmenin yukarıdaki görüşünden, okul öncesi eğitim programına dayanarak hazırlanan günlük eğitim akışlarında, uzun süren ve çocukların yaratıcılık becerilerinin gelişimini sağlamayan sanat etkinlikleri, çalışma sayfaları, dergi etkinliklerine yer verilmesinin çocukların öğrenmeye güdülenme konusunda sorun yaşamalarında etkili olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır. İsa öğretmenin okul öncesi eğitim sürecinde bu tür etkinlikler yerine orf, ritm gibi teknikler içeren etkinliklere yer verilmesi gerektiğini düşündüğü ifade edilebilir.

Araştırmada okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynakları teması altında kategorize edilen “eğitim programının niteliği” kategorisi altında ulaşılan bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, katılımcı öğretmenlere göre uygulanmakta olan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı günümüz çocuklarının gelişimsel özellikleri dikkate alındığında yetersiz kalmakta ve program rehberliğinde öğretmenlerce hazırlanan eğitim akışları çocuklara basit gelmektedir. Öte yandan programın öğrencilerin yaratıcılık becerilerini desteklemede yetersiz kaldığı, uzun süren yapılandırılmış çalışmaların eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenmeye güdülenme konusunda sorun yaşamalarına neden olduğu öğretmenlerin görüşleri sonucunda ulaşılan bulgulardandır.

4.5.6. Öğrenci özellikleri

Araştırmada, katılımcı öğretmenlere okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların olası kaynakları sorulduğunda, bazı öğretmenlerin görüşlerinde eğitim

sürecinde yaşanan sorunların kaynaklarından biri olarak öğrenci özelliklerine de değindikleri görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin ifadelerinden, okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynaklarından altıncısı olarak ulaşılan “öğrenci özellikleri” kategorisi ve bu kategoriye ulaşılmasını sağlayan kodlar ve bu kodlara ilişkin görüşler bildiren öğretmenler ve kodların frekansları Çizelge 4.8’de sunulmaktadır.

Çizelge 4.8. Eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynaklarından biri olarak “öğrenci özellikleri” kategorisine ilişkin kodlar ve frekansları

Kategori	Kodlar	Öğretmenler	f
Öğrenci özellikleri	• Öğrencilerin kişilik özellikleri	Aylin, Sevda	2
	• Öğrencilerin duygusal ihtiyaçları	Kübra	1

Çizelge 4.8’de görüldüğü gibi, Aylin öğretmen ve Sevda öğretmen “öğrenci özellikleri” kategorisine ulaşılmasını sağlayan “öğrencilerin kişilik özellikleri” koduna ilişkin görüşler paylaşırken, Kübra öğretmen “öğrencilerin duygusal ihtiyaçları” koduna yönelik bir görüş paylaşmıştır.

Konu hakkında Sevda öğretmen, “*Bazı çocuklarda aile mükemmel, problemler teknoloji kullanımı da yok ama burada da öğrencinin kişilik özellikleri var. Mesela öğrencimin çok hareketli olması, odaklanamaması, arkadaşlarıyla iletişim sorunu yaşaması... Bu bazen çocuğun kişiliği ile de ilişkili olabiliyor.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Sevda öğretmen görüşlerinde, öğrencilerinin taşıdığı kişilik özelliklerinin arkadaşlarıyla iletişim kurma süreçlerinde etkili olabildiğini vurgulamaktadır.

Kübra öğretmen öğrencilerinin küçük yaşta başladıkları okul ve kursların yoğunluğundan bıktıklarını, ihtiyaç duydukları aile ortamından uzak kalmalarıyla ortaya çıkan duygusal ihtiyaçlarının karşılanmamasının sorunlara kaynaklık edebileceğini düşündüğünü şu sözleri ile açıklamıştır:

Okulumuzun özel okul olmasından dolayı çocuklarda bir bıkmışlık da var. 1 yaşında okula başlayan çocuklar var. Çocukların duygusal ihtiyaçları var, sevmek istiyorlar. Çocukların ailesi ile geçirdiği zaman çok kısıtlı. Satranç kursuna gidiyor, yüzme kursuna gidiyor ve zaten hafta içi sekizden beşe kadar okulda, hafta sonu bu kurslara gidiyor. Eve gittiğinde anne ve baba ile kardeşi ile vakit geçiremiyor, birlikte olamıyorlar. Çocukların etkinliklere hevesle katılmadıklarını görüyorum artık.

Kübra öğretmenin görüşlerinden, öğrencilerinin eğitim ihtiyacı karşılanırken, duygusal ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri aile ortamından ve velilerinin sevgisinden

uzaklaştıklarını ve bu durumunda motivasyonlarını düşürdüğünü gözlemlediği anlaşılmaktadır.

Araştırmada okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynakları teması altında kategorize edilen “öğrenci özellikleri” kategorisine ilişkin ulaşılan bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin kişilik özelliklerinin ve duygusal ihtiyaçlarının da eğitim sürecinde sorunlar yaşamalarında etkili olabildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin konu hakkındaki görüşlerinden; öğrencilerin okul, kurs vb. yoğunluklarının ihtiyaç duydukları anne-baba ilgisi ve sevgisini almalarına engel olduğu bu nedenle de sorunlar yaşadıkları anlaşılmıştır. Diğer yandan katılımcı okul öncesi öğretmenlerinden bazıları da görüşlerinde, öğrencilerinin yaşlarından dolayı sorun kaynağı olarak düşünilemeyeceğini, henüz kendi kararlarını kendileri vermemeleri ve ailelerinin etkisi altında kalmaları nedeniyle öğrencilerin sorun kaynağı olarak görülmesinin doğru olmayacağını belirttikleri görülmüştür.

4.5.7. Değişen gündelik yaşam alışkanlıkları

Araştırmada, katılımcı öğretmenlere temel sorunların olası kaynakları sorulduğunda, bazı öğretmenler görüşlerinde okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynaklarından biri olarak değişen gündelik yaşam alışkanlıklarına değinmişlerdir. Araştırmada Aylin, Betül ve Ebru öğretmen öğrencilerinin değişen bazı yaşam alışkanlıklarının da eğitim sürecinde yaşanan sorunlara kaynaklık edebileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadelerinden “değişen gündelik yaşam alışkanlıkları” kategorisine ulaşılmıştır. Araştırmada bu kategoriye ulaşılmasını sağlayan kodlar ve frekansları Çizelge 4.9’da sunulmuştur.

Çizelge 4.9. Eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynaklarından biri olarak “değişen gündelik yaşam alışkanlıkları” kategorisine ilişkin kodlar ve frekansları

Kategori	Kodlar	Öğretmenler	f
Değişen gündelik yaşam alışkanlıkları	• Değişen beslenme alışkanlıkları	Aylin, Betül	2
	• Değişen eğlence alışkanlıkları	Ebru	1

Araştırmada katılımcı okul öncesi öğretmenlerinden Aylin öğretmen ve Betül öğretmen, “değişen gündelik yaşam alışkanlıkları” kategorisine ulaşılmasını sağlayan “değişen beslenme alışkanlıkları” koduna ilişkin görüşler paylaşmışlardır. Bu bağlamda Aylin öğretmen görüşlerinde, günümüz çocuklarının beslenme alışkanlıklarının

gelişimsel sorunlara neden olduğundan söz etmiş ve bu durumun eğitim sürecinde öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar üzerindeki etkisine şöyle değinmiştir:

Artık çocuklarımızın yedikleri, içtikleri kaynak olabiliyor bu sorunlara. Yani öğrenciden kaynaklanabiliyor, eskiden daha sağlıklı şeyler yiyorlardı, şu an daha yapay şeyler yiyorlar, bizler de aynı şekilde ve şimdi çocuğun zaten gelişiminde bir farklılık var, hormonal gelişiminde bir farklılık var, bunlar çocuk ile ilgili, çocuğun içinden gelen şeyler ve benim bir şeyler yapamayacağım şeyler. Hiperaktivite artıyor. Sınıfta aşırı hareketlilik ve bu da beraberinde davranış sorunları ortaya çıkıyor.

Aylin öğretmenin yukarıdaki görüşlerinden, tükettikleri sağlıksız gıdalardan dolayı öğrencilerinden hiperaktivite sorunu yaşayanların sayısının arttığını ve öğrencilerinin davranış sorunları geliştirdiklerini düşündüğü anlaşılmaktadır. Betül Öğretmen de değişen gündelik yaşam alışkanlıkları kategorisi çerçevesinde, görüşlerinde öğrencilerinin beslenme alışkanlıklarındaki değişime değinerek bu durumun öğrencilerinin davranışlarına yansıdığını ve yaşadıkları sorunların oluşumunda bir kaynak olduğunu düşündüğünü şöyle vurgulamıştır:

Çünkü çocukların yaşam alışkanlıklarındaki değişim ile ilgili olarak beslenme düzenlerinin çok fazla değiştiğini, yediklerinde içtiklerinde çok fazla katkı ve hormon maddesi olduğunu düşünüyorum. Bunlarında çocukları biyolojik olarak bozmuş olabileceğini, bu bozulmaların çocukların davranışlara yansıdığını, problemli davranışlarının oluşumunda etkili olduğunu düşünüyorum.

Ebru öğretmen değişen gündelik yaşam alışkanlıkları konusunda, çocukların değişen eğlence alışkanlıklarına değinerek çocuklara sunulan geniş imkânların çocukların her şeyden sıkılmalarına ve eğitim etkinlikleri sırasında dikkat topladığını sağlamada sorunlar yaşamalarında etkili olduğunu şu ifadeleri ile ortaya koymuştur: “*Artık değişik parklar açılıyor, çocuk her akşam farklı bir park geziyor. Eğlence alışkanlıkları değişti çocukların. Bu da çocuğun her şeyden sıkılmasına ve dikkatini toplayamamasına neden oluyor.*”

Araştırmada okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynakları teması altında kategorize edilen “değişen gündelik yaşam alışkanlıkları” kategorisi altında ulaşılan bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden, öğrencilerinin değişen beslenme alışkanlıklarının ve değişen eğlence alışkanlıklarının eğitim sürecinde yaşanan sorunlarda etkili oldukları ve eğitim sürecinde dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda sorunlar ve hiperaktivite sorunu şeklinde yansıdıkları anlaşılmaktadır.

4.5.8. Diğer sorun kaynakları

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcı okul öncesi öğretmenleri, eğitim sürecinde ortaya çıkan sorunların birden fazla kaynağı olduğunu belirtmişlerdir. Öne sürülen bu sorun kaynaklarının bazıları öğretmenler tarafından pek çok kez ifade edilirken, bazıları bir ya da iki kez ifade edilmiştir. Araştırmada yapılan içerik analizi sonucunda, öğretmenler tarafından bir ya da iki kez ifade edilen ve araştırmada daha önce ulaşılan kategoriler altında sunulamayan sorun kaynaklarının “diğer sorun kaynakları” kategorisi altında sunulması uygun bulunmuştur. Bu kategoriye ait kodlar, kodlara ulaşılmasını sağlayan görüşleri sunan öğretmenler ve bu kodların frekansları ayrıntılı olarak Çizelge 4.10’da sunulmuştur.

Çizelge 4.10. Eğitim sürecinde yaşanan sorunların “diğer sorun kaynakları” kategorisine ilişkin kodlar ve frekansları

Kategori	Kodlar	Öğretmenler	f
Diğer sorun kaynakları	• Cinsiyet karmaşası	Canan, Yağmur	2
	• Çocukların doğadan ve hayvanlardan uzak olmaları	Halil	1
	• Ev ödevleri	Büşra	1
	• Okulun bulunduğu çevre	Çiğdem	1
	• Okul öncesi eğitim politikalarındaki tutarsızlıklar	Betül	1

Canan öğretmen ve Yağmur öğretmen eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynaklarından birisinin de öğrencilerinin yaşadıkları cinsiyet karmaşası olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda Yağmur öğretmen aşağıdaki görüşlerinde, kız öğrencilerinden birinde gözlemlediği ve “erkeksi” olarak nitelendirdiği davranışlardan şöyle söz etmiştir:

Erkeklerin hep bir güç gösterisi yapma davranışları var ve yapıları böyle diye düşünürken bu yıl bir kız öğrencim oldu, onda da böyle bir erkeksi tavır ve yaparım geçerim havası, vurma, kırma, sınıf kurallarına uymama davranışları var. Eskiden böyle kızlar görmezdim. Artık bu davranışları yediklerinden midir, izlediklerinden midir, aile içi ilişkilerinden midir, örnek aldığı modellerinden midir? Bilemedim.

Katılımcı öğretmenlerden özel bir anaokulunda çalışmakta olan Canan öğretmen de bir erkek öğrencisinde gözlemlediği cinsiyet karmaşasını şu şekilde ifade etmiştir:

Bazı erkek öğrencilerim de cinsiyet karmaşası yaşıyorlar. İlk zamanlarda kızlar haydi sıraya geçin dediğimde bu erkek öğrencilerim de gelip sıraya geçiyorlardı. Sınıf kurallarına uygun davranmıyorlardı. Bu durumdaki bir öğrencim için o erkek, saçlarını kestirseniz daha iyi olur diye düşünerek annesine durumu anlattım ama bazı veliler kabullenmek istemiyorlar. Öğrencimin annesi babası ayrı, evde annesi ve ablası ile kalıyor. Böyle sorunlar yaşanabiliyor

yani hani cinsiyet karmaşası gibi. Bu öğrencim haricinde birkaç öğrencimde de daha aynı durumu gözlemledim.

Canan öğretmenin görüşlerinden, öğrencisinin ev ortamında bir baba rol modelinin olmayışından dolayı sorun yaşadığını düşündüğü, bu konunun üzerinde durduğu ve öğrencisinin annesine durumu anlatmaya çalıştığı fakat annesinden beklediği desteği alamadığı anlaşılmaktadır.

Halil öğretmen ise diğer sorun kaynakları kategorisi altında sunulan “çocukların doğadan ve hayvanlardan uzak olmaları” koduna ilişkin görüşlerinde, günümüzde çocuk-doğa ilişkisinin kopma noktasına geldiğine değinmiştir. Halil öğretmen şehirlerde yaşayan hayvanlardan uzak kalmalarının ve oyunlar oynayabilecekleri doğal alanlara ulaşamamalarının eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunların kaynakları olarak sürece nasıl yansıdığı konusundaki düşüncelerini aşağıdaki cümleleri ile ifade etmiştir:

Çocukların eğitim sürecinde yaşadıkları bu sorunlara kaynak olarak bir de fiziki şartlar var. Çocukların şehirlerde oyun alanları yok, öyle olunca arkadaşları da yok. Hayvanlar yok. İnsanlarla anlaşması için bir çocuğun hayvanlarla da iletişimi olmalı. Kedi baksa, kedi oluyor tabii evlerde de ama yine işte nasıl anlatsam yapay yani, hani köyde tavuk beslese mesela daha iyi olmaz mıydı? Bunlar, bence çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde, iletişim becerilerinin gelişiminde sorunlar yaşamalarında etkili oluyor yani.

Halil öğretmenin yukarıdaki görüşü incelendiğinde, çocukların sürekli kapalı alanlarda kalmalarının arkadaşlık kuramamalarına dolayısıyla sosyalleşememelerine ve iletişim becerilerinin gelişiminde sorunlar yaşamalarına neden olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır. Diğer yandan çocukların doğadan uzak olmaları ve hayvanlar ile bağ kuramamalarının insan ilişkilerine de yansıtacağı insanlar ile de iletişim ağını kurmada sorunlar yaşayabilecekleri Halil öğretmenin görüşünde vurgulanan bir diğer noktadır.

Araştırmada katılımcı velilerden, demografik bilgi toplama formunda yer alan “Yaşadığınız evi tanımlayan ifade hangisidir?” sorusu ile yaşadıkları evi tanımlamaları istenmiştir. Bu bağlamda 272 veliden 247’si (%93) aile olarak çok katlı bir apartman dairesinde oturduklarını, sadece 20 veli (%7) müstakil bir evde oturduklarını belirtmiştir. Formda bu soruyu takiben velilere, yaşadıkları evde çocuklarının kendilerine ait bir odalarının var olup olmadığı ve arkadaşları ile okul dışında hangi ortamlarda zaman geçirdiği konularında bilgi alınmasını amaçlayan “Evinizde çocuğunuzun kendisine ait bir odası var mıdır?” ve “Çocuğunuz okul dışında arkadaşlarıyla hangi sıklıkla zaman geçirir?” şeklinde iki soru yöneltilmiştir. Bu sorulardan ilkinde verilen cevaplara bakıldığında çocukların %91’inin velileri ile yaşadıkları evde kendilerine ait bir odasının

bulunduğu anlaşılmaktadır. Yukarıda velilere yöneltilen ikinci soru ile sorulan, çocuklarının okul dışında arkadaşları ile vakit geçirdiği ortamlar konusunda velilerden gelen cevaplar incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumlarında saatlerce kapalı ortamda kalan çocukların %35’i okul dışında da arkadaşları ile daha yoğun olarak kapalı bir ortam olan ev ortamında vakit geçirmektedir. Tüm bu bulguları düşündüğümüzde, çocukların evde çoğunlukla odalarında vakit geçiriyor oldukları söylenebilir. Çocukların %29’u ise ev ortamından sonra daha çok parklarda vakit geçirmektedir. Ancak formdaki diğer sorulara veliler tarafından verilen cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan bulgulara göre çocuklar sadece haftanın birkaç günü arkadaşları ile okul sonrası birlikte oynayabilmektedirler. Bu nedenle de çoğunlukla ev ortamında olmak üzere, parklarda da haftada birkaç gün ya da daha az süre birlikte oynayabildikleri söylenebilir.

Halil öğretmen, hem okulda hem de evde uzun saatler kapalı kalmalarının ve öğrencilerinin park, bahçe gibi yeşil alanlarda vakit geçirememelerinin üzerinde konuşulan sorunların ortaya çıkmasında etkili olduklarını görüşlerinde vurgulamıştır. Araştırmada öğrenci velilerinin bilgi toplama formuna verdikleri yanıtlara göre çocuklar arkadaşları ile ev ortamından sonra en fazla parklarda vakit geçirmektedirler. Bu bulguyu takiben çocukların arkadaşları ile alışveriş merkezleri vb. alanlar içerisinde veya bağımsız olarak açılmış olan çeşitli oyun merkezlerinde vakit geçirdikleri görülmektedir. Ebru öğretmen öğrencilerinin çokça tercih ettikleri bu ortamlar konusundaki düşüncelerini şu cümleleri ile aktarmıştır:

Çocuklar okuldan çıkınca hemen daha kapıda, “Beni bugün nereye götüreceksin anne ya da baba?” diyor. Ardından alışveriş merkezlerine gidiyor, çocuklar ertesi gün anlatıyorlar bana neler yaptıklarını. Ailelerde sanki çocukları başından atmak gibi ne bileyim AVM’lere koşuyor, artık kendileri de bir rahatlayayım diye mi düşünüyor? Ya da çocuğun her dediğini yapmanın onu mutlu ettiğini mi düşünüyor, ben bu düşüncelerini de eleştiriyorum velilerin. Bu nedenle sınıfta istediği bir şey olmayınca hemen ağlayan, istediğini elde edemeyince sınıftan kaçan çok çocuk var.

Sorunların diğer kaynakları kategorisinde değerlendirilen, ev ödevlerine değinen Büşra öğretmen dikkatini çeken bu konu hakkındaki düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

...Özellikle anaokullarında öğretmenlerin 6-7 sayfa ödev verdiklerini biliyorum evlere. Çocuk eve gittiğinde bu ödevleri yapacağım diye aile ile vakit geçirmiyor. Bu kadar küçük yaş grubuna bence bu kadar sorumluluk yüklenmemeli. Sorumlulukları büyüyor ve bu büyüyen sorumluluklar çocukları zamanla sorumluluktan kaçma davranışına itiyor. İletişimden kaçma oluyor, iletişim kopuyor aile ile. Çocuklar ailelerinden ödevlerini

gizleyebiliyorlar, yalan söyleyebiliyorlar, okula gelmek istemiyorlar. Bunlar tamamen çocukların baş edemeyecekleri, yoğun ödev sorumlulukları ile ilgili.

Büşra öğretmenin yukarıdaki görüşü incelendiğinde, okul öncesi çocuklara verilen yoğun ev ödevlerinin onların aileleri ile geçirebileceği zamanı azalttığını, ayrıca küçük çocuklara fazla sorumluluklar yüklenmesinin sorumluluktan kaçma, okula gelmek istememe gibi sorunlara neden olduğunu düşündüğü görülmektedir. Okul öncesi eğitim programında yer almamasına rağmen öğretmenlerin çocuklara sayfalarca ev ödevleri vermelerinin, çocukların eğitim sürecinde görev ve sorumluluklarını yerine getirme becerisi konusunda sorunlar yaşamalarına neden olduğu anlaşılmaktadır.

Çiğdem öğretmen ise diğer sorun kaynakları kategorisi altında görüşlerinde, okulun bulunduğu çevreye değinmiştir. Çiğdem öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin çocukların davranışları üzerinde etkili bir değişken olduğunu *“İlk görev yerim Kütahya’daydı ve okulum arka mahallelerdeydi. Çocuklar orada daha bencildi, arkadaşlarıyla iletişim ve iş birliği konularında sorunları vardı.”* cümleleri ile açıklamıştır.

Betül öğretmen yarı yapılandırılmış görüşmelerde “diğer sorun kaynakları” kategorisi altında ulaşılan “okul öncesi eğitim politikalarındaki tutarsızlıklar” koduna ilişkin bir görüş ifade etmiştir. Betül öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı’nın okul öncesi eğitim konusunda aldıkları üst kararlarda tutarlı olmadığını bu durumunda velilerde okul öncesi eğitim sürecinin *“önemsiz bir eğitim süreci”* algısının oluşmasına yol açtığını aşağıdaki cümleleri ile ifade etmiştir:

Okul öncesi eğitimin her sene zorunlu olacağı bir yerlerde duyuruluyor, sonra bir bakıyoruz ki ertelenmiş. Aile de, çocuk da okula zorunlu başlanılacağı düşüncesine sahip olursa, okul öncesi eğitim çocuk bakımından da veliler bakımından önem arz eder ve kendilerini bu şekilde adapte edebilirler. Artık ben okula gidiyorum düşüncesi olur çocuklarda çünkü o yaş grubunun hepsi okulda olacak, kendi yaş grubunun birisi anneanesiyle, birisi dedesiyle kalmayacak.

Betül öğretmen görüşünde, okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesinin, okul öncesi eğitime verilen önemi ve değeri arttıracaklarını belirtmiştir.

Araştırmada ulaşılan öğretmen görüşleri ışığında, öğrencilerin yaşadıkları cinsiyet karmaşası, okulun bulunduğu çevrenin özellikleri, ev ödevleri, okul öncesi eğitim politikalarındaki tutarsız yaklaşımlar ve çocukların doğa ile bağlantılarının kopuk olması eğitim sürecinde yaşanan diğer sorun kaynakları olarak sıralanmaktadır. Bu sorun kaynaklarının ise öğrencilerin sınıf içi iletişim becerileri konusunda, iş birliği,

yardımlaşma ve paylaşma konularında sorunlar yaşamalarına neden olduğu anlaşılmaktadır.



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde yaşanan sorunlar ve sorunların kaynakları konusundaki değerlendirmelerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada, araştırmanın temel amacına bağlı kalınarak okul öncesi öğretmenlerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla ve velilerden de demografik bilgi toplama formları yoluyla elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, alanyazında konu ile ilgili araştırmalar çerçevesinde tartışılmış ve öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda geliştirilen her bir araştırma sorusu ile ilgili olarak ulaşılan sonuçlar, aşağıda, ilgili oldukları araştırma sorusu kapsamında, sırasıyla yorumlanmış ve açıklanmıştır.

5.1.1. Öğrencilerin, dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaşadıkları sorunlar

Araştırmanın birinci araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular, katılımcı öğretmenlerin tamamının eğitim sürecinde öğrencilerinde dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda önemli sorunlar gözlemlediklerini ortaya koymaktadır. Öte yandan, eğitim sürecinde dikkati toplama ve dikkati sürdürme, öğrencilerin en yoğun sorun yaşadıkları konulardan biri olarak göze çarpmaktadır.

Eğitim sürecinde hedeflenen öğrenmelerin gerçekleşmesinin temelde çocukların dikkat sürelerine ve odaklanma düzeylerine bağlı olduğu bilinen bir gerçektir. Eğitim sürecinde dikkat sorunu yaşayan çocuklarda düşük akademik başarısızlık (Çakaloğlu, Akay ve Günay, 2007; Friedman-Weieneth vd., 2007), öz düzenleme becerilerinin gelişimi ve öğretmen tarafından verilen görevlere odaklanma konusunda sorunlarla karşılaştığını (Brennan vd., 2012; Jacobs ve Petermann, 2007; Kaymak-Özmen, 2010) ortaya koyan çok sayıda araştırma bulgusundan söz etmek mümkündür.

Araştırmada, öğrencilerin etkinlik sürecinde odaklarının değişerek sınıftaki oyuncaklarla ya da yakınındaki arkadaşlarıyla ilgilenmeleri öğretmenler tarafından en çok gözlemlenen dikkat dağınıklığı ile ilgili davranışlardır. Öğretmenlere göre etkinlik zamanlarında öğrencilerinin dikkatleri dağıldığında, dikkatlerini tekrar toplamakta zorlanmaktadırlar. Öğrenciler, dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda özellikle masa başında gerçekleştirilen, kitap/dergi çalışmaları, sanatsal çalışmalar gibi

uzun süre aynı pozisyonda ve dikkatleri yoğunlaşmış şekilde kalmalarını gerektirecek etkinliklerde sıklıkla sorun yaşamaktadırlar. Etkinlik sürecinde öğrenciler etkinliğe dikkatlerini verememektedirler, sürekli hareket halindedirler. Dikkat çekici bir örnek olarak özel bir okulda görev yapan Esra öğretmen, *bir buçuk dakika süren müzikli ve hareketli sabah sporu etkinliklerinde dahi öğrencilerinin dikkatlerinin dağıldığını ve çocukların başka yerlere yöneldiklerini* belirtmektedir.

Öğretmenlere göre öğrenciler yalnızca etkinlik zamanlarında değil serbest zamanlarda ve sınıf dışı etkinliklerde, okul sonrası verilen görev ve sorumlulukların yerine getirilmesi gibi eğitim süreci dahilinde yapılan tüm çalışmalarda dikkat sorunu yaşamaktadırlar. Alanyazında dikkat dağınıklığı sorunu yaşayan öğrencilerin başka konularda da sorunlar yaşadıklarına ilişkin sonuçlara ulaşan araştırmalar görülmektedir. Tsal ve diğerleri (2005) araştırmalarında, dikkat toplama konusunda sürekli sorun yaşayan çocukların aynı zamanda güdülenme konusunda da zorluklar yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Atladóttir, Parner ve Schendel (2007), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), tik bozukluğu gibi sorunların çocuklarda görülme sıklığının 2000’li yıllar itibarıyla hızla arttığını belirtmektedirler. Benzer biçimde Palmer de (2015) günümüz çocukları ve onların alışkanlıklarını irdelediği kitabında, dikkat eksikliği gibi sorunların görülme sıklığının geçmişten günümüze arttığını belirtmektedir. Yılmaz (2006), öğrenme sürecinde öğrencilerden kaynaklı sorunları ortaya koyduğu araştırmasında, hiperaktivite ve dikkat eksikliği sorunlarının sınıflarda en çok karşılaşılan sorunlar haline geldiğini ifade etmektedir. Bu verilerden hareketle, diğer eğitim kademelerinde görülen dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun aslında okul öncesi dönemden itibaren ortaya çıkmaya başladığı söylenebilir. Okul öncesi çocuğunun bu sorununu ise velileri değil, genellikle öğretmeni fark etmekte ve velileri yönlendirmektedir.

Öğretmenler, eğitim ortamında dikkat toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaşanan sorunlar nedeniyle, eğitim sürecinin kesintiye uğradığını ve bu durumdan planlanan öğrenmelerin de olumsuz etkilendiğini vurgulamaktadırlar. Öte yandan, gerek öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini kapsayan iç koşullar, gerekse öğretmenlerin eğitim etkinliklerinde sunduğu uyarıcıların özellikleri nedeniyle sağlanamayan dikkat toplama, söz konusu öğrencilerin bireysel öğrenmelerini olumsuz etkilediği gibi bu tür durumlarda farklı uyaranlara yönelmeleri nedeniyle sınıftaki diğer öğrencilerin dikkat toplama ve öğrenmeleri de olumsuz yönde etkilenmektedir. Keza öğrencilerin dikkatlerini toplama

ve dikkati sürdürme konusunda bireysel olarak yaşadıkları sorunların, hareketlilik ve temas nedeniyle eğitim ortamındaki tüm öğrencilere yansıdığı öğretmenlerce dile getirilen bir durumdur. Yağan-Güder, Alabay ve Güner'in (2018), okul öncesi eğitim ortamlarında öğrencilerin yaşadığı problem davranışların sınıf düzenine etkisini öğretmen görüşlerine dayalı olarak araştırdıkları çalışmalarında, bazı öğrencilerin sergiledikleri problem davranışlardan tüm sınıfın olumsuz etkilendiği, sınıftaki diğer çocukların da dikkatlerinin dağıldığı ve bu nedenle de etkinliklerin çoğu zaman yarıda kesildiği bulgularına ulaşmışlardır. Sinoğlu-Günden (2018) de öğretmen görüşlerine göre okul öncesi eğitim sürecinde ortaya çıkan problem davranışları araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin dikkatlerini toplama konusunda yaşadıkları sorunlardan dolayı etkinlik sürecini olumsuz etkileyen davranışlar ortaya koyduklarını belirtmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, okul öncesi öğrencilerin dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaşadıkları sorunların eğitim sürecinde nasıl ortaya çıktığına yönelik araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Ağgül-Yalçın ve Yalçın'ın (2018) okul öncesi eğitim ile ilgili sorunları araştırdıkları çalışmalarında katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin %60'ının kesintisiz devam eden etkinliklerde çocukların yorulup sıkıldıklarını, dikkatlerinin dağıldığını ve ortaya çıkan bu davranışlarının öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini belirttikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Okul öncesi dönem çocuklarının henüz dikkatlerini bilinçli olarak kontrol edecek ve yönlendirecek stratejilere sahip olmamaları nedeniyle, dikkat sürelerinin arttırılması ve dikkat seçiciliğinin sağlanmasında öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Araştırmada ulaşılan bulgulara göre özellikle özel anaokullarında görev yapan öğretmenlerin öğrencilerinin gelişim düzeylerinin uygunluğuna ve etkinlik sürelerine dikkat etmeksizin günlük eğitim akışı planladıkları anlaşılmaktadır. Ağgül-Yalçın ve Yalçın'ın araştırmalarında ulaşılan sonuçlar ile araştırmada ulaşılan sonuçların bu bağlamda paralellik gösterdiği görülmektedir.

Bu araştırma sorusu kapsamında elde edilen son bulgu, öğretmenlerin öğrencilerinin dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaşadıkları sorunlar karşısında eğitim sürecini yönetme ve velilere yaşanan sorunları açıklama konusunda zorlandıklarıdır. Öğrencilerinde bu tür sorunlarla sıklıkla karşılaşan öğretmenler, etkinlik sürecinde çocukların dikkatlerini çekme konusunda kendilerini yetersiz hissetmekte ve sıklıkla farklı materyaller kullanma gereksinimi duymaktadırlar. Öğretmenlerin öğrencilerinin dikkat eksikliği nedeniyle eğitim sürecinde ortaya çıkan istenmeyen

davranışlarla baş etme konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri, Kaymak Özmen (2006) tarafından yapılan araştırmada da ulaşılan bir sonuçtur.

5.1.2.Öğrencilerin, öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda yaşadıkları sorunlar

Araştırmada cevabı aranan ikinci araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular, katılımcı öğretmenlerin oldukça büyük bir bölümünün öğrencilerinde öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda sorun gözlemlediklerini ortaya koymaktadır. Yine bu araştırma sorusu kapsamında elde edilen bir başka bulguya göre de eğitim sürecinde öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusu, öğrencilerin sıklıkla sorun yaşadıkları konulardan biri olarak dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerinde öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda sorunlarla karşılaşma sıklıkları ise etkinlikten etkinliğe ve öğrenciden öğrenciye değişiklik göstermektedir.

Öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrenciler öğrenme etkinliklerine yeterince ilgi göstermemekte, çok aşamalı etkinlikler ile karşılaştıklarında güdülenmelerini sürdürememekte ve çabuk pes etmektedirler. Etkinlik sonrasında etkinlikte ele alınan öğrenme konusu ile ilgili öğretmenler tarafından sorular sorulduğunda ise öğrenciler ya hiç cevap verememekte ya da ilişkisiz cevaplar vermektedirler. Öğretmenler, dil gelişimi açısından sorunları olmamasına rağmen öğrencilerinden dönüt alamamalarını öğrencilerinin bilişsel gelişim alanındaki yetersizlikleri ile ilişkilendirmektedirler. Öte yandan ilgili alanyazında bilişsel gelişimin dil gelişimi ile paralel bir gelişim gösterdiği belirtilmektedir (Kol, 2011). Ayrıca kalıtım, olgunlaşma ve çevre gibi çeşitli faktörlerden etkilenen ve öğrenmeyi sağlayan aktif zihinsel işlemleri kapsayan bilişsel gelişim alanı (Gözüm, 2018) konusunda yetersizlik değerlendirmesi yapılırken, çok sayıda faktörün etkili olabileceğinden yola çıkılarak pek çok boyutun göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilebilir. Araştırmada ise öğretmenlerin öğrencilerinde karşılaştıkları bilişsel gelişim alanındaki yetersizlikler konusunda yeterince açıklama yapmadıkları görülmektedir. Diğer taraftan araştırmada ulaşılan bulgulardan, okul öncesi öğrencilerin öğrenmeye güdülenme konusunda yaşadıkları sorunların, dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaşadıkları sorunlar ile bağlantılı olarak ortaya çıktığı ve öğrenme için ön koşul niteliğindeki bu beceriler konusunda sorun yaşanmasının öğrencilerin eğitim etkinliklerine yönelik öğrenmelerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi eğitim ortamlarında, çocukların ileride öğrenecekleri pek çok bilginin temeli niteliğinde ve pek çok gelişim alanı için kritik öneme sahip öğrenmeler gerçekleştirilmektedir. Etkinliklere karşı ilgi duymayan ve öğrenme için gerekli güdülenmeye ulaşamamış öğrenciler; etkinlik ile ele alınan konu üzerinde odaklanamaz, öğretmenin vermiş olduğu yönergeleri ve anlatılanları dikkatle dinleyemezler. Bu durumda ilgileri dağınık olup, farklı uyaranlara yönelerek öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlükler ile mücadele etmek yerine geri çekilme davranışları gösterebilirler (Berger ve Karabenick, 2011; Dilekmen ve Ada, 2005; Kaymak-Özmen ve Demir, 2012). Araştırmada, daha sonraki araştırma sorularında da üzerinde durulan, çocukların bazı nedenler ile içsel güdülenmelerini sağlayamayarak güdülenme sorunu yaşamalarıyla birlikte öğrenme sürecinin olumsuz etkilenmesi ya da sadece dışsal güdülenme ile kısa süreli ve sınırlı bir şekilde öğrenmeye karşı ilgi, istek ve dikkatlerinin artması düşündürücüdür.

Araştırmada öğretmenlere göre; artık öğrencilerinin öğrenmeye güdülenmelerini sağlama noktasında daha fazla çaba harcamaları gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin güdülenme konusunda sorunlar yaşamaları nedeniyle öğretmenlerin eğitim sürecinde kullandıkları eğitsel materyallerin yetersiz kaldığını düşündükleri de anlaşılmaktadır. Velileri tarafından sürekli maddi ödüllere alıştırılmış olan çocukların çeşitli oyuncaklar, kuklalar gibi okul öncesi eğitim ortamlarında sıkça kullanılan eğitim materyallerine ve daha fazlasına zaten sahip olmalarından dolayı bu materyallerin süreçte öğrencilerinin dikkatini çekmemesi, güdülenme konusunda etkilerini yitirmeleri öğretmenlerin görüşlerinde vurguladıkları bir konudur. Öğretmenler, güdülenme sorunu yaşayan öğrencilerini bazı ödüller ile harekete geçirmeye çalıştıklarını belirtmişler ancak çocukların bu ödüle erişmek için çabalamadıkları, erişemedikleri ödüller için ise velisi tarafından kendisine alınacağına güvenerek umursamadıklarını gözlemlemişlerdir. Araştırmada ulaşılan bu bulgulardan, öğretmenlerin öğrenmeye güdülenmelerini sağlamak için çocuklara sundukları ödüllerin değersizleşmesi nedeniyle çocukların ödülleri umursamadığı ve kendi isteklerinin ön planda olduğu bir davranış sistemi geliştirdikleri görülmektedir. Öğretmenlere göre eğitim sürecinde öğrencilerinde gözlemledikleri baş edilmesi güç ve kendilerini zorlayan bu davranış yapısı; öğrencilerin süreçte sergiledikleri bağırma, ağlama gibi istenmeyen pek çok davranışı da beslemektedir. 2010 yılı ve sonrasında doğan çocuklar olarak tanımlanan Alfa kuşağı çocuklarının önceki kuşaklar ile karşılaştırıldığında, ailelerinin refah seviyelerinin yüksek

oluşunun pek çok olanağa kolaylıkla ulaşabilmelerini de beraberinde getirdiği, bu rahatlığın ise kişilik yapılarına yansıdığı; sabırsız ve tahammülsüz, motivasyonu düşük ve zahmete girmekten hoşlanmayan bir kişilik yapısı geliştirdikleri alanyazında çeşitli kaynaklarda da ifade edilmektedir (Culala, 2018; Gıdır, Özat ve Oruç, 2020; Mccrindle ve Fell, 2020; Taş ve Kaçar, 2019).

Alanyazında öğrenmeye güdülenme konusunda öğretmenlerin ödül kullanımına değinen ve bu konuyu tartışan araştırmalar bulunmaktadır. Onur-Sezer ve Özyürek (2015) araştırmalarında, öğretmenlerin eğitim sürecinde ödül kullanmalarının güdülenme konusunda öğrencilerin sorun davranışlarını azalttığı bulgusuna ulaşırken; Gündüz ve Balyer (2011) araştırmalarında, eğitim sürecinde kullanılan ödülleri dışsal güdülenme olarak değerlendirdiklerini ve öğrencilerde ilgi, içsel güdülenme, sabır gibi olguların bu durumdan olumsuz etkilendiğini belirtmektedirler. Araştırmada da öğretmenler öğrencilerinde içsel güdülenmenin olmayışından, ödüller ile öğrencilerin öğrenmeye güdülenmelerini sağlamaya çalıştıklarından söz etmişlerdir. Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmeye güdülenmelerini sağlama konusunda daha etkili stratejiler benimsemeleri gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlere göre öğrenciler çok küçük yaşlardan itibaren internet ortamında YouTube vb. sosyal medya kanalları aracılığı ile öğrendikleri pek çok şarkı, oyun, tekerleme vb. sözel ürünlere hâkim olarak eğitim ortamına gelmeleri nedeniyle, söz konusu sözel ürünlerin eğitim sürecinde tekrar edilmesi durumunda, defalarca dinledikleri ve izledikleri bu çalışmalara da ilgisiz kalmaktadırlar. Araştırmada öğretmenler eğitim sürecinde güdülenmeyi sağlayan farklı etkinlikler tasarımları gerektiğini görüşlerinde belirtmişlerdir. Alanyazındaki araştırmalarda, dijital dünya ile çevrili günümüz çocuklarının internet teknolojileri ile pek çok bilgi ve görüntüye hızlı bir biçimde ulaşmaları ve kısa zamanda çok fazla uyarılarla muhatap olmaları nedeniyle dikkat toplama ve motivasyon konusunda diğer kuşaklara göre daha fazla sorunlar yaşadıkları vurgulanmakta, bu nedenlerle de günümüz çocukları için farklı eğitim modellerinin, öğretim stratejilerinin ve materyallerinin geliştirilmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır (Jukes, McCain ve Crockett, 2010; Oyman, Orkun ve Turan, 2013; Sanıyer, 2015).

Araştırmada öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak geçmişe göre artık işlerinin daha zor olduğundan ve kendilerini güncellemeleri gerektiğinden söz etmişlerdir. Alanyazında

yer alan çalışmalarda da öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde yaşanan sorunlar ile baş edebilmeleri konusunda, mesleki gelişimlerinde sürekliliği sağlamalarının gerekliliği vurgulanmaktadır. Sadık ve Aslan (2015) öğretmenlerin disiplin problemlerini ortaya koymayı amaçladıkları araştırmalarında, öğrenciyi tanıma ve hoşgörülü olma, öğrencilerin eğitim sürecinde öğrenmeye güdülenmelerini sağlama konularında zorlandıkları bulgularına dayalı olarak, öğrencileri eğitim sürecinde sergiledikleri davranışların sorumluluğunu almaya yönelten disiplin stratejilerini kapsayan uygulama ağırlıklı hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada bazı öğretmenlerin yeni ve özgün etkinlikler planlamaları ve bu konu üzerinde durarak çaba harcamalarına rağmen yine de öğrencilerinde güdülenme sorunu ile karşılaştıklarını ifade etmeleri dikkat çekicidir. Güdülenmenin temelinde bireylerin merak ve gereksinimlerini tatmin istekleri bulunduğu (Dilekmen ve Ada, 2005) göz önüne alındığında, bu durumda öğrencilerin yeni bilgilere karşı bir merak içinde olmadıkları dolayısıyla eğitim sürecinde merak duygusunu harekete geçiren çeşitli stratejilerin işe koşulması gerektiği ifade edilebilir.

Çocukların öğrenmeye güdülenme konusunda yaşadıkları sorunların erken fark edilmesinin ve çözülmesinin gelecekteki öğrenme yolculuğunu şekillendirmelerindeki rolü (Berger ve Karabenick, 2011; Berhenke, vd., 2011) dikkate alındığında, araştırmada konu hakkında elde edilen bulgular kaygı verici olarak değerlendirilebilir.

5.1.3. Öğrencilerin, kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme davranışları konusunda yaşadıkları sorunlar

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular katılımcı öğretmenlerin tamamına yakınının öğrencilerinin kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme davranışları konusunda sorun yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Cook-Sather (2010), eğitim sürecini temelde bir sorumluluk paylaşımı olarak açıklamaktadır. Alanyazında da eğitim sürecinde başarıya ulaşmanın yolunun öncelikle öğrencilerin ve ardından ilgili tüm tarafların görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerinden geçtiği üzerinde durulmaktadır (Hung vd., 2010).

Araştırmada öğretmenlere göre öğrenciler sınıf kurallarını, görev ve sorumluluklarını bildikleri halde görev ve sorumluluklarını yerine getirme konusunda sorunlar yaşamaktadırlar. Öğretmenlere göre dikkat toplama ve odaklanma konusunda sorun yaşayan öğrencileri görev ve sorumluluklarını yerine getirme konusunda da sorun

yaşamaktadırlar. Araştırmanın bulguları, öğrencilerde görev ve sorumluluklarını yerine getirme konusunda ortaya çıkan sorunların dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaşadıkları sorunlarla bağlantılı olabileceğini göstermektedir. Bir gelişim alanında yaşanan sorunun diğer gelişim alanlarını da olumsuz etkileyebileceği kaynaklarda da vurgulanmaktadır (Demircan ve Saçan, 2019).

Yine öğretmenlerin görüşlerinden anlaşılmaktadır ki veliler çocuklarının gelişimleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları gibi öğretmenler tarafından bu konuda yapılan yönlendirmeleri kabullenme ve uygulama noktasında da ilgisiz davranmaktadırlar. Veliler çocuklarının yerine getirebilecekleri basit görevleri bile çocuklarına yüklemekten kaçınma, çocuğunun yerine yapma eğilimindedirler. Şahan-Aktan ve Şahin (2018) eğitim ortamında sorumluluk eğitimi için okul öncesi çocuklara; tamamladığı etkinlikleri dosyasına koyma, çantasını toplama, okul öğünlerinde yiyeceği yiyecekleri seçme ve tabağına koyma, dişlerini fırçalama, kendi başına montunu-ayakkabılarını giyinme-çıkartma, basit temizlik işleri, öğrenme merkezlerinin düzenini sağlama gibi yaş, gelişim düzeyi, kişisel özellikleri ve ilgileri dâhilinde sorumluluklar verilebileceğini belirtmektedir. Katılımcı öğretmenlere göre; evde odasını sürekli annesinin topladığı öğrenciler, sınıfta da serbest oyun zamanında dağılan oyuncakları ya da sanat etkinliklerinden sonra kişisel boya vb. benzeri eşyalarını toplamaları gerektiğinde toplamayı reddetmektedirler. Öğretmenlerin bazı öğrencilerinde tıpkı ev ortamında olduğu gibi, kendilerinin yapmaları gereken basit görevleri bile arkadaşlarına yaptırma ve bunu alışkanlık haline getirerek sürekli çevreden yardım bekleme davranışları gözlemledikleri araştırmanın bulgularındandır. Araştırmada sonuç olarak aile ortamında kendilerine sorumluluk verilmeyen çocukların, okul ortamında öğretmenin kendisine verdiği görev ve sorumlulukları yerine getirme konusunda da zorlandıkları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirmemeyi alışkanlık haline getirdiğini fark eden öğretmenlerin öğrencilerinde görev ve sorumluluk bilincinin kazanımını sağlama noktasında velilerden destek bekledikleri belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan bu sonuçlar ile aynı yönde sonuçlara ulaşan Akman ve diğerleri (2011), çalışmalarında katılımcı öğretmenlerin öğrenme sürecinde sorun davranışlarla karşılaştıklarında en çok aile ile iş birliği yapmaya çalıştıklarını, ancak iş birliği konusunda da sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla sonuç olarak öğretmen-aile iş birliği kurulamadıkça ve öğrenci velileri öğretmenlerin tavsiyelerini ve

yönlendirmelerini dikkate almadıkça, çocukların verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme davranışları konusunda yaşadıkları sorunların da tam olarak çözüme kavuşturulmasının mümkün olamayacağı söylenebilir.

5.1.4.Öğrencilerin, sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda yaşadıkları sorunlar

Araştırmanın dördüncü araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular, öğretmenlerin tamamına yakınının eğitim sürecinde öğrencilerinin sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Böyle olmakla birlikte bu tür sorunlar önemli ölçüde dönem başında ortaya çıkmakta, ancak çocuklar eğitim sürecine, ortama ve arkadaşlarına uyum sağladıklarında sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda yaşanan sorunlarda da azalmalar söz konusu olmaktadır.

Okul öncesi dönemin (beş yaş) çocuğun her hareketinin bir sonucunun olduğunu anlayabileceği, dolayısıyla uygun ortam ve uygun yöntemlerle sorumluluk bilinci ve temel kuralların rahatlıkla verilebileceği bir dönem olduğu söylenebilir. Okul öncesi eğitim kurumlarına başlamadan önce çocuk ile ebeveynleri arasında gelişen ilişkiyi biçimlendiren kurallar çocuk tarafından tam olarak anlaşılamamışsa; çocuk bir üst düzey olan arkadaşlık ilişkilerini geliştirirken ve okul ortamına uyum sağlarken zorluklar yaşayabilmektedir (Dockett ve Perry; 2016). Ayrıca aile ortamında her istediği yapılan, sınır koyulmayan çocuklar kurallı bir ortam olan sınıf ortamında sınıf kurallarını benimsemekte ve kurallara uygun davranışlar sergilemekte sorun yaşayabilmektedirler. Hoş görü ve boş vermişliğin adeta birbirine karıştığı kurallar yönüyle belirsizliğin baskın olduğu aile ortamlarından gelen çocukların olduğu okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenlerin sorunlarla karşılaşabileceği tahmin edilebilen bir durumdur. Araştırmada, araştırma verilerinin toplandığı sınıflardaki öğrencilerin annelerinin yarısından fazlası çalışmaktadır ve çocuklarının bakımını doğrudan kendileri üstlenememektedirler. Çalışan annelerin çocuklarının bakımını ise genellikle ya bakıcılar ya da anneanne-babanne gibi aile büyükleri üstlenmektedir. Katılımcı öğretmenlere göre okul sonrasında çocukların bakımını üstlenen kişiler de ev ortamında kurallar koymamakta ve evde baskın olarak çocuğun istekleri hüküm sürmektedir. Araştırmanın bu bulguları, kuralların belirsiz ya da esnek olduğu ev ortamlarından gelerek okul öncesi eğitim kurumlarına başlayan çocukların kurallı bir ortam olan okul öncesi eğitim ortamlarına geçişte

zorlanmaları ve sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda sorunlar yaşamaları sonuçlarını açıklamaktadır. İlgili alanyazında çeşitli araştırmalarda, sınıfı etkileyen sınıf dışı faktör olarak tanımlanan ebeveynler ve aile ortamının, öğrencilerin eğitim ortamında sınıf içi kurallara uygun olmayan davranışlarının en önemli açıklayıcısı konumunda oldukları ifade edilmektedir (Bal, 2005; Yumuşak ve Balcı, 2018; Yiğit, 2015). Araştırmanın bu konudaki sonuçlarının alanyazında yer alan araştırmalarla da tutarlılık sergilediği görülmektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin okulun açıldığı ilk günlerde sınıf içi kuralları öğrencileri ile birlikte oluşturmalarının, ilerleyen günlerde öğrencilerin sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda daha az sorun yaşamalarında etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmada bazı öğretmenler tarafından, kuralların belirlenmesi aşamasında öğrencilerin de fikirlerinin alınması, öğrencilerin eğitim ortamına uyum sağlamalarını kolaylaştırarak sorun yaşamalarında önleyici bir yöntem biçiminde değerlendirilmektedir. Tunçeli (2018), dönem başında sınıf kurallarının oluşturulmasının sınıf içi güvenin sağlanmasında ve başarıya ulaşılmasında etkili olduğunu belirtmektedir. Alanyazında etkili bir sınıf yönetimi sürecinin ortaya koyulmasında, öncelikle sınıf kurallarının oluşturulmasına değinen başka araştırmaların da bulunduğu görülmektedir (Aktaş, 2019; Korpershoek vd, 2014; Oliver ve Reschly, 2007).

Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerden bazıları küçük yaşlardan itibaren kreş vb. kurumlarda eğitim almış olmalarına rağmen eğitim ortamında kurallara uymaları istendiğinde kuralları benimsemekte direnç göstermekte, bazıları da istedikleri yapılmayınca öğrenme sürecini aksatacak ağlama, bağırma, zorbalık gibi çeşitli problemlerli davranışlar göstermektedirler. Araştırmada öğretmenlere göre okul öncesi eğitim ortamında sınıf içi kurallara uygun olmayan türde en sık karşılaşılan sorun davranışlar; eğitim sürecinde parmak kaldırmadan konuşma, arkadaşlarının sözünü kesme, ayağa kalkma, kurallara uymama konusunda inatçı davranma, okula gelmek istememe, ağlama, bağırma davranışlarıdır. Ayrıca arkadaşlarına vurma davranışının da sıklıkla karşılaşılan bir problem davranış olduğu anlaşılmaktadır.

Eğitim sürecinde öğrencilerde ortaya çıkan istenmeyen davranışlar karşısında öğretmenin tepkisi ve sergileyeceği tavır oldukça önemlidir (Özdemir, 2017). Araştırmada öğretmenler eğitim sürecinde gözlemledikleri yukarıda sıralanan sorun davranışlar konusunda görüş bildirirken, bu sorun davranışlar karşısında çözüme yönelik adımlar atamadıklarına da değinmişlerdir. Öztürk ve Gangal (2019) okul öncesi

öğretmenlerinin eğitim ortamında meydana gelen istenmeyen davranışlar ile baş etme, sınıf yönetimi yeterlikleri ve disiplin uygulamaları ile ilgili inanç ve görüşlerini inceledikleri araştırmalarında, yaptıkları sınıf gözlemlerinde öğretmenlerin sınıfta yaşanan çeşitli olumsuz davranışlar karşısında tutarsız davranışlarda bulunduklarını ve olumsuz davranışların da devam ederek baş edilmesi güç bir hale geldiğini gözlemlemişlerdir. Bu araştırmada da öğretmenlerin öğrencilerinde karşılaştıkları sorun davranışların çözümünde zaman zaman kendilerini yetersiz hissettikleri, öğrencilerinin sergiledikleri sınıf rutinine ve kurallara uygun olmayan sorunlu davranışlarda yardım ve desteğe ihtiyaç duydukları ve çözüme yönelik adımlar atmada zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ulaşılan bir diğer bulgu ise öğrencilerin eğitim ortamında öğretmenleri varken kurallara uydukları, öğretmen denetiminin olmadığı zamanlarda da kuralları yok saydıklarıdır. Bu bulgudan öğrencilerinin kuralları içselleştiremedikleri ve eğitim sürecinde uyulması gereken kurallar konusunda yerleşmiş bir kural bilincine henüz sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmen denetiminin olmadığı serbest zaman etkinliklerinde bazı öğrencilerin arkadaşlarını oyun grubuna almama, arkadaşlarının sınıftaki oyuncaklar ile oynamasına izin vermeme gibi davranışlar sergiledikleri ve sınıf içi gruplaşmalar yaşandığı araştırmanın bulgularındandır. Araştırmada ortaya çıkan bu bulgulardan, öğrencilerin sınıfta arkadaşlarına yönelik doğrudan zorbalık davranışından daha yoğun olarak dolaylı zorbalık davranışları gösterdikleri görülmektedir. Bir çocuğun sosyal çevresinin manipüle edilmesi, kasıtlı olarak gruptan dışlanması ve yalnızlaştırılması gibi davranışları kapsayan dolaylı zorbalık kavramıyla (Keskin, 2010) ilişkili olarak, eğitim sürecinde bu zorbalık türüne maruz kalan çocukların dikkat toplama ve sürdürme konusunda sorun yaşayabildikleri, akademik başarılarının olumsuz etkilendiği (Whitted ve Dupper, 2005), okula karşı olumsuz tutum geliştirerek okula devam etmek istemedikleri (Çinkır, 2006) ve özgüven kaybı yaşadıkları alanyazındaki çeşitli araştırmalarda ortaya koyulmuştur (Çankaya, 2011). Araştırmada da ulaşılan benzer sonuçlar, alanyazındaki ilgili araştırmalardaki sonuçlar ile uyushmaktadır. Diğer yandan öğretmenlerin eğitim sürecinde bu tür sorunlar ile mücadele etmesi gerektiği aksi halde kendini yetersiz hissedebileceği belirtilmektedir (Özbilen, Canbulat ve Soylu, 2017). Araştırmada da öğretmenlerin görüşlerinde, bu tür sorunlar karşısında kendilerini yetersiz hissettiklerini belirttikleri görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin üzerinde durdukları ve öğrencilerin sınıf içi kurallara uygun olmayan davranışlar sergilemelerine neden olarak sınıf iklimini olumsuz yönde etkileyen diğer konular; anne ve babanın boşanması ile aile içi şiddettir. Öğretmenlere göre bu tür yaşantıları olan öğrenciler, dolaylı zorbalıktan öte eğitim sürecinde arkadaşlarına şiddet davranışı sergilemektedirler. Gillies-Rezo ve Bosacki (2013) araştırmalarında okul öncesi çağıdaki çocukların zorbalığı algılayış biçimlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada bu amaçla okul öncesi eğitime devam eden 15 çocuktan resimler yapmaları istenmiştir. Ayrıca çocuklar ile görüşmeler yapılarak zorbalık deneyimlerini anlatmaları da istenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar; zorbalık davranışının eğitim sürecinde akran ilişkilerinin yoğun olduğu zamanlarda daha fazla yaşandığı ve çocukların zorbalıkla ilgili problemlerinin aslında okula başlamadan önce ev ortamında başladığıdır. Gillies-Rezo ve Bosacki'nin araştırmalarında ulaşılan sonuçlar ile araştırmada ulaşılan sonuçların paralellik gösterdiği görülmektedir. Alanyazında farklı araştırmalarda da ulaşılan sonuçlar, çocukların sağlıklı bir aile ortamına sahip olmalarının sınıf içi düzenin sağlanabilmesinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada eğitim ortamında arkadaşlarına saldırganca davranışlarda bulunan çocukların olumsuz duygularına engel olamadıkları, yaşadıkları psikolojik problemlerin yanı sıra okul öncesi dönemin temel gelişimsel görevlerinden birisi olan henüz biçimlenmekte olan kişiliğin önemli bir parçasını oluşturan duygu düzenleme becerisinin (Macklem, 2008) kazanımına ilişkin de sorunlar yaşadıkları düşünülmektedir. Duygu düzenleme becerisinin gelişiminde çocukların kişilik yapısının ve çocuklar ile yakından ilgilenen aile üyeleri veya bakıcının kişilik özelliklerinin (Thompson ve Meyer, 2007) oldukça etkili olduğu; çocukların bulunduğu eğitim ortamına psikolojik uyumunun ve geliştireceği sosyal yeterliliğin önemli bir yordayıcısı olduğu ilgili kaynaklarda vurgulanmaktadır (Uyar-Özen, Yılmaz-Genç ve Aktaş-Aras, 2018). Araştırmada öğretmenlerin eğitim ortamında gözlemledikleri ve örnek olarak görüşlerinde belirttikleri öğrenci davranışlarından anlaşılmaktadır ki sınıf içi kurallara uygun davranma konusunda direnç gösteren, ağlama, bağırma, sınıftan kaçma gibi davranışlar ile arkadaşlarına dolaylı ya da doğrudan zorbalık ve şiddet davranışı gösteren öğrenciler, duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde sorun yaşamaktadırlar ve sosyal yetersizliğinde etkisiyle sınıflarına aidiyet duygusunu ve arkadaşlarıyla psikolojik uyumu henüz yakalayamamışlardır.

Araştırmada ortaya çıkan bulgulardan, yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda diğer sınıf arkadaşlarına göre daha fazla zorlandıkları, eğitim sürecinde sınıf içi kurallara uygun olmayan arkadaşlarına vurma, itme, oyuncak atma gibi şiddet içeren sorunlu davranışlar sergiledikleri anlaşılmaktadır. Bu öğrencilerin yeni bir hayata uyum sağlamada yaşadıkları zorluklar ve karşılaştıkları sorunlar sonucunda bu şekilde davranışlar sergiledikleri ifade edilebilir. Ayrıca katılımcı öğretmenler, eğitim ortamında öğrencilerinde gözlemledikleri şiddet davranışını sadece birbirlerine değil, kendilerine de gösterdiklerini belirtmektedirler. Bazı öğrencilerinin kendilerinden hesap sorduklarını ve kendilerine saygılı davranmadıklarını açıklamışlardır. Öğretmenler eğitim sürecinde öğrencilerin sergiledikleri ve sürecin niteliğini etkileyen sorun davranışların ortadan kaldırılmasında, bu davranışların gerçek nedenini bulmaya çalışmalarının yanı sıra tutarlı ve kararlı davranışlar sergilemelerinin gerektiğinin altını çizmişlerdir. Gültekin-Akduman, Günindi ve Türkoğlu (2015) da araştırmalarında, önemli olanın kurallara uygun olmayan davranışlara odaklanmaktan ziyade bu davranışların neden ortaya çıktığına yani sorunun kaynağına odaklanmak olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada çocuklarda kural bilincinin oluşması ve sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme tutumunun yerleşmesinde, okul öncesi eğitim ortamında kuralların net olarak ortaya koyulmasının ve öğretmenin kurallara uyulmaması durumunda gösterdiği tavrın etkililiği kadar kurallı bir aile ortamının varlığının da etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlere göre öğrencilerin etkinlik sürecinde tuvalete gitme ve su içme bahaneleri üretmeleri, sınıftan ayrıldıklarında koridorda koşma, diğer sınıfları rahatsız etme gibi kurallara uygun olmayan davranışlarda bulunmaları hem kendi sınıflarının hem de diğer sınıfların eğitim sürecini aksatmaktadır. Driggers-Jones (2017) araştırmasında, hedeflenen öğrenmenin gerçekleşebilmesi için çocukların öğretmenlerini dinlemeleri gerektiğini ve öğretmenlerinden öğrenebilecekleri bilgilere odaklanabilmeleri için çocuklarda öz kontrol becerisinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Araştırmada da kuralları bildikleri halde yukarıda sözü edilen davranışları sergileyen öğrencilerin durumu, öğrencilerin öz kontrol becerisinin gelişimi noktasında da sorunlar yaşıyor olabileceklerini akla getirmektedir.

5.1.5. Öğrencilerin, sınıf içi iletişim becerileri konusunda yaşadıkları sorunlar

Araştırmada beşinci araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular, katılımcı öğretmenlerin oldukça büyük bir bölümünün öğrencilerinin sınıf içi iletişim becerileri konusunda sorun yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Yine bu araştırma sorusu kapsamında ulaşılan bulgulara göre öğretmenlerin önemli bir kısmı öğrencilerde bu konuda sorunlar ile “her gün” karşılaşmaktadır. Araştırmanın bu bulgularından, eğitim sürecinde sınıf içi iletişim becerileri konusunda, öğrencilerde azımsanmayacak sıklıkta sorunlar yaşandığı ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada, katılımcı öğretmenler öğrencilerinin sınıf içi iletişim becerilerinde yaşadıkları sorunları açıklarken, öncelikle öğrencilerinde gözlemledikleri dinleme becerilerinin yetersizliğine değinmişlerdir. Araştırmada ulaşılan bulgulardan, Türkçe dil etkinliklerinde sohbet sürecinde öğrencilerin birbirlerini dinlemekte zorlandıkları görülmektedir. Öğrencilerin benmerkezci tavırlarının ve sadece kendi konuştuklarının dinlenmesini istemelerinin de iletişim sorunlarına yol açtığı anlaşılmış, sağlıklı iletişim için gereken dinleme becerisi konusunda öğrencilerin eğitim sürecinde sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi eğitim sürecinde çocuklar akranlarıyla iletişim kurmakta, iş birliği ve paylaşım ortamına dahil olmakta ve böylelikle sosyal duygusal yönden gelişimlerini sağlayabilmektedirler. Araştırmada öğretmenlere göre özellikle serbest oyun saatinde öğrenme merkezlerinde oyun oynayan öğrenciler, oyunlarında görev paylaşımı ve oyuncak paylaşımı konusunda sorun yaşamaktadırlar. Bu süreçte öğrencilerin oyuncakları birbirlerinden sert bir şekilde ve izinsiz almalarıyla gelişen tartışma, kavga vb. olaylar iletişimin kopmasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin bu konuda temas ettikleri bir diğer nokta ise sınıfta yaşanan bu problemlili olaylarda nezaket sözcüklerini kullanan çocukların ev ortamında ailelerinin de kullandıkları; nezaket sözcüklerini kullanmayan ve kaba davranan çocukların velilerinin de bu şekilde davranışlarda bulunduğudır. Öğretmenler bu değerlendirmelere okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılımları, yapılan ev ziyaretleri ya da veli görüşmelerinden ulaşmaktadırlar. Araştırmada, okul öncesi öğrencilerin eğitim ortamına aile ortamında kullanılan iletişim dilini ve tavrını doğrudan yansıttıkları velilerin bu konuda çocuklarına rol model oldukları, öğrencilerin aile ortamında gözlemledikleri iletişim yapısını sınıfa taşıdıkları bu konuda ulaşılan sonuçlardandır.

Araştırmada, öğrencilerden bazılarının iletişim becerileri yönüyle iyi oldukları ve nezaket sözcüklerini kullandıkları ancak diğer arkadaşlarından bu davranışları görememelerinden dolayı süreçte onlar ile iletişime geçmek istemeyip, iş birliği yapmak istememe, yalnız kalma ve içine kapanma davranışları geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerinde bu tür davranış değişimlerini gözlemleyen öğretmenler, iletişim becerilerinin gelişimi konusunda öğrencilere verdikleri desteğin yetersiz kaldığını düşündüklerini açıklamışlardır. Gülay (2009) okul öncesi eğitimde akran ilişkilerinin önemine farklı açılardan bakmayı hedeflediği araştırmasında; iş birliği, nezaket ve yardımseverlik gibi olumlu sosyal davranışların desteklenmesi gerektiğini çünkü okul öncesi dönemde bu davranışların temellerinin atıldığını ve daha sonraki yıllarda gelişerek kişiliğe yerleştiğini belirtmektedir. Dolayısıyla bu davranışlar için okul öncesi dönem kritik bir öneme sahiptir. Ancak araştırmada öğretmenlerin öğrencilerinin bu tür sosyal davranışların gelişimi yönüyle sorunlar yaşadıklarını ve öğretmenlerin de sorunlar ile baş etme konusuna desteğe gereksinim duydukları anlaşılmaktadır, bu durumun söz konusu sosyal davranışların gelişiminin aile ortamıyla ilgili de olduğu öğretmenlerin bu konuda müdahalelerinin ise bir noktadan sonra sonuçsuz kaldığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada konu ile ilgili ulaşılan bulgulardan ortaya çıkan bir başka sonuçta son yıllarda sınıflarda artikülasyon sorunu yaşayan öğrenciler ile dil-konuşma bozukluğu, konuşma geriliği tanısıyla Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından okul öncesi eğitime yönlendirilen kaynaştırma öğrencilerinin sayısının arttığı ve bu öğrencilerin eğitim sürecinde sınıf içi iletişim becerileri konusunda sorun yaşadıklarıdır. Alanyazındaki ilgili araştırmalarda da, çeşitli nedenlerle ortaya çıkan dil-konuşma bozukluğu vb. iletişim sorunlarının okul öncesi dönemde yaygın olarak görüldüğü bulgusuna ulaşılmıştır (Karataş ve Tagay, 2016). Sinoğlu-Günden'in (2018) okul öncesi öğretmenlerinin çocukların problem davranışlarına yönelik görüşlerinin alındığı tez araştırmasında, dil ve konuşma konusundaki problemlerin okul öncesi eğitim ortamlarında sıklıkla karşılaşılan problemler arasında olduğu ortaya koyulmuştur.

Yaş farklılığından dolayı gelişimsel açıdan birbirinden farklı özellikler taşıyan öğrencilerin bir arada olması durumu, okul öncesi eğitim sınıflarında sıklıkla görülmektedir. Öğretmenlerden bazılarının sınıfındaki en küçük öğrenci ile en büyük öğrencisi arasında bir yaştan fazla bir yaş farkı olduğunu ve bu nedenle çocuklar arasında iletişim sorunlarının yaşandığını ifade etmeleri, benzer yaş gruplarının aynı sınıfta olmasının gerekliliğinin altını çizmektedir. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerinden,

yaşlarından dolayı farklı gelişim özelliklerine sahip çocuklara, okul öncesi eğitim sürecinde aynı sınıf ortamında, aynı uygulama ve eğitim akışlarının uygulandığı da anlaşılmaktadır. Farklı yaşlar için farklı düzeyde eğitim planlarının hazırlanması gerekmektedir. Aksi halde, öğrencilerin öğrenme konusunda da sorunlar yaşamaları olası bir durumdur. Kılıç'ın (2019) okul öncesi eğitimde karşılaşılan sorunları araştırdığı tez çalışmasında, aynı sınıftaki öğrenciler arasında 5-6 ay gibi bir farkın olmasının bile sınıftaki dengeleri değiştirdiği, öğretmenlerin eğitim sürecinde zorlandıkları ve öğrencilerin birbirleriyle ilişkilerinde iletişim sorunları yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada da Kılıç'ın tez çalışmasında ulaştığı sonuçlarla benzer yönde sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlere göre sınıflarında bulunan ve içine kapanık olarak tanımladıkları öğrencileri eğitim sürecinde akranlarıyla iletişim kurmakta sorun yaşamaktadırlar. Bu duruma değinen katılımcı öğretmenler, bu şekilde sorun yaşayan öğrencilerinin velileri ile görüşmeler planladıklarını ancak velilerin çocuklarının arkadaşlarıyla yaşadıkları iletişim sorunlarını ya kabullenmediklerini ya da “Armut dibine düşer, bizlerde öyleyiz.” gibi cümleler ile konuyu geçıştirdiklerini ifade etmişlerdir. Oysaki ileri düzeydeki sosyal beceriler, okul öncesi eğitim gibi alt eğitim basamaklarında öğrenilmiş olan temel sosyal becerilerin üzerine inşa edilmektedir (Perry ve Szalavitz, 2014). Bu nedenle çocukların okul öncesi eğitim sürecindeki sosyal etkileşimleri ve akranlarıyla kurdukları iletişimlerini sonucunda edindikleri tecrübeler sonraki yaşamında sağlıklı bir sosyalleşme süreci geçirebilmeleri için çok önemlidir. Diğer yandan öğretmenler tarafından, aile ortamında velileri ile yeterince iletişim kuramayan öğrencilerinin okul öncesi eğitim sürecinde arkadaşlarıyla iletişim kurmada zorlandıkları gözlemlenmiştir. Araştırmanın bu konudaki tüm bulgularından velilerin çocuklarının iletişim becerilerinin gelişimini yeterince önemsemedikleri ortaya çıkmaktadır. Velilerin daha destekleyici bir tutum ortaya koymalarının çocukların temel iletişim becerilerinin gelişiminde oldukça etkili olacağı belirtilebilir.

Araştırmada öğretmenler görüşlerinde, sınıflarında cümle kuramayan öğrencilerinin olduğuna, bazı öğrencilerinin kendilerini tek kelime ile ifade ettiklerine, çocuklar ile sohbet etmek istediklerinde çocukların kendilerine cevaplar vermek istemediklerine ve sıkılgan davranışlarda bulunduklarına değinmişlerdir. Öğrencilerin dil gelişiminin hızlı olduğu bir dönem olan okul öncesi dönemde cümle kurmada sorun yaşamaları; sözcük dağarcığının yetersizliğini ya da dil gelişimi konusunda sorunlar

yaşıyor olabileceklerini akla getirirken; iletişimi sürdürmede sorun yaşamalarının da öğretmenlerin de üzerinde durduğu gibi yoğun teknoloji kullanımlarıyla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerinde söz ettikleri bazı öğrencilerinin iletişim sırasında sürekli onaylanma ihtiyacı hissetmeleri, bu öğrencilerin de öz yeterlik konusunda sorun yaşıyor olduklarını akla getirmektedir. Tüm bu bilgiler, öğrencilerin sınıf içi iletişim becerileri konusunda yaşadıkları sorunların etkileyen çok sayıda faktör olduğu ve bu konuda yaşanan sorunların eğitim sürecine yansıyan önemli sorunlardan olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim sürecinde öğrencilerin sınıf içi iletişim konusunda yaşanan sorunlar bağlamında; bazı öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşlarıyla konuşmak istemedikleri, bireysel davrandıkları ve bir gruba dahil olmak istemedikleri, grupla oynanan oyunlara katılmak istemedikleri araştırmanın bulgularındandır. Araştırmanın bu bulgularından eğitim sürecinde, oyun saatlerinde öğrenciler arasında sağlıklı bir şekilde kurulamayan iletişimin zaman zaman saldırganlığa da dökülmesiyle eğitim ortamında kaos durumunun ortaya çıktığı ve bu durumun süreci son derece olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenler tarafından aktarılan örnek olaylar çerçevesinde, çocukların istediklerini elde edemedikleri oyun saatlerinde hızlı bir şekilde sinirlendikleri ve hemen intikam hissine kapıldıkları anlaşılmaktadır. Süreçte yaşanan bu durumlar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin eğitim planlarında da yer verdiklerini ifade etmelerine rağmen çocukların merhamet, saygı, sevgi gibi değerler yönüyle yeterince gelişim gösteremedikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmada veliler tarafından doldurulan veli bilgi toplama formunda, çocukların arkadaşları ile kurdukları iletişimde sorun yaşama sıklıklarına yönelik soruya verilen cevaplara bakıldığında, velilerin önemli bir kısmı okul dışında çocuklarının arkadaşlarıyla kurdukları iletişim de nadiren sorun yaşadıklarını bildirmişlerdir. Ancak görüşmelerde öğretmenler velilerden farklı yönde görüş bildirmişlerdir. Bu konuda veliler ile öğretmenlerin farklı fikirlerde olmaları, çocukların arkadaşlarıyla olan ilişkilerini hafta içi her gün 6 saat gözlem yapma fırsatı olan öğretmenlere göre velilerin gözlemlerinin çok daha sınırlı olmasıyla açıklanabilir. Öte yandan bilgi formunda yer alan bir diğer soru ile çocukların okul dışında arkadaşlarıyla zaman geçirme sıklıklarına cevap aranmış ve çocuklarının arkadaşlarıyla okul sonrasında az sıklıkta görüştükleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgu ise yukarıda belirtilen yorumu desteklemektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimler ile okul öncesi çağıdaki çocukların dil ve iletişim becerilerinin gelişimi hedeflenmektedir. Okul öncesi dönemde duygu ve düşüncelerini rahatlıkla söyleyebilen, arkadaşlıklar kurabilen çocukların yetişkinlik dönemlerinde de bireylerle doğru iletişim kanallarını bularak, sağlıklı bir iletişim kurabilecekleri söylenebilir. Araştırmada katılımcı öğretmenlerin dile getirdikleri sorunlar düşündürücüdür. Bu konuda ortaya çıkan sorunlardan yola çıkılarak çözüme ulaşma noktasında yeni yollar geliştirilmesi, yukarıda sözü edilen hedeflere ulaşılmasında oldukça değerlidir.

5.1.6. Öğrencilerin, akranlarıyla iş birliği ve yardımlaşma becerileri konusunda yaşadıkları sorunlar

Araştırmada altıncı araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular, katılımcı öğretmenlerin büyük kısmının öğrencilerinin akranlarıyla iş birliği ve yardımlaşma becerileri konusunda sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Yine bu araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin eğitim sürecinde öğrencilerinde diğer konularda yaşanan sorunlarla karşılaşma sıklıklarıyla kıyaslandığında, bu konudaki sorunlarla daha az sıklıkta karşılaştıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlere göre öğrencilerin iş birliği ve yardımlaşma becerileri konusunda yaşadıkları sorunların altında iletişim becerileri konusunda yaşadıkları sorunlar yatmaktadır. Bu bulgudan araştırmada üzerinde durulan sorun alanlarının birbiri ile ilişkili bir tablo çizdikleri anlaşılmaktadır. Bu sonucu destekler nitelikte, sınıf içi kurallara uygun davranma konusunda sorun yaşayan öğrencilerin iş birliği ve yardımlaşma becerilerinde de sorunlar yaşadıkları ve bu sorunları eğitim sürecinde gerçekleştirilen etkinliklere yansıttıkları, öğretmenlerin ise eğitim sürecinde hedefledikleri iş birliği ve yardımlaşma ortamına zaman zaman ulaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu sonuçlar, alanyazında sıklıkla ifade edilen gelişimin bütünlüğünün ve beceri alanlarının birbirleriyle ilişkili olduklarının altını çizmektedir.

Araştırmada, bazı öğrencilerin yardımlaşmaya çok açık oldukları ancak etkinliklerini yapmak istemeyen öğrencilerin de yardımlaşmayı seven bu arkadaşlarına özellikle sanat etkinliklerinin önce bir kısmını, daha sonra da tamamını yaptırdıkları ve sonuç olarak zamanla bu davranışlarını alışkanlık haline getirdikleri görülmektedir. Araştırmada ikinci araştırma sorusu ile ilgili ulaşılan bulgulardan, öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin düşük olduğu anlaşılmıştır. Okul öncesi eğitim programındaki

sosyal ve duygusal gelişim ile ilgili kazanımlardan biri olan “Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler.” kazanımı, günlük eğitim akışı planlamalarında çokça yer verilen bir kazanımdır. Buna rağmen etkinliğe başlama noktasında güdülenme sorunu yaşayan çocuklar, tamamlama noktasında da sorun yaşamaktadırlar. Dolayısıyla etkinliklerini tamamlayamadıkları için eğitim süreci içerisinde kendilerine verilen görev ve sorumluluklarını yerine getirme konusunda da sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin üzerinde durdukları bir diğer konu ise annelerin tutumudur. Özellikle sınıfında oyuncak günleri yaparak çocukların evden getirdikleri oyuncakları birbirleri ile paylaşmalarını ve çeşitli oyunlar kurarak iş birliği yapmalarını hedeflediklerini belirten öğretmenler, oyuncağını arkadaşı ile paylaşmak istemeyen öğrencilerinin anneleri tarafından oyuncağını bir başka arkadaşına vermemesi konusunda uyarıldıklarını fark etmişlerdir. Annelerin bu tutumu; sınıftaki iş birliği ve paylaşım ortamını olumsuz etkilerken, öğrenciler de iş birliği ve yardımlaşma becerilerinin gelişimi yönüyle olumsuz etkilenmektedirler.

Araştırmada bazı öğretmenler artık öğrencilerinin birbirlerine yardım etmek istemediklerini, hatta arkadaşlarının faaliyetinin kendininkinden daha iyi olmasını istemeyen öğrencilerinin bulunduğunu belirterek öğrencilerinde birbirlerine karşı kıskançlık gibi iş birliği ve yardımlaşma ortamını zedeleyen bazı olumsuz duygusal tavırlar ile karşılaştıklarına değinmişlerdir. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda değerler eğitimi ayrı bir bölüm olarak yer almamasına rağmen, programda yer alan kazanımlarda ve göstergelerinde yardımlaşma ve iş birliği gibi değerlere değinilmiş ve bu değerlerin çocuklara kazandırılması amaçlanmıştır. Diğer yandan Millî Eğitim Bakanlığı’nın desteği ile okul öncesi eğitim kurumlarında değerler eğitimi projeleri yürütülmektedir. Öğretmenlerin de iş birliği, yardımlaşma, paylaşma gibi değerlerin kazanımına yönelik etkinliklere karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları alan yazındaki ilgili araştırmalarda vurgulanmaktadır (Kozikoğlu, 2018). Ancak araştırmanın sonuçlarına göre daha öncede ifade edildiği gibi katılımcı öğretmenlerin öğrencilerinin değer gelişimine yönelik etkinlikler planlamalarına rağmen öğrenciler değerler eğitimi kapsamında ele alınan iş birliği, yardımlaşma gibi önemli konularda sorunlar yaşamaktadırlar, bu bilgidan yola çıkılarak söz konusu değerlerin kazanımına yönelik eğitim sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin amacına ulaşmadığı söylenebilir.

5.1.7. Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu

Araştırmada ilk altı araştırma sorusu ile öğretmenlerin görüşlerinin alındığı okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunlar konusunda, cinsiyet değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığı da yedinci araştırma sorusu ile sorgulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin önemli bir bölümü, üzerinde konuşulan sorunlarda cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunun olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitim sürecinde yaşanan sorunlarda cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunun olmadığını düşünen öğretmenler ise az sayıdadır. Araştırmada yaşanan sorunlar konusunda öğretmenler tarafından en çok üzerinde durulan görüş, öğrencilerin yaşadıkları sorunlarda cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu olduğudur.

Araştırmada sorunların cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı, erkek öğrencilerin eğitim sürecinde daha fazla sorun davranışlar sergiledikleri saptanmıştır. Alanyazında araştırma ile benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Taner-Derman ve Başal'ın (2013), okul öncesi çocuklarda gözlemlenen davranış problemleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, örneklem grubundaki 1112 çocuğun %60,6'sının en az bir kez ya da daha fazla davranış problemi gösterdikleri belirlenmiştir. Davranış problemi gösteren çocukların %53,6'sının erkek, %46,4'ünün kız olduğu belirlenmiştir. Taner-Derman ve Başal'ın (2013) araştırma sonuçlarının, daha yoğun olarak erkek öğrencilerin sorun davranışlar sergilemesi yönüyle, araştırmada ulaşılan sonuçlarla örtüştüğü görülmektedir. Özbey ve Alisinanoğlu (2009), okul öncesi eğitime devam eden 330 öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında; erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla problem davranış gösterdikleri, kardeş sayısı arttıkça problem davranışların arttığı ve ikiz çocuklarda daha fazla problem davranış gözlemlendiği, daha önceden okul öncesi eğitim alan çocukların daha az problem davranışlara sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ancak araştırmada katılımcı öğretmenler küçük yaşlardan itibaren kreş vb. kurumlarda eğitim alan öğrencilerin de sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç ile Özbey ve Alisinanoğlu'nun (2009) araştırmalarında ulaşılan sonucun farklı olmasının, araştırmada ele alından öğrenci grubunun aile, okul vb. özelliklerinin farklı olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunlar konusunda cinsiyet değişkenine göre farklılaşma olduğunu düşünen öğretmenlerin tamamı ile farklılaşma

olmadığını düşünen iki öğretmen, erkek öğrencilerinin sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergilemeleri konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ardından sorunların cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını düşünen öğretmenlerin tamamının, erkek öğrencilerinin eğitim sürecinde dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusu ile sınıf içi iletişim becerileri konusunda da sorun yaşadıklarını düşündükleri görülmektedir. Bu bulgulardan okul öncesi eğitim sürecinde erkek öğrencilerin en fazla sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda sorun yaşadıkları, ardından dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusu ile sınıf içi iletişim becerileri konusunda sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan araştırmada erkek öğrencilerin eğitim sürecinde en az sorun yaşadıkları konunun akranlarıyla iş birliği ve yardımlaşma becerileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında eğitim sürecinde yaşanan sorunları cinsiyet değişkenine göre analiz eden araştırmalara rastlanmaktadır. Graves, Blake ve Kim (2012) okul öncesi eğitim sürecinde sorun yaşayan 320 öğrenci için velilerin ve öğretmenlerin değerlendirmelerini analiz ettikleri araştırmalarında; okul öncesi öğrencilerin yaşadıkları sorunlar konusunda velilerin ve öğretmenlerin değerlendirmelerinin çok benzer olduğu anlaşılmış, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla dikkat sorunları ve sosyal beceri eksikliği yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, Graves, Blake ve Kim'in (2012) araştırmaları ile araştırmada ulaşılan sonuçlar benzerlik göstermektedir.

Terzi (2009) Ankara ilinde okul öncesi eğitime devam eden 642 çocuk ile 51 öğretmenin örneklem grubunu oluşturduğu, anasınıfına devam eden çocuklarda görülen davranış sorunlarını öğretmen görüşlerine göre incelediği tez araştırmasında veri toplamak için çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanmış ve sonuç olarak; çocuklarda sosyal kaygı, uyum ve isyankâr davranışlar gibi uyum ve davranış sorunlarının görülme sıklığının cinsiyete göre değiştiğini, erkek öğrencilerin sıralanan sorunları kız öğrencilere göre daha fazla yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bağçeli-Kahraman da (2018), çocukların okula uyum sürecine ilişkin sorunlarını anaokulu öğretmenleri ve veliler ile yaptığı görüşmeler sonucunda ortaya çıkarmayı amaçladığı araştırmasında, erkek çocukların kız çocuklara oranla daha fazla uyum problemi yaşadıklarını tespit etmiştir. Araştırmalarda ulaşılan bu sonuçlar ile araştırmada ulaşılan sonuçlar benzer doğrultudadır.

Araştırmada, eğitim sürecinde yaşanan sorunların cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı yönünde görüş bildiren öğretmenlerin önemli bir kısmının ifadelerinden;

eğitim sürecinde kız öğrencilerin en çok sınıf içi iletişim becerileri konusunda sorun yaşadıkları, ardından öğrenmeye güdülenme ve dikkatlerini toplama konularında yoğun olarak sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Lauth ve Naumann (2009) araştırmalarında, erkek öğrencilerin biyolojik yapıları ve genetik donanımları sebebiyle dışa yönelim bozukluklarına yatkın olduklarını ve dikkat eksikliği, hiperaktivite, kurallara uymama gibi sorunlara kız öğrencilere göre daha eğilimli olduklarını; kız öğrencilerin ise genellikle kaygı bozukluğu yaşayarak ve içe yönelerek iletişim ve sosyalleşme konusunda sorunlar yaşamaya yatkın olduklarını vurgulamaktadırlar. Lauth ve Naumann (2009) araştırması, araştırmada kız ve erkek öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin ulaşılan sonuçları desteklemektedir.

Araştırmada yukarıda da belirtildiği gibi, erkek öğrencilerin daha yoğun olarak sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda ve eğitim sürecinde dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin eğitim sürecinde yaşanan sorunlar konusunda verdikleri örneklerle bakıldığında dijital oyunları da daha çok erkek öğrencilerin oynamayı tercih ettikleri görülmektedir. Erkek öğrencilerin oynadıkları dijital oyunların şiddet içeriği barındırdığını ifade eden öğretmenlerin görüşlerinden ve velilerin teknoloji kullanımları sonucunda çocuklarında en çok agresif davranışlar gözlemlediklerini belirtmelerinden, aynı zamanda ilgili alanyazında yer alan araştırmalarda ulaşılan sonuçlardan; araştırmada erkek öğrencilerin dijital oyunların etkilerini eğitim sürecine, sınıf içi kuralları zedeleyen agresif tavırlar, akran zorbalığı içeren davranışlar ve dikkat topladığını sağlama konusunda da sorunlar olarak yansıttıkları belirlenmiştir.

Kız ve erkek öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalar, kız öğrencilere göre erkek öğrencilerin izledikleri şiddet içerikli görüntülerden daha fazla etkilendiklerini ortaya koymuştur (Tofur, 2018). Polman vd. (2008) tarafından, 10-13 yaşları arasındaki 57 çocukla gerçekleştirilen deneysel bir çalışmada, birinci grubu oluşturan 20 çocuğa aktif olarak şiddet içeren video oyunu oynatılmış; ikinci grubu oluşturan 17 çocuğa bu video oyunu izletilmiş ve üçüncü grubu oluşturan 19 çocuğa ise şiddet içermeyen çeşitli video oyunları oynatılmıştır. Araştırmada, şiddet içeren video oyununu oynayan çocukların, şiddet içeren video oyununu izleyenler ve şiddet içermeyen video oyununu oynayan çocuklara oranla daha saldırgan oldukları; ayrıca erkek çocukların kız çocuklara göre daha agresif ve saldırgan oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kars (2010) ise ilköğretim 4. sınıf öğrencisi olan toplamda 210 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmasında; erkek

öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla bilgisayar oyunu oynadıkları, şiddet içerikli oyunların etkilerinin okulda ve okul sonrasında çeşitli boyutlarda kendini gösterdiği ve öğrencilerin bilgisayar oyunu oynama süreleri arttıkça asosyallik ve saldırganlık davranışlarının da arttığını tespit etmiştir. Araştırmalarda ulaşılan tüm bu sonuçların araştırmanın sonuçları ile paralellik gösterdiği görülmektedir.

5.1.8. Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların yıllara göre değişimi

Araştırmada sekizinci araştırma sorusu kapsamında, eğitim sürecinde yaşanan sorunların yıllara göre artma-azalma durumu irdelenmiş, yıllara göre değerlendirdiklerinde öğretmenlerin neredeyse tamamının öğrencilerin yaşadıkları sorunlarda artış gözlemledikleri ortaya koyulmuştur. Yaşanılan sorunlarda azalma olduğunu düşünen oldukça az sayıdaki öğretmenin bu değerlendirmeyi; geçen zaman ile birlikte mesleki deneyimlerinin de artmasıyla ve sınıf yönetimi becerilerinin gelişmesiyle ilişkilendirdikleri görülmektedir.

Araştırmada, eğitim sürecinde karşılaşılan sorunların yıllara göre değişim (artma-azalma) durumuna ilişkin değerlendirmeler, araştırmanın ilk altı araştırma sorusu ile cevabı aranan sorun alanları göz önünde bulundurularak ortaya koyulmuştur. Araştırmada ulaşılan bulgulardan, araştırmada cevabı aranan diğer sorunlarla kıyaslandığında, öğretmenlerin daha yoğun olarak öğrencilerin dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaşadıkları sorunlarda artış yaşandığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler eğitim sürecinde öğrencilerinde; etkinlikle ilgilenmek yerine ortamdaki başka uyaranlara yönelme gibi davranışlar, dalgınlık, isteksizlik, masa başına geçmekte zorlanma, masa başına geçse bile aklının başka yerde olması gibi bazı davranışlar gözlemlediklerini belirterek öğrencilerinin dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme becerisinde sorun yaşadıkları değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Diğer yandan öğretmenler bu süreçte bilgisayardan video, çizgi film, animasyon vb. açılması durumunda çocukların dikkat kesildiklerini ve kolaylıkla güdülendiklerini de ifade etmişlerdir. Bu tespit, yirmi birinci yüzyıl gerçeklerinden olan dijitalleşme ve öğrencilerin dijital platformlara artan ilgileri ile açıklanabilir.

Araştırmada, verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme konusunda yaşanan sorunlarda da artış ile karşılaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme konusunda yaşanan sorunların diğer konularda sorun yaşayan öğrencilerde daha fazla ortaya çıktığı anlaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin bu

konuda yaşadıkları sorunların artışında; velilerin çocuklarına sorumluluklar vermemelerinin ve çocukların sorumluluk alma konusundaki isteksizliklerinin de etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda karşılaşılan sorunlarda da geçmiş yıllarla kıyaslandığında bir artış durumu ile karşılaşıldığı anlaşılmaktadır. Öte yandan öğretmenlerin görüşmelerde verdikleri örneklerden bu artış durumunun ortaya çıkmasında; öğrencilerin sınıf içinde eğitim etkinliklerinin düzenli olarak gerçekleştirilmesini sağlamak için konulan kurallara uymak istememelerinin ve okulun kurallı bir ortam olduğu düşüncesini kabullenememelerinin etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcı öğretmenlere göre kural bilinci çocuklara okuldan önce aile ortamında verilmeli, okulda ise verilen bu bilincin devamlılığı sağlanmalıdır. Araştırmada öğretmenlerin değerlendirmelerinden; çocuklara görev, sorumluluk ve kural bilincinin verilmesi için 5 yaşı geç bir yaş olarak kabul ettikleri diğer yandan velilerin de bu konularda yeterince ilgili davranmadıklarını, bu konuda yaşanan sorunlarda kendileri ile iletişime geçmediklerini düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Araştırmada, çocuklarının sınıf içi kurallara uygun davranışları konusunda velilerin de sorumluluk almaları ve öğretmen ile iletişim bağıni koparmamaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada okul öncesi eğitim sürecinde günümüzde yaşanan sorunların geçmiş yıllarda yaşanan sorunlar ile kıyaslandığında, sınıf içi iletişim becerileri konusunda karşılaşılan sorunlarda da öğretmenlerin bir artış durumu gözlemledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Geçmiş yıllarla kıyaslandığında, sınıf içi iletişim becerileri konusunda yaşanan sorunların da artış gösterdiğini düşünen öğretmenlerin sınıflarında bu konuda en çok karşılaştıkları sorunlu davranışların; çocukların kendilerini ve arkadaşlarını yeterince dinlememeleri sonucunda ortaya çıkan anlaşmazlıklar, çocukların birbirlerine, birbirlerinin haklarına ve düşüncelerine saygı duymamaları, basit nezaket sözcüklerini kullanmak istememeleri, çocukların psikolojik baskı ve hakaret içeren davranışları ile birlikte birbirlerine sergiledikleri akran zorbalığı ve çocukların istediklerini elde edemedikleri durumlarda gösterdikleri ağlama davranışları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada okul öncesi öğrencilerin sınıf içi iletişim becerilerinde yapıcı olmadıkları, genellikle şiddet yolunu benimsedikleri ve doğru iletişim kanallarını bulmakta zorlandıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin veli görüşmelerinden edindikleri fikirler ve sınıf gözlemleriyle ortaya koydukları değerlendirmelerinden yola çıkılarak aile ortamında kurulmayan doğru iletişimin çocukları çok fazla etkilediği, çocukların ise rol model

aldıkları velilerinden gördükleri iletişime dair olumlu ya da olumsuz tüm davranışları eğitim sürecine yansıttıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada diğer konularda yaşanan sorunlara kıyasla daha az düzeyde olsa da öğrencilerin iş birliği ve yardımlaşma becerilerinde yaşadıkları sorunlarda da artış gözlemlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere göre bazı öğrenciler eğitim ortamında arkadaşlarıyla nasıl iş birliği yapabileceklerini bilememektedirler. Öğretmenler bu durumda öğrencilerine etkinlik saatlerinde arkadaşlarıyla nasıl iş birliği yapabilecekleri konusunda yönergeler verdiklerini belirtmişlerdir ancak bu seferde işbirliği yapmak istedikleri arkadaşlarıyla anlaşamamaları gibi başka sorunlar yaşandığını gözlemlemişlerdir. Çocukların iletişim becerilerinde yaşadıkları sorunlarında etkisi ile de eğitim sürecinde arkadaşlarıyla beklenen iş birliği bağını kuramamaları araştırmada ortaya çıkan sonuçlardandır. Ayrıca süreçte iş birliği yapılması konusunda ısrarcı olduğunda öğrencilerin inatçı bir tutum sergiledikleri ve iş birliği gerektiren çalışmalarda az sayıda öğrencinin kendilerinden beklenen performansı ortaya koyabildikleri anlaşılmaktadır. Araştırmada ulaşılan bulgulardan hareketle, hem veliler de ve hem de velilerinin etkisinde kalan çocuklarda daha önceki yıllara nazaran bencillik ve benmerkezcilik düşüncesinin artış gösterdiği ve ortaya çıkan bu durumdan sınıflardaki iş birliği ve paylaşım ortamının olumsuz etkilendiği söylenebilir. Kaynaklarda, çocuklarda gözlemlenen katı ben-merkezciliğin yaklaşık yedi yaşlarına kadar devam ettiği ifade edilmektedir (Piaget, 2002). Çocuklarda rastlanan ve yaşlarına göre normal kabul edilebilen bu benmerkezcilik davranışı, ancak belirli ölçüden sonra sorun olarak kabul edilmektedir. Eğer ki bir diğer arkadaşına zarar verme durumu ortaya çıkmışsa sorundan bahsedilebilir ve araştırma da öğrencilerin sınıfta benmerkezci davranarak birbirlerinden uzaklaştıkları ve birbirlerine zarar verebildikleri gözlemlenmiş, iş birliği ve yardımlaşma becerisinin gelişimi konusunda sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.9. Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların okul türü değişkenine göre farklılaşma durumu

İş olanaklarının çok olduğu büyük şehirlere göçün artması ve kadınların çalışma hayatında etkin olarak yer alması gibi nedenlerle okul öncesi eğitim kurumlarına olan ihtiyaç günden güne artmaktadır (Haktanır, 2012). Okul öncesi eğitim bağımsız anaokullarında verilebildiği gibi, ilkokullar ve ortaokulların bünyesinde açılan anasınıflarında ya da meslek liselerinin bünyesinde açılan uygulama sınıflarında

verilebilmektedir. İlkokul ya da ortaokul bünyesindeki anasınıflarının daha ziyade ilkokul-ortaokul eğitimine göre düzenlenmiş bir binanın içerisinde bir ya da birkaç sınıf şeklinde yer aldığı, bağımsız anaokullarının ise sadece 3 yaştan itibaren yaş gruplarına göre sınıflar oluşturularak bağımsız bir binada okul öncesi eğitim hizmetini verdikleri bilinmektedir. Araştırmaya Eskişehir il merkezindeki özel okullardan beş (5) yaş grubu öğrencileri olan dokuz (9) okul öncesi öğretmeni katılırken; devlet okullarından da on (10) okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada devlet okullarında görev yapan on (10) öğretmenden 5'i ilkokul bünyesinde açılan anasınıflarında görev yapmaktadır.

Araştırmada, öğrencilerin dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaşadıkları sorunlar ile görev ve sorumluluklarını yerine getirme konusunda yaşadıkları sorunlarda okul türüne göre (devlet okulu-özel okul) bir farklılaşma durumunun ortaya çıkmadığı görülmektedir. Üzerinde konuşulan diğer konularda yaşanan sorunlarda ise okul türüne göre bir farklılaşma durumunun ortaya çıktığı ve devlet okullarında okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerin daha fazla sorun yaşadıkları görülmektedir. Sonuç olarak; devlete bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden öğrencilerin eğitim sürecinde daha fazla sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlere göre eğitim sürecinde yaşanan sorunlar üzerinde okul türü ile bağlantılı olarak sınıfların küçük olması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, uzun eğitim saatleri vb. faktörler etkili olmaktadır. Öğretmenler görüşlerinde bu konularda değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bu değerlendirmelerden de bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ise aşağıda sıralanarak, yorumlanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre devlet ilkokullarının bünyesinde açılan anasınıflarının mevcutlarının kalabalık olması ve dört-beş yaşındaki öğrencilerin bir arada eğitim aldığı karışık bir yapıya sahip olması gibi nedenlerle planlanan eğitim akışının uygulanmasının güçleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu anasınıflarında öğrencilerin yaş gruplarına göre ayrılmaması nedeniyle öğrenciler arasındaki gelişimsel farklılıktan kaynaklanan sınıf içi iletişim sorunları yaşandığı sonucuna da ulaşılmıştır. Alanyazında da araştırmada ulaşılan bu sonuçları destekleyen sonuçlara ulaşan araştırmalar görülmektedir. Başaran, Gökmen ve Akdağ (2014) tarafından gerçekleştirilen ve okul öncesi eğitimde uyum sürecinin araştırıldığı araştırmada; çocukların okullarına ve sınıflarına uyum sorunları yaşamalarının eğitim ortamlarında yaş grubunun homojen olmamasından kaynaklandığı, öğretmenlerin ise farklı yaş gruplarının aynı sınıfta yer almasının bireysel farklılıklardan dolayı okul öncesi eğitim programını

uygulamakta zorlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin aynı sınıf ortamında farklı yaş gruplarındaki çocuklarla eğitim etkinliklerini gerçekleştirmekte zorlandıkları ve bu nedenle de sadece aynı yaş grubundaki çocukların bir arada olması gerektiği Cerit, Akgün, Yıldız ve Soysal'ın (2014) araştırmasında da üzerinde durulan bir konudur.

Devlet ilkokullarının bünyesinde açılan anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden, anasınıflarının fiziki donanımlarının yetersiz olduğu ve eğitim materyallerinin kısıtlı olduğu anlaşılmaktadır. İlkokulların bünyesinde açılan anasınıflarının altyapı ihtiyaçları dikkate alınmaksızın eğitime açılmasının donanımsal ve mekânsal yetersizlikler sonucunu doğurduğu söylenebilir. Araştırmada öğretmenlere göre okul öncesi eğitim ortamlarının fiziksel yetersizlikleri, eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme sorununu yaşamalarında etkili olmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerinden devlet okullarının eğitim ortamlarının özel okullara göre eğitim materyalleri yönüyle daha yetersiz durumda olduğu belirlenmiştir. Alanyazında devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının yetersizliklerini konu alan araştırmalar görülmektedir. Bu araştırmalarda özel ve devlet okul öncesi eğitim kurumları çeşitli yönlerden karşılaştırılmıştır. Oturakdaş (2019) okul öncesi eğitim kurumlarını yapısal ve işlevsel yönleriyle karşılaştırdığı tez araştırmasında, okul öncesi eğitim verilen kurumlar arasında kalite farkının bulunduğunu, özel anaokullarının devlet okullarına göre fiziksel şartlar yönüyle avantajlı durumda oldukları ancak özel okullar arasında da bu konuda farklılıklar olduğu vurgulanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçların Oturakdaş'ın araştırma sonuçlarıyla benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Karaküçük-Arslan'ın (2008), Sivas il merkezindeki on beş (15) okul öncesi eğitim kurumunun fiziksel koşullarını inceleyerek sonuçlarını sunduğu araştırmasında, ilkokul ve ortaokul bünyesinde açılan anasınıflarının fiziki donanım açısından bağımsız anaokulları ve kreşlere göre donanım olarak daha yetersiz bir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçların alanyazında yer alan bu araştırmaların sonuçları ile aynı doğrultuda olduğu görülmektedir.

Araştırmada, okul öncesi eğitim verilen hem devlet okullarında hem de özel okullarda sınıfların küçük, sınıf mevcutlarının kalabalık olduğu ve sınıfların küçüklüğü nedeniyle öğrencilerin çarpışması, takılması, düşmesi gibi sınıf kazalarının yaşandığı ve öğretmenlerin bu durumdan endişe duydukları ortaya çıkmıştır. Özellikle özel okullarda sınıflarda kız-erkek sayılarında eşitsizlikler olduğu bu durumdan dolayı da sınıfta sürekli bir hareket yaşandığı, sınıf düzenini sağlama konusunda öğretmenlerin zorlandıkları

anlaşılmaktadır. Kandır ve Çaltık (2006) araştırmalarında, Türkiye’de on yedi (17) ildeki özel ve devlet anaokulları ile ilkököl bünyesinde açılan anasınıflarının eğitim ortamlarını incelemişler ve mevcut okul öncesi eğitim kurumlarının pek çok açıdan yetersiz olduğunu tespit etmişler; sınıfların küçüklüğüne çözümler bulunması ve eğitim materyali konusundaki yetersizliklerin mutlaka giderilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Ayrıca nitelikli bir okul öncesi eğitiminin verilebilmesi için anaokulları ve anasınıflarının bina yapım koşullarında uluslararası normlara uygun standartların benimsenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Sabancı, Altun ve Altun (2018) tarafından gerçekleştirilen ve devlet okullarında görev yapan okul müdürü, müdür yardımcısı, öğretmen ve veli görüşlerinin alınarak okul öncesi eğitimin sorunlarının saptanmaya çalışıldığı çalışmada da okul öncesi eğitimde; mevzuat, fizikî ve maddî olanaklar, sınıf içi süreçler, eğitim programı ve eğitim materyalleri, üst yöneticiler, öğretmen-veli iletişimi, aile ve çevre faktörlerine bağlı olarak farklı sorunlarla karşılaşmakta olduğu sıralanmıştır. Kurşunlu (2018) araştırmasında, Türkiye’deki on iki (12) ilde bulunan devlet okul öncesi eğitim kurumları fiziksel özellikleri yönüyle incelemiş ve araştırma sonucunda, incelenen okul öncesi eğitim kurumlarının uluslararası standartlar göz önünde bulundurulduğunda yetersiz durumda oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kılıç’ın (2019) araştırmasında da devlete bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında velilerden aidatların düzenli olarak alınamamasından dolayı sınıflarda okul öncesi eğitim materyalleri yönüyle yetersizliklerin yaşandığı anlaşılmıştır. Yukarıda sözü edilen araştırmaların sonuçları ile araştırmada ulaşılan sonuçların örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmada özel okullarda görev yapan öğretmenler, okul yönetimince anasınıfları için ilkökula hazırlık sınıfı olarak planlamalar yapıldığını bu nedenle de oyun saatlerinin azaltılarak masa başı etkinliklere ağırlık verildiğini, ders-teneffüs düzeninin benimsendiğini ifade etmişlerdir. Benimsenen bu düzende, uzun süren etkinlik saatlerinin okul öncesi öğrencilerin sıkılmalarına neden olduğu, öğrencilerin dikkatlerini toplama ve güdülenme konularında sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Diğer yandan okul öncesi dönemde çocuklar için hazırlanan yoğun programların, gelişimi için kritik zamanda olunan diğer önemli gelişim alanlarının ele alınmasını ve geliştirilmesini güçleştirebileceği de göz ardı edilmemelidir. Ayrıca öğrencilere gelişimlerinin üzerinde yüklenen sorumlulukların eğitim sürecine sorunlar şeklinde yansması da olası bir durumdur. İlgili alanyazın incelendiğinde, Göl-Güven’in araştırmasında (2009), uzun süren masa başı etkinliklerden dolayı birbirinden uzakta ve iş birliği yapamayan çocuklar

üzerinde durulmaktadır. Genelde öğretmenin sınıftaki tüm çocukları yönettiği ve kâğıt-kalemle yapılan masa başı etkinlikler ile eğitim sürecinin devam ettiği okul öncesi eğitim ortamlarında, çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin olumsuz yönde etkilendiği ve beraberinde çeşitli sorun davranışların ortaya çıktığı araştırmada vurgulanan değerlendirmeler arasındadır.

Araştırmada, devlete bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin velilerin düşük eğitim seviyelerinden dolayı ev ortamında çocuklarının gelişimini desteklemediklerini belirttikleri; özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise velilerin yoğun çalışmalarından dolayı çocuklarının gelişimlerini yeterince takip etmediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Diğer yandan velilerin çocuklarına pahalı oyuncaklar aldıklarında onları desteklediklerine inanmaları hem devlet okullarına, hem de özel okullara devam eden öğrenciler için yaşanan sorunlar konusunda benzer sonuçlar doğurmaktadır. Özellikle özel okulların velilerinin maddi olarak çocuklarına geniş avantajlar sunduklarını ancak ilgi noktasında zayıf kaldıklarını söylemek mümkündür. Araştırmada, velilerin çocuklarına sundukları pahalı ödüller ile yanlış bir pekiştirme sistemi benimsedikleri ve bu durumunda eğitim sürecinde öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda sorunlar yaşanılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, hem devlet okullarında, hem de özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri velileri ile iletişim kurmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Eğitim sürecinde çocukları sorun yaşayan velilerin, öğretmenlerin yönlendirmelerine rağmen kendi tercih ettikleri gibi davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Hem özel okullarda, hem de devlet okullarında görev yapan öğretmenler, velilerin kendilerine saygılı davranmamalarından dolayı eğitim sürecinde öğrencilerin de saygılı davranmadıklarını ve öğrencilerin hem arkadaşlarıyla hem de kendileriyle iletişim sorunları yaşadıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca velilerin okul öncesi eğitime değer vermediklerini aynı zamanda kendilerine de güvenmediklerini sıralamışlardır.

Baştüran (2018), okul öncesi eğitim verilen özel kurumlarda ve devlet kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara ilişkin tanımlarını incelediği tez araştırmasında, devlet kurumlarında ve özel kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin veliler yönüyle bildirdikleri problem alanları; veliler ile yaşanan iletişim sorunları ve velilerin eğitim sürecine etkili bir şekilde dahil olamamalarıdır. Baştüran'ın araştırmasında ulaşılan sonuçlar özetlenecek olursa, devlet okulları ve özel okullarda

görev yapan katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin yedi temel sorundan söz ettikleri görülmektedir. Bu sorunlar; aralıksız uzun çalışma saatleri, maaş yetersizliği, kalabalık sınıf mevcutları, değersizlik, velilerle ilgili problemler, okulların fiziki yetersizlikleri ve eğitsel materyaller yönüyle yetersiz sınıflardır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar ile Başturan'ın (2018) araştırmasında ulaştığı sonuçların büyük oranda tutarlı olduğu görülmektedir.

Araştırmada özel okullar ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin yaşadıkları sorunların da eğitim sürecini etkilediği görülmektedir. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin hafta içi tam gün, hafta sonlarında da yarım gün çalıştıkları ve zaman zaman yaz tatillerinde de çalıştıkları araştırmacı günlüklerinden anlaşılmaktadır. Dolayısıyla özel okullarda çalışan öğretmenlerin çalışma saatleri, devlet okullarında çalışanlara göre daha fazladır. Uzun ve aralıksız mesai saatleri olan bir okul öncesi öğretmenin ise hem fiziksel olarak hem de psikolojik olarak yorularak görevini verimli bir şekilde yürütebilme, yaptığı görevden doyum alabilme ve mesleğine karşı olumlu tutum geliştirme düzeylerinin düşük olması tahmin edilebilecek bir sonuçtur. Bu uzun ve aralıksız mesai saatleri ile birlikte, öğrencilerin etkinlikleri için ihtiyaç duydukları materyalleri velilerin okula göndermeyi ihmal etmelerinin de özel okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyonlarını düşürdüğü anlaşılmaktadır. Sonuç olarak okula gönderilmeyen eksik etkinlik materyalleri ve uzun etkinlik süreçlerinden dolayı öğrencilerin sorun yaşama düzeylerinin arttığı, öğretmenlerin de yaşadıkları stres durumlarından olumsuz yönde etkilenerek eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ile baş etmede ve eğitim sürecini yönetmede zorlandıkları belirlenmiştir.

Araştırmada, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin projelerden dolayı günlük eğitim planlarının yanı sıra projelerin etkinliklerine devam etmek durumunda kaldıkları, yoruldukları ve proje etkinliklerini yetiştirmekte zorlandıkları tüm bunlarında kendilerinde strese neden olduğu, yaşadıkları bu stresin ise eğitim sürecini etkilediği tespit edilmiştir. Öte yandan yoğun etkinlik süreci ile karşılaşan okul öncesi öğrencilerin güdülenmelerinin azaldığı ve süreçteki etkinliklere ilgisiz kaldıkları anlaşılmaktadır. Alanyazındaki ilgili araştırmalara bakıldığında Gangal ve Öztürk'ün (2019), okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta ortaya çıkan istenmeyen davranışlar ile baş etme, sınıf yönetimi yeterlilikleri ve disiplin uygulamaları ile ilgili inanç ve görüşlerini inceledikleri araştırmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin kendi iradeleri dışında planladıkları ve idari baskı ile uyguladıkları projeleri gerçekleştirirken sınıf yönetimi ve disiplini konusunda

daha sert ve plansız oldukları, bu durumunda kimi zaman sorunların ortaya çıkmasına yol açtığı şeklinde değerlendirmelerde bulunulduğu görülmektedir. Hartney (2008) araştırmasında, çeşitli nedenlerle baskı altında ve stresli bir şekilde çalışan öğretmenlerin eğitim sürecinde yaşanan sorun davranışlarda daha az öngörülebilir tepkiler verdiklerini ve bu tepkisizlikleri ile öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkileyebileceklerini belirtmektedir. Öte yandan 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ve her bir öğrenci için sayfalarca hazırlanan kazanım değerlendirme formu gibi işlevsel olmayan formların 2013 okul öncesi eğitim programında yer verilmeyerek öğretmene yük olmaktan çıkarılmıştır. Ancak günümüzde projeler yoluyla giderek artan okullar arası yarış ortamında, okulların öğretmenleri öğretme görevinin yanı sıra tekrar evrak yüküyle baş başa bıraktıkları görülmektedir.

5.1.10. Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynakları

Araştırmada onuncu araştırma sorusu kapsamında, okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunlar konusunda, sorunların kaynakları ve yaşanan sorunların ortaya çıkmasında bu kaynakların nasıl etkili rol oynadıkları yanıtlanmaya çalışılmıştır. Katılımcı okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi yöntemi ile analizinden sonra kodlar ve kategoriler oluşturulmuş, bu bağlamda eğitim sürecinde ortaya çıkan sorunların kaynakları ve bu kaynakların eğitim sürecinde yaşanan sorunların ortaya çıkmasında nasıl etkili oldukları ortaya koyulmuştur.

Araştırmada öğretmenlerin oldukça büyük bir kısmı, okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynaklarından ilkinin öğrenci velileri olduğu görüşündedirler. Bu bağlamda araştırmada ortaya çıkan “öğrenci velileri” kategorisinin alt kategorilerini ise; “veli tutumları”, “veli özellikleri” ve “demografik özellikler”in oluşturduğu görülmektedir. Araştırmada bu bağlamda ulaşılan alt kategorilerden birincisi olan “veli tutumları” alt kategorisine ulaşılmasını sağlayan kodlar; “velilerin ilgisizliği”, “velilerin ev ortamında kurallar koymamaları”, “velilerin çocuklarına olumsuz rol model olmaları”, “velilerin çocuklarının yerine her şeyi yapmaları”, “velilerin çocuklarının her istediğini yapmaları”, “velilerin çocuklarını damgalamaları” ve “aile ortamında şiddet” şeklinde sıralanmaktadır.

Velilerin çocuklarına yeterli ilgiyi ve sevgiyi göstermemeleri, çocuklar tarafından eğitim ortamına uyumsuz ve sorunlu davranışlar olarak yansıtılmaktadır. Öğretmenlere göre eğitim sürecinde bazı öğrencilerinin dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme

konusunda yaşadıkları sorunlar velilerinin ilgisizliği nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Velilerin yoğun çalışmalarından dolayı çocukları ile yeterince ilgilenemedikleri, öğretmenlerin diğer araştırma sorularında da üzerinde durdukları bir konudur. Anne ve babanın yoğun çalıştığı durumlarda, çocukların tam gün okul öncesi eğitim verilen kurumlara devam etmesi gerekeceği için genellikle özel okullar tercih edilmektedir. Bu nedenle daha yoğun olarak özel okullarda çalışan öğretmenler, öğrencilerinin velileri tarafından ihmal edildiğini vurgulamışlardır. Alanyazın incelendiğinde, Özyürek ve Gürleyik'in (2018) çalışmalarında da, velilerin çocuklarıyla ilgilenmelerinin önemi hakkında bilgi sahibi olmalarına rağmen anne ve babaların çalışıyor olmaları veya çalışmayanlarında ev işlerine öncelik vermeleri nedeniyle çocuklarıyla oyun oynamaya ve onlarla ilgilenmeye yeterince vakit ayıramadıkları belirlenmiştir.

Öğretmenler tarafından görüşmelerde sıklıkla vurgulanan bir konu olan ebeveynlerin çocuklarıyla yeterince vakit geçirmiyor olmaları, ebeveynlerin çocuklarını yeterince tanıyamamalarına neden olmaktadır. Çocukların ebeveynlerince tanınması; ilgi, yetenek ve becerilerinin keşfedilmesinde, gelişimsel özelliklerinin anlaşılmasında oldukça önemlidir. Böylece ebeveynler çocuklarının gelişimlerine uygun görev ve sorumluluklar vererek sağlıklı bir kişilik gelişim süreci ortaya koyabilmelerine yardımcı olabilirler ve aynı zamanda çocuklarının yaşadıkları sorunlardan erken dönemde haberdar olarak müdahale edebilirler. Kibar (2008), büyükannelerinde büyüyen ve büyümeyen beş yaşındaki çocukların sosyal duygusal gelişimleri, davranış problemleri ve aile işlevlerini değerlendirdiği araştırmasında, İstanbul ilinde anaokullarına devam eden beş yaşlarındaki 50'si büyükanneleriyle yetişen, 50'si sadece anne ve babalarıyla yetişen toplam 100 çocuk ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Sonuç olarak aile içi iletişim bağları zayıfladıkça ve aile ortamının işlevi yitirildikçe çocukların eğitim sürecinde sosyal-duygusal uyum düzeyinin de anlamlı bir şekilde azaldığı, diğer yandan katılımcı çocukların sergiledikleri davranış sorunlarının ise anlamlı bir şekilde artış yaşandığı görülmüştür. Araştırmada da Kibar'ın araştırmasında ulaştığı sonuçlar ile benzer yönde sonuçlara ulaşılmıştır.

Çocuklar okul öncesi eğitime başladıkları döneme kadar evde yoğun olarak velilerinin etkisindedirler ve okul öncesi eğitime başlarken de her alanda ilk deneyimlerini geçirdikleri ev ortamından ayrılarak, yeni bir ortam olan okul öncesi eğitim ortamına, arkadaşlarına ve öğretmenine uyum sağlama sürecini yaşarlar. Okul öncesi eğitime başlarken çocukların okul öncesi eğitim ortamına, kurallarına, öğretmenine, sınıf

arkadaşlarına ve okul ortamındaki diğer ögelere uyum sürecinin sağlıklı bir şekilde tamamlanabilmesi için okula başlamadan önce evde aldığı eğitimin son derece önemli olduğu söylenebilir. Araştırmada, velilerin okul öncesi eğitim sürecinden önce de becerilerini geliştirici çalışmalar yaptırmamalarının çocuklarda küçük kas becerilerinin gelişiminde de yetersizliğe neden olduğu hem devlet okullarında çalışan öğretmenlerce hem de özel okullarda çalışan öğretmenlerce belirtilmiştir. Sonuç olarak velilerinin sergiledikleri ilgisiz tavırların; yaşamın en değerli yılları olan okul öncesi dönemde çocuklarda gelişimsel yetersizliklerin ortaya çıkmasında etkili olabildiği, yaşanan gelişimsel yetersizliklerin ise okul öncesi eğitim sürecine sorun davranışlar olarak yansıdığı anlaşılmaktadır.

Diğer yandan çocukları okul öncesi eğitime başladıklarında da velilere büyük görevler düşmektedir. Okulda başlayan öğrenme yaşantılarının aile ortamında da devamı ve sürekliliğinin sağlanması okul öncesi eğitim ile ulaşılması beklenen hedeflere ulaşılmasında çok önemlidir. Veliler öğrenme yaşantılarında devamlılığı sağladıkları gibi aynı zamanda çocuklarının öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlara da duyarsız kalmamalıdır. Daha açık bir ifadeyle, velilerin okul öncesi eğitim ve çocukları için önemi hakkında yeterince bilgiye sahip olmamaları, sınıf içi süreçlere ve bu süreçlerde çocuklarının yaşadıkları sorunlara karşı duyarsız davranmaları çocuklarının yaşadıkları sorunları geleceğe taşımalarına neden olabilmektedir. Malovic ve Malovic (2017) ailelerin bakış açısıyla okul öncesi eğitimde kalite kavramını araştırdıkları araştırmalarında, çocuklarının okul öncesi eğitim sürecinde velilerin kendilerine düşen sorumlulukları anlamalarını başlangıç adımı olarak değerlendirmişler ve velilerin okul öncesi eğitime saygı duymalarını sağlamayı ise okul öncesi eğitim uygulamalarında kaliteyi yakalayabilmede temel unsur olarak tanımlamışlardır.

Katılımcı öğretmenlere göre bazı veliler eğitim etkinlikleri için gereken malzemeler konusunda kendilerine bilgiler verildiği halde bu görevi ihmal ederek malzemeleri okula göndermemekte, bu durumda çocuklarının eğitim sürecinde sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Araştırmada, çocuklarda sorumluluk bilincinin aile ortamında kazandırılmasında sorunlar yaşandığı ve velilerin bu konuda çocuklarına olumsuz rol model olmalarından dolayı çocukların okulda verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme konusunda sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. İlgili alanyazında konu ile ilgili araştırmalara rastlanmaktadır. Kısa (2009) tez araştırmasında, eğitim etkinliği için gereken malzemenin sağlanmasında ailelere de sorumluluklar düştüğünü, ailelerin

öğretmenle iş birliği halinde olmalarının ve gereken malzemelerin zamanında ve yeterli olarak temini için gerekli özeni göstermelerinin hem öğrenme sürecinin aksamamasında etkili olduğu hem de çocuklarda sorumluluk duygusunun gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı bulgularına ulaşmıştır. Alanyazında yer alan çok sayıda araştırmada, okul öncesi eğitim sürecinde okul-aile iş birliğinin etkili bir şekilde kurulması durumunda verilen eğitimin de niteliğinin artabileceği vurgulanmaktadır (Güleç ve Cömert, 2019, Ekinci, 2019; Kaya, 2013; Keçeli-Kaysılı, 2008).

Araştırmada okul öncesi eğitim konusundaki bilinçsizlikleri, öğretmen ile yeterli iletişim ve iş birliğini sağlayamamaları şeklinde sıralanan nedenlerden dolayı çocuklarının okula geçişleri noktasında üzerlerine düşen görevleri yerine getiremedikleri dolayısıyla zaman zaman velilerin de çocukların yaşadıkları sorunların bir parçası olabildikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmada ulaşılan bu sonuçları destekler biçimde, alanyazındaki çeşitli araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bicağ, Bytyqi, Azizi ve Xhemajli (2018) araştırmalarında, araştırma bulgularından yola çıkarak okul öncesi eğitim sürecinde velilerin uygulanan programdan haberdar olmasının ve okulla bağı koparmamasının velilerin okul öncesi eğitime dair farkındalık düzeyini arttıracak, artan farkındalıklarının da okul-veli-çocuk ilişkisini güçlendirerek eğitim sürecine olumlu yönde etkileyebileceği değerlendirmelerinde bulunmuşlardır. Zhang'da (2015) okul öncesi eğitim sürecine veli katılımının etkisini ortaya koyduğu araştırmasında, Yeni Zelanda'da üç okul öncesi eğitim kurumuna devam eden on bir (11) öğretmen ve on iki (12) veli ile görüşmeler yapmış, araştırma bulgularından velilerin eğitim sürecine katılmaları ile süreci zenginleştirdikleri ve aynı zamanda okul öncesi eğitimin anlamı ve değerine dair bilinçlendikleri anlaşılmıştır.

Zayimoğlu-Öztürk, Kaya ve Durmaz'ın (2015) ve Zembat'ın (2012) çalışmaları ile ortaya koydukları bulgulara göre velilerin okul öncesi eğitimi bakıcılık olarak, okul öncesi öğretmenini de birer bakıcı olarak algılamaları, okul öncesi eğitim ve eğitim sürecinin işleyişi konusunda bilgisiz olmaları veya kulaktan dolma yanlış bilgiler edinerek okul öncesi eğitim kurumlarına gelmeleri gibi nedenlerle eğitim sürecinde sorunlar ile karşılaştıkları; ayrıca öğretmenlerin yönlendirmelerinin aksine okulda verilen eğitimi evde desteklememelerinin öğrencilerin başarısını düşürdüğü okul öncesi eğitimde veli kaynaklı ortaya çıkan temel sorunlar olarak belirtilmiştir. Uyanık Balat, Şimşek ve Akman'ın (2008) çeşitli okul öncesi eğitim kurumlarına kayıtlı olan 121 çocuğun sorun davranışlarına ilişkin öğretmenler ve velilerin değerlendirmelerini karşılaştırmalı olarak

inceledikleri araştırmalarında; üniversite mezunu anneler, eğitim düzeyi daha düşük olan diğerk anne gruplarına göre çocuklarında daha fazla problem davranış gördüklerini bildirirken, araştırmaya katılan öğretmenler de üniversite mezunu annelerin çocuklarının daha fazla sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Uyanık Balat, Şimşek ve Akman'ın araştırmalarında ulaşılan bir diğerk sonuç ise öğretmenlerin ve annelerin sorun davranış tanımına bakış açısındaki farklılıklardır. Anneler çocuklarında gördükleri bazı problemlilik davranışları dikkate bile almazken, öğretmenlerin bu problemlilik davranışlar üzerinde önemle durduğı ortaya çıkmıştır. Araştırmada da velilerin sınıf içi iletişim becerilerinde yaşanan sorunlar gibi çocuklarının yaşadıkları bazı sorunları önemsemedikleri, sorun kategorisine almadıkları ve bu nedenle de öğretmen ne kadar gayret etse de çözümün bulunamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, Uyanık Balat, Şimşek ve Akman'ın araştırmaları ile araştırmanın sonuçlarının örtüştüğü görölmektedir.

Okul öncesi eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunlar konusunda, öğretmenler eğitim sürecinde sorun yaşayan öğrencilerinin velileri ile mutlaka iletişime geçmeli ve onlarla iş birliği yapmalıdır aksi halde sınıf ortamında sergilenen sorunlar çocuk için alışkanlık olup, kalıcı hale gelerek daha sonraki eğitim kademelerinde de sürdürölür ve bu sorunların çözüme ulaşması gittikçe daha da zorlaşabilir (Taner-Derman ve Başal, 2013). Bu nedenle okul öncesi eğitimden başlamak üzere eğitimin her kademesinde okul ve aile iş birliği çok önemlidir (Ok, 2016). Çocukların sergiledikleri pek çok sorunlu davranışın başlangıç noktasını oluşturmaları nedeniyle okul öncesi eğitimde okul-aile iş birliği daha da ön plandadır. Diğerk yandan bu önemli noktaya, uygulanmakta olan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda aile katılımı çalışmalarına yer verilerek dikkat çekilmiş, okul-aile iş birliği teşvik edilmiştir (MEB, 2013). Bu bağlamda da pek çok okul öncesi eğitim kurumunda eğitim sürecinde aile katılımı çalışmaları yapılmakta, planlı ve düzenli bir şekilde aile görüşmelerine yer verilmektedir.

Aksoy (2013), hem öğretmenler hem de veliler ile görüşmeler yapılarak, öğrencilerde görölen sorun davranışlar ve çözüm yollarına ilişkin sonuçlara ulaşmaya çalıştığı araştırmasında, katılımcı veliler tarafından öne sürölen görüşlerde, velilerin sık sık veli toplantıları yapılmasını istedikleri anlaşılmış, ayrıca çocuklarda sorunlu ve istenmeyen davranışların önlenbilmesi için aileye eğitimler verilmesinin faydalı olacağı sonucuna ulaşmıştır. Aile ve okul iş birliğinin sağlanması, hem okul öncesi eğitim kademesi için hem de diğerk eğitim kademelerinde hedeflenen bir durumdur. İlgili alan yazında okul öncesi eğitimde okul-aile iş birliğine değinen çok sayıda araştırma

bulunduğu görölmektedir. Başaran ve Ulubey (2018) araştırmalarında, katılımcı okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen görüşme verileri çerçevesinde, okul öncesi eğitim sürecinde planlanan aile katılımı çalışmalarının amacına ulaşabilmesi için okuldaki ve evdeki öğrenmelerin bir birini destekler bir anlayış çerçevesinde gerçekleştirilmesi ve bunun için de öğretmenlerin veliler ile etkili bir iletişim ağı kurması gerektiğı sonucuna ulaşmışlardır. Belfield ve Levin (2003) çocukların okul başarısını etkileyen değişkenleri açıklarken, çocukların yetiştiğı aile ortamından kaynaklanan özelliklerinin okulun fiziksel imkân ve özelliklerinden çok daha belirleyici olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu açıklamalar, aile faktörünün okul öncesi eğitim süreciyle hedeflenen amaçlara ulaşılmasında temel bir değişken olduğunun altını çizmektedir. Araştırmada okul-aile iş birliğinin kurulmasında ailelerden kaynaklı sorunlar yaşandığı, kurulamayan iş birliğinin ise eğitim sürecinde yaşanan sorunların çözümünü güçleştirdiğı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlere göre bazı veliler sınıf kurallarını sorgulamakta ve kurallı bir ortamı kabullenememektedirler. Velilerin bu algılarından etkilenen çocuklar, eğitim sürecinde sınıf içi kurallara uygun davranma konusunda sorun yaşamaktadırlar. Dolayısıyla bazı velilerin sınıf içi kurallara uygun davranma konusunda yaşanan sorunlarda da etkili oldukları görölmektedir. Ayrıca sınıf içi kuralların varlığını kabul etmeyen velilerin, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerine müdahale etmeleriyle birlikte öğretmenlerin motivasyonlarının düşmesine ve iş doyumlarının olumsuz etkilenmesine yol açtığıda belirlenmiştir.

Araştırmada sorunların kaynaklarından biri olarak ulaşılan “öğrenci velileri” kategorisinin alt kategorilerinden ikincisi olan “veli özellikleri” alt kategorisi, “değişen veli profili” kodunun kategorize edilmesi ile ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlere göre günümüzde veliler öğretmenlere güvenmemektedirler, çocukları sorun yaşayan veliler ile iletişim kurarak iş birliği yapmak istediklerinde, bu iş birliği veli tarafından olumsuz değerlendirilerek şikâyet konusu ve baskı unsuru haline getirilmektedir. Araştırmada bu şekilde sorun yaşayan öğretmenlerin, velilerinin şikâyetleri sonucunda okul yönetiminden de baskı gördükleri anlaşılmaktadır. Velilerin bu tutumları öğretmenleri olumsuz etkileyerek okul öncesi eğitimin niteliğini de düşürmektedir. Türk ve Kıroğlu’nun (2018), velilerin sınıf öğretmenlerine uyguladığı mobbing davranışlarını ve etkilerini araştırdıklarını çalışmalarında, öğretmenlerin mobbing davranışlarından olumsuz etkilendikleri, çocukların geleceğe hazırlandığı eğitim kurumlarında mobbing davranışının görölmemesi gerektiğini, başarılı bir eğitim için öğretmenlerin kendilerini

okul ortamında huzurlu ve güvende hissetmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Sözü edilen bu çalışmanın sonuçları, araştırmada ulaşılan sonuçları da destekler niteliktedir.

Araştırmada öğretmenlerin velilerin kendilerinden eğitim sürecine ilişkin bilgi almaktansa çocuğunun yemeğini yiyip yemediği, sınıfta terleyip-terlemediği gibi konularda bilgi almaya çalışmalarından ya da çocukları okula erkenden bırakıp çok geç almalarından yola çıkarak, velilerin kendilerini bir bakıcı gibi gördüklerini düşündükleri anlaşılmaktadır. Ekinci (2019)'nin de araştırmasında, araştırma ile benzer yönde bulgulara ulaştığı görülmektedir. Ekinci (2019) araştırmasında sonuç olarak, velilerin okul öncesi öğretmenlerini bakıcı olarak görmelerinin hem öğretmenleri hem de okul yönetimini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir.

Her konuda bilgiye kolaylıkla erişebildiğimiz bir mecra olan internet, artık her yaşta insanın günlük yaşantısının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Araştırmanın bulgularından velilerin Instagram vb. sosyal medya araçları vasıtasıyla okul öncesi eğitim süreci, eğitim ortamları vb. konularda pek çok kişiye ve hesaplarına ulaşarak takip ettikleri, okul öncesi eğitime dair içerikler üreten Instagram hesaplarından bazılarında doğru olmayan bilgilere ulaştıkları, sonuçta da çocuklarının devam ettikleri okulu, eğitim ortamını ve öğretmenini sosyal medyada görülen okul, eğitim ortamı, öğretmenler ile kıyasladıkları ve öğretmenlere karşı bazı olumsuz tutumlar geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden ulaşılan bu sonuç oldukça düşündürücüdür. Öğretmenler velilerin bu olumsuz tutumlarının mesleki anlamda kendilerini yetersiz hissetmelerine ve mesleklerinden soğumalarına neden olduğunu belirtmektedirler.

Araştırmada “öğrenci velileri” kategorisinde ulaşılan alt kategorilerden üçüncüsü olan “demografik özellikler” alt kategorisi; “boşanmış anne ve babalar”, “ailede tek çocuk olması”, “aile yapısındaki değişim” ve “velilerin eğitim seviyesi” kodlarının kategorize edilmesi ile ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; ebeveynlerin boşanması, ailede tek çocuk olması, çekirdek aile yapısı ve velilerin düşük eğitim seviyeleri gibi konular öğrencilerin okul öncesi eğitim sürecinde sorunlar yaşamalarında etkili olmaktadır. Daha açık bir ifadeyle, öğretmenlere göre anne ve babanın boşanma ve ayrı yaşama durumları, çocuklar üzerinde psikolojik olarak sarsıcı etkileri olan durumlardır ve çocukların yaşadıkları bu sarsıcı durumlar sınıfa ağlama krizleri gibi sorun davranışlar şeklinde yansımaktadır. Ardından çocukların ailede tek çocuk olmasının ise paylaşma, yardımlaşma, iletişim kurma gibi konularda sorunlar yaşamalarında etkili olduğu anlaşılmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde, ailede tek çocuk olmasının çocuklarda

sorun davranışların oluşumunda herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar (Öztürk ve Giren, 2015) bulunduğu gibi, tek çocukların okul öncesi eğitim etkinliklerine katılmada ve sınıfa uyum sağlamada sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşan araştırmalarda bulunmaktadır (Ağgöl-Yalçın ve Yalçın, 2018). Araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmasında, çalışma grubunu oluşturan çocukların aile özellikleri, sosyo-ekonomik özellikleri gibi çeşitli değişkenler açısından farklılıkların etkili olduğu şeklinde bir yorum getirilebilir. Araştırmada ilkokul-ortaokul düzeyinde, düşük eğitim seviyesine sahip velilerin okul öncesi eğitim sürecine ilişkin daha çok bilgiye sahip olduklarını düşündükleri, aynı zamanda beklentilerinin de yüksek olduğu öğretmenler tarafından belirtilmektedir. Ancak öğretmenlere göre söz konusu velilerin okul öncesi eğitim süreçlerine ilişkin bilgileri yetersizdir ve bu durum da çocukların sorun yaşamalarına neden olabilmektedir. Şimşek ve İvrendi de (2018) araştırmalarında ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerini tespit etmeyi amaçlamışlar, ölçek uygulamışlar ve sonuçta ilkokul mezunu velilerin, eğitim düzeyi yüksek velilere göre okul öncesi eğitimden beklentilerinin daha yüksek olduğunu saptamışlardır.

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerinden, okul öncesi eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunların kaynaklarından ikincisinin ise “yoğun teknoloji kullanımı” olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kategoriye ulaşılmasını sağlayan kodlar; “çocukların teknolojik araçları kontrolsüz kullanımları” ve “çocukların yaşlarına göre uygunsuz içeriğe maruz kalmaları” şeklinde sıralanmaktadır. Çocukların okul öncesi dönemde kazanacakları teknoloji kullanım alışkanlıklarının hayatlarının sonraki dönemlerindeki teknoloji kullanımlarına da yansıtacağı söylenebilir. Bu nedenle çocukların bu dönemde edinecekleri teknoloji kullanım alışkanlıkları oldukça önemlidir. Velilerin, dijital araçları kullanımları konusunda çocuklarının ihtiyaç ve isteklerini ayırt ederek onların iyiliği için bu konuda sınırlar koymaları gerekmektedir. Ancak velilerin çocuklarının tablet kullanım süresi ve amaçları konusunda ev ortamında kararlı bir duruş sergileyemedikleri, veli toplantıları sonrasında ev ortamında bu konuda kurallar koyulsa bile ilerleyen süreçte koyulan kuralların esnetildiği araştırmanın bulguları arasındadır. Bu nedenlerledir ki velilerin çocuklarının tablet kullanım süresi ve amaçlarını kontrol edebilme konusunda öğretmenlerden yardım istedikleri, öğretmenlerin de yardımcı olmaya çalıştıklarını belirttikleri görülmektedir. Akıllı telefon, tablet vb. teknolojik araçların kullanım süresi ve kullanım amaçları noktasında ev ortamında verilen her

tavizin çocuklar üzerinde etkili olduğu ve çocukların bu tavizleri sorunlu davranışlar olarak sınıf ortamına yansıttıkları araştırmada ulaşılan sonuçlardandır.

Araştırmada öğretmenlere göre çocukların teknolojik araçları kontrolsüz kullanımları ve yaşlarına göre uygunsuz içeriğe maruz kalmaları eğitim sürecine; öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda sorunlar, dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda sorunlar, sınıf içi iletişim becerilerinde sorunlar, korku, kaygı ve akran zorbalığı şeklinde yansımaktadır. Öğretmenler araştırmada öğrencilerin eğitim sürecinde dürtüsel davrandıklarından söz etmişlerdir. Öğrencilerin dürtüsel olmalarının pek çok nedeni olabileceği gibi, araştırmada öğretmenlerin bu konuda öğrencilerinin kontrolsüz teknoloji kullanımlarına değindikleri görülmektedir. Teknolojik araçlar ile erişilen dijital oyunlar, çizgi filmler ve videolar gibi çeşitli dijital içeriklere uzun süreli maruz kalmalarının çocuklarda dürtü kontrolünü sağlayan dürtü kontrol mekanizmalarını çevresel etkenler bağlamında olumsuz yönde etkilediği ve dürtü kontrol bozukluğuna yol açtığı (Radesky, Schumacher ve Zuckerman, 2015) bilimsel araştırmalarda da ortaya koyulan bir gerçektir.

Araştırmada, veli demografik bilgi toplama formlarından elde edilen verilerin analizinden; velilerin okul sonrasında tablet, akıllı telefon vb. teknolojik araçları yoğun olarak kullanmaları sonucunda çocuklarda en çok agresif davranışlar, dikkat eksikliği ve iletişim becerilerinde sorunlar gözlemledikleri anlaşılmaktadır. Bu bilgilerin öğretmenlerin görüşleriyle tutarlı olduğu görülmektedir. Ancak çocuklarında gözlemledikleri bu olumsuz durumlara rağmen velilerin bu dönemde çocuklarının en önemli ihtiyaçları olan iletişim kurma, sevilme, kabul edilme ve takdir edilme gibi temel duygusal ihtiyaçlarını ihmal ederek onları ekranlara emanet ettikleri, bilgi formunda çocuklarının teknolojik araçları günlük kullanım sürelerine ilişkin bir soruya verdikleri cevaplardan ortaya çıkmaktadır. Bu çarpıcı sonuç, velilerin çocuklarının dijital araçları kullanımları konusunda henüz bilinçli bir tutum geliştiremediklerinin altını çizmektedir. Ayrıca Yeşilay (2019) tarafından okul öncesi çocuklar için önerilen günlük dijital teknoloji kullanım süresi en fazla yarım saat iken, araştırmada çocukların neredeyse yarısı okul sonrası günlük iki saate varan dijital teknoloji kullanım süresine sahiptir. Öğrenci velilerinin henüz 5 yaşındaki çocuklarının dijital teknoloji kullanımları konusunda daha sorumlu tavırlar sergilemelerinin gerektiği araştırmanın bu bulgusundan da anlaşılmaktadır. Özkan (2017) araştırmasında, Araştırmaya katılan velilerin çoğunun ödül amaçlı olarak ya da kendi kişisel işlerini yapabilmek için çocuklarının teknolojik

araçları uzun süreli kullanmalarına izin verdikleri, daha sonraki zamanlarda velilerin çocuklarının teknolojik araç kullanımlarına izin vermediklerinde de çocuklarından olumsuz tepkiler aldıkları belirlenmiştir. Araştırmada da veli demografik bilgi toplama formundan ortaya çıkan bulgular göz önünde bulundurulduğunda, Özkan'ın yapmış olduğu araştırma ile paralel sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Araştırmada, hem özel okullarda çalışan öğretmenler hem de devlet okullarında çalışan öğretmenler eğitim ortamında öğrencilerinde sıklıkla zorbalık ve şiddet davranışları gözlemlediklerini vurgulamaktadırlar. Eğitim sürecinde yaşanan ve sınıf kurallarına uygun olmayan bir davranış olan akran zorbalığı ve şiddet davranışlarının ortaya çıkmasında, çocukların kontrolsüz teknoloji kullanımının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan bu sonucu destekler nitelikte Kol (2019) da çalışmasında, çocukların dijital ortam içeriklerindeki öğeler ile kendilerine dayatılan bazı olumsuz davranışları öğrenerek okul ortamına saldırganlık, şiddet gibi problem davranışlar olarak yansıttıklarını aktarmıştır.

Araştırmada, velilerin yanıtladıkları bilgi toplama formlarından, çocukların tablet ve telefon gibi teknolojik araçları kullanım amaçlarına yönelik veriler elde edilmiştir. Bu verilere göre araştırmada her dört çocuktan biri teknolojik araçları dijital oyunlar oynamak için kullanmaktadır. Öğretmenlere göre dijital oyunlar konusunda da öğrencilerinin hem oyunun içeriği hem de oyun oynama süresi olarak bir kontrolsüzlük söz konusudur. Ayrıca velilerin dijital teknolojileri kullanımları sonucunda çocuklarında agresiflik, hırçınlık, korku, asosyal davranışlar, uyku bozukluğu, yeme bozukluğu, içine kapanıklık, aşırı tepki verme vb. sorunlar gözlemlenmeleri öğretmenlerin dijital oyunlar konusundaki değerlendirmelerini desteklemektedir. Dijital oyunların git gide yaygınlaşması, bu oyunların çocuklar üzerindeki olumlu-olumsuz etkileri konusundaki tartışmaları da beraberinde getirmiştir (Ferguson, 2007). Uluslararası alanyazında yer alan araştırmalarda da dijital oyun konusunun ele alındığı görülmektedir. Tamborini ve Weber (2007) araştırmalarında, araştırmanın örneklem grubundaki Amerikalı erkek çocukların dörtte birinin şiddet içeriği oranı %70'in üzerinde tespit edilen dijital oyunlar oynadıkları sonucuna ulaşmışlar ve araştırmalarında Amerika ve Avrupa'da yüksek oranda şiddet içeren dijital oyunların satışlarının gün geçtikçe arttığını vurgulamışlardır. İlgili alanyazında yer alan çeşitli araştırmalarda şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının hem fizyolojik hem de psikolojik etkileri tartışılmaktadır (Demir ve Şahin, 2017; Jackson vd., 2011; McNeill vd., 2019; Mustafaoğlu ve Yasacı, 2018; Wu vd., 2014). Fizyolojik etkileri

bağlamında, çocuklarda solunum, kalp hızı ve kan basıncı artışı gibi fizyolojik uyarılmalara neden olabileceği belirtilmektedir. Ortaya çıkan bu fizyolojik uyarılma sonucunda, salgılanan heyecan hormonlarından dolayı çocuklar kâbuslar, mide ağrıları, baş ağrıları, iştah kaybı ve yorgunluk türü ciddi fizyolojik sorunlar yaşayabilecekleri gibi bu oyunlardan sonrada arkadaşlarıyla bir araya geldiklerinde, psikolojik etkiler olarak huzursuz ve gergin olma, saldırganca davranışlar, iletişim kurmak istememe gibi sorunlar yaşayabilmektedirler (Özmen ve Aktaş, 2019). Araştırmalar da çocukların fizyolojik uyarılmalarda artış yaşamalarının ve psikososyal sorunlar yaşamalarının oyunların içeriğindeki şiddet, cinsellik vb. uygunsuz öğelerden kaynaklandığı ortaya koyulmuştur (Subrahmanyam ve Šmahel, 2011). Ayrıca tolerans olarak da tanımlanan, çocukların dijital oyunlarda geçirdikleri zamana olan ihtiyacın her defasında artmasının; iletişim sorunları, sinirlilik, dürtü bozukluğu vb. konularda sorunlara yol açtığı da araştırmalarda üzerinde durulan bir başka önemli konudur (Sallayıcı ve Deniz-Yöndem, 2020).

Alanyazında yer alan konu ile ilgili araştırmalar, küçük yaşlarda ki çocukların dijital oyunlardaki şiddetin gerçek mi yoksa kurgu mu olduğunu ayırt etmekte güçlük çektiklerini göstermektedir (Nuyan, 2018; Taştekin, 2019). Bu durum kimi araştırmalarda, küçük yaşlardaki çocukların oyunların içeriğinden bu denli fazla etkilennemelerinin nedeni olarak yansıtılmıştır. Hatta bazı araştırmalar, gerçek-kurgu farkındalığına ulaşılması nedeniyle 6 yaşın üzerindeki çocukların dijital oyunlardaki şiddetten daha az etkilendiklerini ortaya koymuşlardır (Gimpel, 2013). Tüm bu bilgiler bağlamında, küçük çocukların şiddet içeren oyunlardaki kahramanları kendilerine model almaları ve kahramanların oyun içerisinde karşılaştıkları engelleri şiddet yoluyla aşmaları, çocukların istediklerini elde edebilmek için şiddetin doğru bir davranış olduğu düşüncesine varmalarına ve gözlemsel öğrenmeye neden olup sistematik duyarsızlaştırma yaratarak, şiddetin normal ve kabul edilebilir bir davranış olarak görülmesine yol açtığı öne sürülmektedir (Üstündağ, 2019). Adachi ve Willoughby (2011) araştırmalarında, şiddet içeren dijital oyunlara maruz kalan çocukların sınıf ortamında şiddet uygulamaya yönelik uyarılmalarının artarken; akranlarına yardım etme, hoşgörülü olma davranışlarının da azaldığını gözlemlemişlerdir. Bu konuda olası bir diğer riskte, dijital oyunlardan etkilenerken eğitim sürecinde şiddet davranışı gösterip istediğine ulaşan çocukların bu davranışının pekişerek alışkanlık haline gelmesidir. Zamanla alışkanlıktan öte kişiliğe yerleşerek kişiliğin bir parçası haline gelen şiddet davranışı, çocukların hem

eğitim ortamlarında hem de bir yetişkin olarak ilerleyen hayatlarında baş edemedikleri sorunlar ile karşılaştıklarında şiddet kullanarak çözüm aramalarına yol açabilir.

Alanyazında eğitici dijital oyunların çocukların öğrenme becerilerini arttıracığına, hızlı düşünme ve strateji geliştirme becerileri yönüyle olumlu etkilerinin olduğuna ve hatta duygusal boşalma ve rahatlama sağlayarak psikolojik anlamda da olumlu etkilerinin olduğuna dair sonuçlara ulaşan araştırmalar bulunmaktadır (Ayhan ve Aral, 2005; Green ve Bavelier, 2003; Kılınç-Özüölmez, 2019) Ancak bazı araştırmalarda da çocukların eğitici oyunlar yerine çoğunlukla eğlence oyunlarına öncelik verdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Delikanlı, 2019; Genç, 2014).

Teknolojik araçları kullanım amaçları konusunda dijital oyunlardan sonra göze çarpan diğer konu ise çocukların video izleme alışkanlıklarıdır ve bu alışkanlık günümüz çocuklarının boş zamanlarını alan ana faaliyetlerden birisi olarak araştırmalarda saptanmıştır. Video izlemede kullanılan en popüler program YouTube olurken, ardından da Netflix'in geldiği görülmektedir. Özellikle YouTube uygulamasında, engellenmediği ve yetişkin gözetiminin olmadığı durumlarda videoların peş peşe açılmasından dolayı çocukların kendileri için uygun olmayan içeriklere rahatlıkla ulaşabileceği bilinmektedir. Üç-dört yaş gibi çok küçük yaşlardan itibaren çocukların videoları daha yoğun olarak tablette izledikleri hatta aileler ile bu yoğun tablet kullanımı konusunda çatıştıkları araştırma raporlarında vurgulanmaktadır (Ofcom, 2019). Araştırmada da katılımcı velilerin yanıtlarından çocuklarıyla telefon, tablet kullanımları konusunda çatıştıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrenci velilerinin yaş ortalaması 30'dur. Bu bilgi ile beraber, katılımcı velilerin 1980 yılı ve sonrasında doğan “dijital yerliler” (Prensky, 2001a) veya “internet kuşağı” (Adıgüzel, Batur ve Ekşili, 2014; Bennett vd., 2008) olarak tanımlanan neslin mensubu oldukları görülmektedir. Araştırmanın katılımcısı velilerin ergenlik döneminde dijital teknolojiler ile ilk kez temasa geçtikleri ve çeşitli dijital uygulamaların kullanımına da öncülük eden “dijital yerliler” oldukları anlaşılmaktadır. İlgili alanyazındaki araştırmalar ise her ne kadar kendileri de bu teknolojileri kullanan bireyler olsa da dijital yerli velilerin küçük çocuklarının dijital teknolojilerin kullanımı noktasında hızla ortaya çıkan yenilik ve gelişmelerden dolayı neredeyse kendilerinin de adeta keşfedilmemiş topraklarda ilerledikleri düşüncesine kapıldıklarını ortaya koymaktadır (Chaudron vd., 2015; Brito vd., 2017). Dijital yerli velilerin internetin riskleri ve fırsatları hakkında sık sık şüphe ile karşılaşılan ilk nesil veliler oldukları ve çocuklarını

sınırlandırma, kurallar koyma, gelişmelere hâkim olma ve içeriği takip etme konusunda yardıma ihtiyaç duydukları araştırmalarda vurgulanan bir konudur. Söz gelimi Akçay ve Özcebe'nin (2012) araştırmasında, çocuklarının şiddet içerikli dijital oyunlar konusunda, kontrolü sağlama noktasında velilerin yetersiz kaldıkları ve yardıma ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır. Akçay ve Özcebe'nin (2012) araştırması ile araştırmadaki katılımcı velilerin çocuklarının dijital teknoloji kullanımlarının kontrolünü sağlama noktasında yardıma ihtiyaç duydukları yönüyle paralellik gösterdiği görülmektedir. Ayrıca eğitim sürecinin niteliği açısından kritik bir rol de olan öğretmenlerin de eğitim ortamlarında teknolojinin pedagojik amaçlar doğrultusunda planlı ve bilinçli bir şekilde kullanmaları (Pamuk, Ülken ve Şener-Dilek, 2012) gerekmektedir. Öğretmenler, okul öncesi eğitimde kullanmayı planladıkları teknolojilerin eğitim içeriğini zenginleştirmesi, öğrenmeye değer katması ve öğrenmeyi somutlaştırabilmesi gibi konularda dikkatli olmalıdırlar (Uluyol, 2013).

Araştırmada okul öncesi eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunların kaynaklarında, öğretmenler tarafından üçüncü olarak vurgulanan sorun kaynağı, “öğretmen niteliği”dir. Yapılan analiz çalışması sonucunda ortaya çıkan bu kategoriye ulaşılmasını sağlayan kodların “öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine karşı tutumu”, “öğretmenlerin sorunlar karşısında çözüme yönelik adımlar atamamaları”, “öğretmenlerin kendilerini güncellememeleri”, “öğretmenlerin stres düzeylerini sınıfa yansıtmaları”, “öğretmenlerin eğitim planlarını dikkatli ve özenli bir şekilde hazırlamamaları” ve “öğretmenlerin yaratıcı olmamaları” şeklinde sıralandığı görülmektedir. Araştırmada bu sorun kaynağının eğitim sürecinde öğrencilerin dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda, sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergilemeleri konusunda, verilen görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri konusunda sorunlar yaşamalarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi okul öncesi eğitimde de öğretmenler eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunların oluşumunda da çözüm yollarının ortaya koyulmasında da kilit bir noktadadırlar (Sayan-Korkutata, 2020). Daha açık bir ifadeyle, okul öncesi öğretmenleri öğrencileri ile yakın temasta olmalarından dolayı eğitim sürecinde yaşadıkları sorunları dikkatli gözlemler ile kısa sürede anlayarak yaşanan sorunların aşılmasında etkili bir rol üstlenebilmektedirler. Söz gelimi, okul öncesi öğretmenin etkinlik saatinde dikkat topladığını sağlama konusunda sorun yaşayan öğrencisi için gelişim özelliklerine uygun dikkat stratejileri geliştirmesi ve eğitim

sürecinde uygulaması, öğrencisinin dikkat sorununu çözmede ve ileriye dönük olumlu etkiler bırakmada faydalı olabileceği düşünülmektedir. Aksi takdirde hedeflenen öğrenme gerçekleşmeyebilecek belki de etkinliği ile ilgilenmek yerine çevresi ile ilgilenen çocuklar bu davranışlarını zamanla alışkanlık haline getirerek, giderek okuldan da soğuyabileceklerdir. Konuya çocukların sosyal-duygusal gelişimleri yönüyle bakıldığında alanyazındaki ilgili araştırmalarda, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara olumlu tepkiler verdiklerinde ve eğitim ortamında akranlarıyla problemlerini çözme konusunda çocukları desteklediklerinde, çocukların duygularını doğru bir şekilde ifade etme, sosyalleşme ve akranlarıyla ilişkilerini yönetme becerilerini geliştirmelerinde de etkili oldukları belirtilmektedir (Jennings ve Greenberg, 2009; Lang vd., 2017).

Alanyazında öğretmenlerin eğitim sürecine etkilerini, farklı açılardan ele alan araştırmaların bulunduğu görülmektedir. Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) çalışmalarında, öğretmenler arasında pedagojik bilgiye sahip olma açısından farklılıklar görülebildiğini ve bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerinde karşılaştıkları problem davranışlar ile ilgili eğitimler yoluyla desteklenmelerini önermişlerdir. Güner-Yıldız ve Kurtova (2017), okula uyum sorunu yaşayan öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları davranış ve öğrenme sorunlarına çözümler üretmeyi amaçladıkları araştırmalarında, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları danışmanlık ve destekler sonucunda; eğitim sürecinde ortaya çıkan sorun davranışları önleme, öğrencilerin sorunlu davranışlarına karşı tutarlı tepkiler verme ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak eğitim ortamında ve eğitim sürecinde gereken düzenlemeleri yapma konularında sınıf düzenini pozitif olarak etkileyen davranış değişiklikleri gösterdikleri sonuçlarına ulaşmışlardır. Araştırmada da okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde uygulanması hedeflenen eğitim planlarının hazırlanmasında, sınıf yönetimi bağlamında karşılaşılan sorun davranışlar ile başa çıkabilmede kendilerini yetersiz hissettikleri ve mesleki anlamda kendilerini geliştirme konusunda desteğe ihtiyaç duydukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmada, “öğretmen niteliği” kategorisine ulaşılmasını sağlayan kodlardan biride “öğretmenlerin yaratıcı olmamaları”dır. Bu konuda görüş bildiren İpek öğretmene göre bir öğretmenin yaratıcı olmaması, öğrencilerin eğitim sürecinde dikkatlerini toplama ve öğrenmeye güdülenme konularında sorun yaşamalarına neden olabilmektedir. Diğer yandan araştırmada ortaya çıkan bulgulardan, okul öncesi eğitim sınıflarına gelen çocukların artık daha fazla uyarılmış halde oldukları ve farklı beklentiler, farklı isteklere sahip olarak eğitim sürecine katıldıkları anlaşılmaktadır. Söz gelimi artık öğrenciler,

YouTube aracılığı ile okul öncesi eğitim sürecinde kullanılan pek çok şarkı ve oyuna hâkim halde eğitim ortamına gelmektedirler. Bu durum, eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenme etkinliğine dikkatlerini çekmek ve etkinliklere güdülenmelerini sağlayabilmek isteyen öğretmenlerin farklı, yaratıcı ve yenilikçi etkinlikler içeren planlar yapmaları gerektiği sonucuna ulaştırmaktadır.

Okul öncesi dönemde çocukların hayal güçlerinin ve yaratıcılığının desteklenmesi için öğretmenlerinde yaratıcı olabilmesi ve bu bağlamda öğrencisini desteklemesi verilen okul öncesi eğitimin etkililiğini arttıran bir unsur olarak düşünülebilir (Üstündağ, 2014). Alan yazında araştırmada ortaya koyulan sonuçları destekleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Sönmez-Ektem (2017) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme sürecinde uyguladıkları etkinliklerin, öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin desteklenmesi bakımından yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Cheung ve Leung (2013) araştırmalarında, çoğu okul öncesi öğretmenin yaratıcılık becerilerini geliştirmek için desteğe ihtiyaç duyduklarını, bu destek sağlanmazsa öğrencilerinin yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesinde yeterli olamayacaklarını ifade etmişlerdir. Argun da (2012) araştırmasında, öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesinde okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık becerisinin geliştirilmesinin önemini vurgulamıştır. Argun'un araştırmasında, yaratıcılık becerisinin doğuştan geldiğini ve eğitim sürecinde gerçekleştirilen çeşitli çalışmalarla geliştirilebileceği vurgulanmaktadır.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuçta, uygulanan okul öncesi eğitim programının uygulayıcısı olan okul öncesi öğretmenlerince yeterince anlaşılamadığı ve bu nedenle de benimsenemediğidir. Alanyazında bu konuya temas eden çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Köksal, Balaban-Dağal ve Duman (2016) tarafından gerçekleştirilen ve Konya il merkezinde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırmalarının sonucunda; katılımcı öğretmenlerin programda öğrenci merkezli eğitim düşüncesini ve programın kazanım ve göstergeler boyutunu olumlu değerlendirdikleri belirlenirken öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının uygulamaya dökülmesinde desteğe ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır. Başaran ve Ulubey (2018) araştırmalarında, bazı okul öncesi öğretmenlerinin programın esnekliğinden de yararlanarak internet vb. kaynaklardan edindikleri hazır planları kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Oysaki hazır planlar öğrenci merkezli programlarda tercih edilmemelidir çünkü planların gruptaki öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde

bulundurularak hazırlanması gerekmektedir. Demircan-Aydın da (2017) araştırmasında, öğretmenlerin 2013 okul öncesi eğitim programını uygulama noktasında sorunlar yaşadıkları, bu sorunların ise programın okul öncesi eğitim veren tüm kurumlar için uygun olmamasından ve öğretmenlerin programı anlama ve uygulamada yetersiz olmalarından kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin programı tam olarak anlamaması ve dolayısıyla doğru bir şekilde uygulayamaması eğitim sürecinde önemli sorunlara neden olabilir. Çünkü program, eğitim sürecinin bel kemiğini oluşturmakta, adeta süreci dik tutmaktadır. Gerçekleştirilmesi planlanan her eğitim etkinliğine dayanak teşkil etmekte, öğretmene yol göstermekte, sürecin başarı ile ilerlemesi ve hedeflere ulaşılabilmesi adına önem arz etmektedir. Öte yandan Göle ve Temel'in (2015) araştırmalarında programı ve uygulama süreçlerini açıklayan hizmet içi eğitimlere katılan ve katılmayan öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının özellikleri ile ilgili görüşleri arasında farkın olmadığını tespit etmişlerdir. Bu tespit ise okul öncesi eğitim programının tanınması ve anlaşılmasına yönelik yapılan eğitimlerin verimliliği konusunda düşündürmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunların kaynaklarından dördüncüsü “eğitim ortamları”dır. Araştırmada bu sorun kaynağına “okul öncesi eğitim ortamlarındaki fiziksel yetersizlikler”, “sınıf mevcutlarının fazla olması” ve “okul öncesi eğitim ortamlarında standartlaşmanın sağlanamaması” kodlarının kategorize edilmesi ile ulaşılmıştır.

Eğitim ortamı, okul öncesi dönemde çocukların okula uyumlarının sağlanmasında, öğrencilerin doğru davranış kazanımlarının sağlanmasında ve eğitimin kalitesinin artırılmasında etkili faktörlerden birisidir. Araştırmada, araştırma kapsamındaki okullar çerçevesinde, okul öncesi eğitim ortamlarında standartlaşmanın sağlanamadığı ve eğitim materyallerinde yetersizlikler yaşandığı ve bu nedenle de öğrencilerin eğitim sürecinde sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin eğitim etkinliklerinde öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürmeyi sağlamak için farklı eğitim materyalleri kullanma gereksinimi duydukları ancak okul öncesi eğitim materyalleri açısından sınıflarda yetersizlikler olduğu anlaşılmıştır. Okul öncesi eğitim sürecinde farklı yöntem ve teknikler, farklı materyaller ile çocukların bireysel farklılıklarının desteklenmesi ön plandadır (Tükel, 2017). Ayrıca okul öncesi eğitim programında, çocuğun keşfederek öğrenmesine ve yaratıcılığının geliştirilmesine önem verilmektedir. Programda yer alan öğrenme

merkezleri ile çocukların ilgi alanlarına yönelik bireysel gelişimlerinin desteklenmesi hedeflenmektedir. Ancak okul öncesi eğitim sınıflarında öğrenme merkezlerinin oluşturularak tüm bu hedeflere ulaşılabilmesi için çocukların tamamına yetecek ölçüde, çeşitli ve çok yönlü gelişimlerini sağlamaya yönelik eğitim materyallerine ihtiyaç duyulmaktadır. Özsırkıntı ve diğerleri (2014), okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı hakkındaki görüşlerini ortaya koydukları çalışmalarında, sınıflardaki fiziki eksiklikler ve sınıf mevcutlarının kalabalıklığından dolayı programda önemle üzerinde durulan öğrenme merkezlerinin oluşturulamadığı ve programın uygulanmasında sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşmışlardır. Dikici-Sığırtmaç, Hoş ve Abbak (2011) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise katılımcı öğretmenler eğitim kurumlarındaki fiziksel koşullar ve materyal yetersizliği sorunlarının çözümü için okul yönetiminin daha etkin rol oynaması gerektiğini belirtmişler ve sınıf büyüklüklerinin yetersizliğinin aşılmasında da sınıf mevcutlarının azaltılması gibi çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Araştırmada da yukarıdaki araştırmalar ile benzer sonuçlara ulaşılmış, materyal yetersizliği yaşandığı ve bu durumdan dolayı da eğitim sürecinde sorunlar yaşandığı belirlenmiştir.

Araştırmada okul öncesi eğitim sınıflarında standartlaşmanın sağlanamadığı bu durumdan dolayı da sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında; eğitim materyallerinin donanımı ve öğrenci başına düşen birim alan, yardımcı personel, öğrenci sayıları, yaş gruplarının sınıflara bölünmesi gibi konularda standartlaşmanın olmadığı anlaşılmaktadır. Alanyazında da benzer sonuçlara ulaşan çalışmalara rastlanmıştır. Ağgöl-Yalçın ve Yalçın'ın (2018) araştırmalarında, çeşitli okullarda görev yapan öğretmenlerin büyük bir kısmının sınıf mevcutları dikkate alındığında, sınıf büyüklüklerinin yeterli olmamasından dolayı oyun, drama gibi çocuklarda pek çok becerinin gelişimine fırsat sağlayan etkinliklerin uygulanamadığı ve öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ile birleştğinde eğitim akışını aksatacak olumsuzlukların ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Ertör'ün (2015) araştırmasında ise okul öncesi eğitim verilen kurumlarda aynı sınıf içerisinde farklı yaş grubundaki çocukların bir arada olmalarının programın hedeflerine ulaşılmasını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Başaran ve Ulubey (2018) çalışmalarında, sınıflardaki öğrenci mevcudunun fazlalığı, yardımcı öğretmen yetersizliği, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin aynı sınıfa kaydedilmesi gibi nedenlerle okul öncesi eğitim etkinlikleri ile ulaşılmak istenen

hedeflere tam olarak ulaşamadığı sonucunu ortaya koymuşlardır. Araştırmalarda ulaşılan sonuçlar ile araştırmada ulaşılan sonuçların örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmada, öğretmenlere göre sınıf mevcutları kalabalıktır ve bu nedenle çok istedikleri halde öğrencileriyle tek tek iletişime geçememektedirler. Ayrıca sınıflarının kalabalıklığından dolayı öğretmenler zaman zaman eğitim sürecinde yaşanan sorunları görmezden gelmek zorunda da kalmaktadırlar. Ancak alan yazında öğrenme süreci içerisinde çocukların model olarak dikkate aldığı öğretmenlerin, çocuklarla yeterli düzeyde ve nitelikli iletişim kurduğu takdirde çocuklardaki okul algısını olumlu yönde destekleyebildiği, bu nedenle de hem sınıflardaki öğrenci sayılarının ve eğitim ortamının niteliklerinin hem de öğretmen niteliklerinin eğitim sürecinde çok etkili olduğu vurgulanmıştır (Aykaç, 2012; Kılıç, 2019). Bu bağlamda araştırmada tespit edilen eğitim sürecinde yaşanan sorunlar konusunda, öğretmen-öğrenci iletişiminin yeterli düzeyde olmamasının da etkili olduğu düşünülmektedir.

Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde okul öncesi eğitim sınıflarında sınıf mevcutlarının 10-20 öğrenci arasında olabileceği belirtilmekle birlikte, ortaya çıkan kimi durumlarda sınıf mevcudunun 25 öğrenciye kadar çıkarılabileceği açıklanmaktadır (MEB, 2018). Sınıflarda öğrenci başına düşen birim alan ortaya koyulmamakla beraber, Millî Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı yıllık istatistikler, Türkiye'de okul öncesi eğitimde derslik başına yaklaşık 18 öğrenci düştüğünü göstermektedir (MEB, 2020b). Bölgeden bölgeye de değişkenlik göstererek talebin çok, kurum ve derslik sayısının az olduğu bölgelerde sınıf mevcutları 25 sayısını da geçerek çok daha yüksek rakamlara ulaşmaktadır. Okul öncesi çocuklar ancak özgürce deneyimlerde bulunup rahatça hareket edebildikleri eğitim ortamlarında, tüm gelişim alanlarına yönelik yeterli gelişimlerini sağlayarak çeşitli becerilerini sergileyebilirler. Araştırmalarda kalabalık sınıfların eğitim sürecinde hem öğrencilerin dikkat toplaşımalarını sağlamalarını hem de öğrenmeye güdülenmelerini olumsuz etkileyerek öğretmenlerin de sınıf yönetiminde zorlanmalarına yol açtığı vurgulanmaktadır (Bozkurt ve Çakır, 2016; Kubanç, 2014). Araştırma da sınıf mevcutlarının fazla olmasının öğrencilerin dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda ve sınıf içi iletişim becerileri konusunda sorunlar yaşamalarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan yukarıda sözü edilen araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlar ile araştırmada ulaşılan sonuçların tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerinden, okul öncesi eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunların kaynaklarından beşincisinin “eğitim programının

niteliği” olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu kategoriye ulaşılmasını sağlayan kodlar ise “okul öncesi eğitim programının günümüz çocuklarına basit gelmesi” ve “okul öncesi eğitim programında öğrencilerin yaratıcılık becerilerini arttıran etkinliklere ve tekniklere yer verilmemesi” şeklinde sıralanmaktadır. Okul ncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan 2013 Okul ncesi Eğitim Programı, ğretmenlerin eğitim sürecini planlı ve düzenli bir şekilde yürütmelerini sağlayarak süreçte yol göstericisi ve yardımcısı olmaktadır. Araştırmada ğretmenler uyguladıkları okul öncesi eğitim programında, çocukların değişen gelişim özellikleri ve güncel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak bir güncelleme çalışmasının yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Gerçekleştirilen alanyazın taramasında, sıklıkla okul öncesi eğitim programının programın kullanıcısı öğretmenler tarafından değerlendirildiği çalışmalara rastlanmış ve bu araştırmalarda da öğretmenlerin benzer değerlendirmelerde bulundukları görülmüştür. Söz gelimi Başaran ve Ulubey (2018), Muğla il merkezinde görev yapan katılımcı 62 okul öncesi ğretmeni ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında, 2013 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesini amaçlamışlar ve araştırma sonucunda da öğretmenlerin değindikleri ve programda güncellenmesi gereken noktaları açıklamışlardır. Araştırmada bugünün okul öncesi çocuklarının gelişim seviyelerinin altında olan temel kazanımlar ve öz bakım becerileri gibi aile ortamında ulaşılması mümkün olan kazanımların programdan çıkarılarak yerlerine değerler eğitimi, insan hakları, teknoloji kullanımı, bilim okuryazarlığı, finansal okuryazarlık gibi çağın ihtiyaçlarına yönelik kazanımların eklenmesi gerektiği belirtilmiştir. Güçlü ve Altan da (2020) araştırmalarında, okul öncesi eğitim programına ilişkin, programın öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak güncellenmesini diğer yandan programın uygulanacağı bölgelere göre de esnek ve uyarlanabilir hale getirilmesini önermişlerdir.

Öğretmenler görüşlerinde okul öncesi eğitim programında yaratıcılık becerisini arttıran etkinliklere ve tekniklere yer verilmemesine değinmişlerdir. Öğretmenlerin okul öncesi eğitim sürecinde yaratıcılık becerisinin gelişimini önemsedikleri anlaşılırken, bu konuda programda eksiklik olduğunu düşündükleri görülmektedir. Orff-Schulwerk, ritm çalışmaları, yaratıcı drama, çocuklar için felsefe gibi çocukların yaratıcılık becerisini destekleyen ağdaş yaklaşımlar ile sunulan zengin deneyimlerin çocuklara keşfetme, yaratma vb. kazanımlar yönüyle faydalı olabileceği söylenebilir. Bu bağlamda mevcut okul öncesi eğitim programının ağdaş yaklaşımlar göz önünde bulundurularak güncelleme çalışmasının yapılması etkili olabilir. Diğer yandan araştırmalar hedeflenen başarıya

eğitim programının değişmesi ile değil, değişen eğitim programının öğretmenlerce anlaşılmasıyla ve benimsenilmesiyle ulaşılabileceğinden söz etmektedirler (Brodin ve Renblad, 2014; Kascak, Pupala ve Mbugua, 2016).

Araştırmada, okul öncesi eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunların kaynaklarından altıncısının “öğrenci özellikleri” olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerin, bazı öğrencilerinin içine kapanık bir kişilik yapısına sahip olmalarından dolayı sorun yaşayabildiklerinden ya da tam tersi bazı öğrencilerinin de dışadönük ve hareketli olmalarından dolayı sorunlar yaşayabildikleri yönündeki görüşlerinden yola çıkılarak öğrencilerin kişilik özellikleri koduna ulaşılmış ve “öğrenci özellikleri” kategorisi altında sunulmuştur. Taner-Derman ve Başal’ın (2013), okul öncesi çocuklarda gözlemlenen davranış problemlerini inceledikleri araştırmalarında, eğitim sürecinde öğrencilerden kaynaklı olarak; ilk olarak içe kapanıklık, ikinci olarak aşırı hareketlilik ve hiperaktivite sorunu, üçüncü olarak ise iştahsızlık problemlerinin görüldüğü ortaya çıkarılmıştır. Taner-Derman ve Başal’ın (2013), araştırmasında ulaşılan sonuçlar ile araştırmada ulaşılan sonuçların benzer yönde olduğu görülmektedir.

Araştırmada, eğitim sürecinde sorunların yaşanmasında öğrencinin kişilik yapısının da bir sorun kaynağı olarak eğitim sürecine etki edebileceğine ulaşılmıştır ancak alanyazındaki ilgili çalışmalar incelendiğinde (Şahin, 2013; Şendurur ve Barış, 2002; Tuğrul ve Duran, 2003), eğitim sürecinde öğretmenler tarafından çocukların kişilik gelişimlerinin genellikle göz ardı edildiği anlaşılmaktadır. Oysaki eğitim sürecinin çocuğun beraberinde getirdiği kişilik özelliklerini tanımadan gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerini tam anlamıyla tanımaları gerçekten çok önemlidir ve öğrencilerin yaşadıkları sorunlar konusunda da, sorunun kaynağının öğrencinin kişilik özellikleri ile mi ilişkili olduğu yoksa sorunu yaşayan öğrencinin bu kişilik yapısını mı geliştirdiği iyi analiz edilmelidir (Bay ve Şimşek-Çetin, 2014). Araştırmada da öğretmenlerin bazı sorunların dönem başından dönem ortasına doğru azaldığını bu durumun da öğrencilerini tanıma, anlama ve gereken etkileşimi sağlamalarıyla ilişkili olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Araştırmada öğrenci niteliği kategorisi altında bir öğretmenin de öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına değindiği ve velilerinden beklediği ilgi ve sevgiyi göremeyen öğrencilerinin eğitim sürecinde sorun davranışlar sergileyebildikleri üzerinde durduğu görülmektedir. Miller (2015) bu konuda kitabında, veli ile çocuk arasında güçlü bir bağ kurulabilmesinin ilk şartının çocuğun ihtiyaç duyduğu ilgi ve sevginin verilmesi

olduğunu belirtmektedir. Özellikle güven duygusunun gelişimi için kritik bir dönem olan okul öncesi yıllarda ebeveyn ilgi ve sevgisi daha da önem kazanmaktadır. Araştırmada ise velilerin bu konuda yeterince hassas davranmadıkları görülmektedir.

Araştırmada, çocukların değişen gündelik yaşam alışkanlıklarının da eğitim sürecinde sorunlar yaşanılmasında etkili olduğu anlaşılmıştır. Günümüzde özellikle şehir merkezlerinde yaşayan çocukların eğlence alışkanlıkları da oldukça değişmiştir. Çocukların doğal alanlar ile bağlantısı neredeyse kopmuştur. Araştırmada da katılımcı öğretmenlerin öğrencilerinin oldukça büyük bir kısmı apartmanlarda yaşamaktadır. Öte yandan apartmanlarda yaşayan ailelerin sokakta oynayan çocuklarını takip edememeleri ve mahalle dayanışmasının kent ortamında azalması gibi nedenlerle günümüz çocuklarının sokakta oynama şanslarının da neredeyse hiç kalmadığı kaynaklarda ifade edilmektedir. Araştırmada velilerin yanıtladıkları bilgi formlarından ulaşılan bulgulara göre çocukların önemli bir kısmı okul dışında kalan zamanını evde ya da eğlence merkezi, oyun merkezi gibi çocuklar için düzenlenmiş kapalı mekânlarda geçirirken; çocukların az bir kısmı okul sonrasında parklarda oyun oynayabilmektedir. Diğer yandan teknolojik araçların hayatımıza girmesiyle oyun kavramına yüklenen anlamda değişmiştir. Öyle ki “oyun oynama” ifadesi “gerçek oyun” ve “sanal oyun” şeklinde iki farklı anlam kazanmıştır. Çağımızda sokak oyunları azalan çocuklar evlerdeki oyunlara yönelmiştir. Kapalı bir ortam olan evde de oynanabilecek oyunlar sınırlıdır dolayısıyla çocuklar sanal oyunlara gerçek oyunlardan daha fazla zaman ayırır durumdadırlar. Çocukların oyun oynama sürelerinin 2 aylıktan 7 yaşına kadar hızla arttığı ve ilkökul döneminin başlamasıyla çocukların gerçek oyunlara ayırdıkları zaman iyice azalarak, dijital oyunlara yönelmeler ortaya çıktığı araştırmalarda ifade edilmektedir (Duman ve Koçak, 2013). Araştırmada da çocukların okul sonrasında dijital oyunlara yöneldikleri öğretmenlerin üzerinde durdukları konulardan biridir.

Araştırmada değişen gündelik yaşam alışkanlıkları kapsamında, günümüz çocuklarının beslenme alışkanlıklarının da farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, katılımcı öğretmenler ilk olarak artık çocukların ekran karşısında yemek yediklerinden bahsetmişlerdir. Koyuncu-Çoban ve diğerleri (2018) medyanın çocukların beslenme alışkanlıkları ve beslenme bozuklukları üzerindeki etkisini okul öncesi öğretmenlerinin gözüyle değerlendirmek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğretmenlerin çocuklarda yanlış beslenme alışkanlıklarının ve beslenme bozukluklarının ortaya çıkmasının altında yatan temel sebepleri ailelerin beslenme konusundaki tutumları

ve dijital medya olarak sıraladıklarını belirtmektedirler. Söz konusu çalışma da öğretmenler, ailelerin özellikle çocuklarına yemek yedirmeye çalışırken ekranları kullanmalarının yanlış bir uygulama olduğunu vurgulamışlardır. Araştırmada da değişen beslenme alışkanlıkları koduna ulaşılmasını sağlayan öğretmen görüşlerinden, yaygınlaşan fast-food ve abur cubur kültürü ile büyüyen çocukların sıklıkla tükettikleri koruyucu vb. zararlı içeriğe sahip yiyeceklerden hem fizyolojik hem de psikolojik olarak etkilendikleri sonucuna varılmıştır. Alanyazındaki ilgili araştırmalar da fast-food ürünlerin renklendirici, tatlandırıcı ve aroma artırıcı katkı maddeleri içermelerinden dolayı sık tüketilmeleri durumunda hastalıklara neden olabileceği ayrıca çocukların vitamin, mineral gibi değerli mikro besin öğelerinden eksik olan fast-food, abur cubur türü gıdaların tüketimi ile ortaya çıkan yetersiz ve düşük kaliteli beslenme alışkanlıklarının hızla gelişen beyin ve bilişsel işlevlerini bozabildiği ve çocukların akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebildiği vurgulanmaktadır (Meydanlıoğlu, 2016). Tobin (2013) araştırmasında, fast-food tüketimi arttıkça çocukların standart testlerden aldıkları puanların azaldığını, aşırı fast-food tüketimi olan (haftada 6 defa ve üzeri tüketim) çocukların okuma ve matematik derslerinden anlamlı düzeyde çok daha düşük puanlar aldıklarını saptamıştır. Alanyazında yer alan tüm bu araştırmalar ile fast-food tüketiminin olumsuz etkileri yönüyle araştırmada ulaşılan bazı sonuçların paralellik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmada elde edilen nitel verinin analizi sonucunda, sorunların kaynaklarında son olarak “diğer sorun kaynakları” kategorisine ulaşılmıştır. Bu kategoriye ulaşılmasını sağlayan kodlar; “cinsiyet karmaşası”, “çocukların doğadan ve hayvanlardan uzak olmaları”, “ev ödevleri”, “okulun bulunduğu çevre”, “okul öncesi eğitim politikalarındaki tutarsızlıklar” şeklinde sıralanmıştır. Sıralanan bu diğer sorun kaynaklarının eğitim sürecinde daha yoğun olarak öğrencilerin öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda sorunlar yaşamalarında etkili olabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada katılımcı iki öğretmen eğitim sürecinde öğrencilerinin cinsiyet karmaşası yaşadıklarını düşündüren davranışlar gözlemlediklerinden söz etmişlerdir. Özsungur (2010), çekirdek cinsel kimliğin oluşumunun çocukluğun ilk iki yılında başladığını, fakat cinsel kimlik duygusunun yerleşmesinin 3-4 yaş dolaylarında gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu açıklamadan, çocukların cinsel kimlik gelişimleri için de okul öncesi dönemin kritik bir dönem olduğu söylenebilir. Araştırmada öğretmenlere göre veliler çocuklarının karşı cinsiyet davranışlarını sürdürmelerini desteklemeseler bile

zaman zaman hoş görüp ve bu duruma duyarsız kalmaktadırlar. Çünkü veliler çoğunlukla çocuklarında gözlemledikleri bu durumun geçici olduğunu düşünmektedirler (Cohen-Kettenis ve Gooren, 1999). Okul öncesi dönemde velilerin, diğer aile üyelerinin ve yakınların çocuk üzerindeki etkisi yadsınamaz. Araştırmada çocukların karşı cinsin davranışlarını göstermelerinin nedeni, bu görüşü ifade eden öğretmenler tarafından velilerin çocuklarıyla yeterince vakit geçirmemelerinden dolayı cinsiyet davranışları bağlamında da çocuklarına yeterince rol-model olamadıkları şeklinde açıklanmıştır. Öte yandan çocukların dijital dünyada karşılaştıkları videolar, reklamlar vb. cinsellik içerikli tüm görseller bilinçaltılarını etkilemekte ve çocuklar izlediklerini davranış olarak çevrelerine yansıtmaktadırlar. Veli demografik bilgi toplama formlarından elde edilen verilere göre çocukların izlediklerinden etkilendikleri ve izlediklerini taklit ettikleri anlaşılmaktadır. Çocukların eğitim sürecine de bu etkilenmeleri yansıttıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmada sorunların diğer kaynakları kategorisine ulaşılmasını sağlayan kodlardan biri de “çocukların doğadan ve hayvanlardan uzak olmaları”dır. Louv (2018), günümüz çocuklarının yaşamlarının ve doğa deneyimlerinin yetişkinlerden farklı olduğunu, yaşam şartları nedeniyle çocukların artık doğa ile doğrudan ilişki kuramadıklarını belirtmektedir. Faber-Taylor, Kuo ve Sullivan (2001) araştırmalarında, doğa da oynanan oyunların çocukların yapıcı etkileşim becerilerini artırmalarının yanı sıra dikkat eksikliği sorunlarının da azaldığı ve sorun davranışlarında azalmalar olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Araştırmada da öğretmenlere göre günümüz çocuklarının doğadan ve hayvanlardan uzak olmaları dolayısıyla sıklıkla kapalı ortamlarda vakit geçiriyor olmaları çocukların sosyal beceri gelişiminde sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Bu yönüyle, araştırmalar ile araştırmada ulaşılan sonuçların tutarlılık sergilediği görülmektedir.

Araştırmada sorunların diğer kaynakları kategorisine ulaşılmasını sağlayan kodlardan biri de “okulun bulunduğu çevre”dir. Araştırmada ulaşılan bulgulardan, çocukların eğitim sürecinde yaşadıkları sorunların okulun bulunduğu çevrenin durumu ile de ilişkili olabileceği sonucuna varılmaktadır. Alanyazında okul-çevre ilişkisi üzerinde durulan çalışmalara rastlanmaktadır. Kök ve diğerleri (2007), tarafından okul öncesi eğitimin temel sorunlarını belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında, öğretmenlerin tamamına yakını okulun bulunduğu çevreye değinmişler, okullarının bulunduğu çevrenin sorunların oluşumuna neden olabileceğine dikkat çekmişlerdir.

Araştırmada, öğretmen görüşlerinde sayfalarca verilen ev ödevlerinin de sorunlara kaynaklık edebileceğine değinilmiştir. Öğretmenlere göre bazı öğretmenler tarafından verilen ev ödevleri, çocukların aileleri ile geçirecekleri kısıtlı zamanı daha da azaltmaktadır. Diğer yandan verilen bu sorumluluğun altından kalkamayan çocuklar; eğitim sürecinde sıkılma, sorumluluktan kaçma davranışı, yalan söyleme, okuldan soğuma ve okula gitmek istememe gibi sorun davranışlar sergilemektedirler. Alan yazında yer alan okul öncesi eğitim sürecini konu alan çalışmalarda, okul öncesi öğretmenlerinin ev ödevlerini okul öğrenmelerini pekiştirme amacıyla kullandıkları belirtilmektedir (Ağgöl-Yalçın ve Yalçın, 2018). Ancak her konuda olduğu gibi bu konuda da dozaj çok önemlidir. Araştırmada, sayfalarca verilen yorucu ev ödevlerine bağlı olarak eğitim sürecinde olumsuz davranışların ortaya çıkabileceği anlaşılmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi eğitim kademesine ilişkin aldığı bazı kararlarda tutarlı bir tavır sergilememesi de araştırmada diğer sorun kaynakları kategorisi altında araştırmada ulaşılan bir diğer sorun kaynağıdır. İlgili alanyazın incelendiğinde, okul öncesi eğitimin çok sayıda yararından söz edilmektedir. Çocukların bu eğitim kademesinde kazandıkları yeterliliklerin, onların daha sonraki yaşamlarında akademik, sosyal ve psikolojik olarak birçok yönden olumlu etkilemesi okul öncesi eğitimin en fazla vurgulanan yararları arasındadır (Aslanargun ve Tapan, 2012). Öğretmenlere göre okul öncesi eğitim konusunda verilen kararların sıklıkla değişmesinden dolayı velilerde okul öncesi eğitim süreci konusunda yanlış algılara kapılmaktadırlar ve bu yanlış algılar çocuklara da yansımaktadır. Söz gelimi, okul öncesi eğitimin zorunlu olması gibi konularda tutarlı davranılmamasından dolayı velilerde güvensizlik geliştiği ve okul öncesi eğitime dair “önemsiz bir eğitim” kademesi şeklinde bir algı oluştuğu görülmektedir. Sabancı ve diğerlerinin (2018) araştırmalarında da ülkemizde okul öncesi eğitiminin isteğe bağlı olmasının okul öncesi eğitime gereken önemin verilmemesine neden olduğu yönünde değerlendirmelerde bulunulmuştur. Sabancı ve diğerlerinin (2018) araştırmalarında ulaştıkları sonuç ile araştırmanın sonuçlarının paralel yönde olduğu görülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, 2019 yılına kadar okul öncesi eğitimin kademeli olarak zorunlu hale getirilmesi ve ilkökul eğitimi öncesinde en az bir yıl okul öncesi eğitim almış çocuk oranını %92'ye çıkarılması hedeflenerek okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması konusu kamuoyu ile paylaşılmıştır (MEB, 2015). Okul öncesi eğitimde mevcut öğretmen atamaları ve derslik sayısı göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesi

eğitimin zorunlu olması konusunda söylemde kalındığı ifade edilebilir. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması konusunda ilerleme kaydedildiği fakat bu ilerlemenin hedeflenen düzeyde olmadığı görülmektedir (MEB, 2020a). Okul öncesi eğitimin tüm ülkede istenilen düzeyde yaygınlaştırılabilmesi için bu konunun Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öncelikli olarak ele alınması, okul öncesi eğitime yeterli kaynak aktarımı sağlanarak politik değişimlerden etkilenmeksizin hedeflere kararlılıkla ulaşılması sağlanmalıdır. Çeşitli araştırmalarda bu düşünceleri destekler nitelikte sonuçlar ortaya koymuşlardır. Örneğin Dağlı ve Han (2017) araştırmalarında, okul öncesi eğitim için Millî Eğitim Bakanlığı'nın benimsediği uzun süreli ve gerçekçi olmayan politikaların okul öncesi eğitimde yaşanan sorunları arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Dağlı ve Han'ın (2017) araştırmalarında ulaştıkları sonuçlar ile araştırmanın sonuçları benzer yöndedir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla öğretmenlerden ve veli demografik bilgi toplama formu yoluyla öğrenci velilerinden elde edilen verilerin çözümlenmesi yoluyla elde edilen bulguların yorumlanarak tartışılması sonucunda aşağıda bir dizi öneri geliştirilmiştir. Söz konusu önerilerin okul öncesi öğretmenlerine, okul öncesi eğitim kurum yöneticilerine, okul öncesi eğitim alanında araştırmalar yapan bağımsız araştırmacılara, lisans ve lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilere, akademisyenlere, velilere ve ilgili tüm tüm diğer paydaşlara katkı sağlaması, yol göstermesi amaçlanmıştır.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda geliştirilen uygulamaya dönük öneriler aşağıda sıralanmıştır.

- Araştırmada elde edilen bir bulguya göre ev ortamında çeşitli dijital platformlar aracılığı ile çok sayı ve türde içerikle etkileşiyor olmaları nedeniyle eğitim ortamında öğretmenler tarafından sunulan aynı ya da benzer türdeki içerikler öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekmemektedir. Okul öncesi öğretmenleri için düzenlenecek hizmet içi eğitimler yoluyla öğretmenlerin dijital ortamlarda özgün eğitim materyali geliştirebilme becerileri geliştirilebilir.

- Araştırmanın bulgularından eğitim sürecinde öğrencilerin en fazla sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusu ile dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Öte yandan öğretmenlere göre öğrencilerde bu tür davranış sorunlarının ortaya çıkmasında, velilerin ilgisizliği ile çocukların kontrolsüz ve çok yoğun teknolojik araç ve uygulama kullanımları etkili rol oynamaktadır. Veliler çocuklarının dijital dünyaya erişimleri konusunda makul ve dayanaklı kurallar oluşturamamakta, tavizkar davranmaktadırlar. Söz konusu hata ya da ihlallerin çocukların bireysel gelişimlerine ve eğitim sürecine yansımaları konusunda çevrimiçi ya da yüz yüze aile eğitimi programları düzenlenmesinin önemli bir gereklilik olduğu değerlendirilmektedir.
- Öğretmenlerin değerlendirmeleri ile alanyazında konu hakkında yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular günümüz çocuklarının yaşam alışkanlıkları ile ilgi, istek ve ihtiyaçlarının geçmişle kıyaslanamayacak ölçüde hızlı bir değişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Değişen öğrenci özellikleri konusunda okul öncesi öğretmenlerinin farkındalıklarını arttırmak amacıyla çevrimiçi ya da yüz yüze gerçekleştirilecek eğitimler, öğrencilerini tanıma, anlama ve yaşanan sorunlara çözüm bulma noktasında meslek yaşamının başında olan öğretmenler başta olmak üzere tüm öğretmenlere katkı sağlayacaktır.
- Eğitim fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği programlarına, günümüz öğrencilerinin özellikleri, güncel ihtiyaçları, beklentileri, yaşam alışkanlıkları gibi konuları ele alan seçimlik veya zorunlu dersler eklenebilir.
- Okul öncesi eğitim sürecinde ortaya çıkan öğrenci kaynaklı sorun davranışlar ile baş edebilme ve sorunlara yapıcı çözümler sunabilme öğretmenin sınıf yönetimi becerileri ile yakından ilgilidir. Araştırmanın bulgularında öğretmenlerin yaşanan sorunlar karşısında kendilerini yetersiz hissettikleri ortaya koyulmaktadır. Bu durumda özellikle günümüz çocuklarının değişen davranış ve alışkanlıkları dikkate alındığında, okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri yönünden hizmet içi eğitimler yoluyla desteklenmesi gerekmektedir. Okul yönetimlerinin ise bu tür sorunlar yaşayan öğrencilerini görmezden gelmemesi, öğretmenlere

gereken desteği vermesi, sorunların çözümünde ilkeli davranması gerekmektedir.

- Araştırmada, çalışma hayatının yoğun temposu nedeniyle velilerde oluşan yorgunluk ve çocuklarına ayırabilecekleri zamanın çok sınırlı olması diğer yandan çocuklarına ayırabildikleri bu sınırlı zamanın da etkili kullanılamaması, çocuklarının bakımını büyükanne, büyükbabanın veya bakıcının üstlenmesi nedeniyle velilerin çocuklarıyla paylaşımlarının az olduğu, çocuklarını tanıyamadıkları, çocuklarının gelişimlerinden ve yaşadıkları sorunlardan da haberdar olamadıkları anlaşılmıştır. Veli-çocuk iletişiminin sağlam tutulması, hem mevcut sorunların hem de ileride yaşanacak sorunların önüne geçmede etkilidir. Bu nedenle velilerin çocuklarıyla iletişim bağını kurmaları, koparmamaları gerekmektedir.
- Araştırmada ortaya koyulan sorun alanlarından yola çıkılarak velilere nitelikli bir eğitim programı hazırlanılabilir, böylece okul öncesi eğitim sürecine dair farkındalık düzeyinin artırılması sağlanabilir. Okul öncesi eğitim, planlı ve programlı yapılsa bir eğitim süreci kimliği kazanmaktadır. Kurumlarda verilen eğitimin evde de devam etmesi amaçlanmaktaysa, okul öncesi eğitim etkinliklerinde sadece çocuklar değil, aileleri de düşünölmelidir. Her eğitim-öğretim yılı başında, öğrencilere uygulanan uyum programı gibi, velilerin de okul öncesi eğitime dair beklentilerini gözden geçirmelerini sağlayacak, okul öncesi eğitimin kapsamını, önemini, uygulanan okul öncesi eğitim programının yapısını ve içeriğini öğrenebilecekleri eğitimler verilmesi; okul öncesi eğitim sürecinde öğrencilerinin yaşadıkları sorunlarda önleyici müdahalelerde bulunan öğretmenlere velilerce verilen desteği arttıracak, dönem içerisinde öğretmen ve veliyi karşı karşıya getirecek sorunların ortaya çıkmasında önleyici olacak ve öğretmen-veli iş birliğini arttıracak düşünölmektedir.
- Öğretmenlerin aileler ile iş birliği, eğitim sürecinde yaşanan sorunların belirlenmesinde ve çözölmesinde oldukça önemlidir. Okul öncesi öğretmenlerine aile ile iş birliği konusunda dikkat etmeleri gereken noktalar ve benimsemeleri gereken yöntem ve stratejilerin öğretimini kapsayan uygulamalı hizmet içi eğitimler tasarlanmalı ve uygulanmalıdır.

- Öğretmenlerin veliler ile düzenli olarak görüşmeler yapmaları, görüşmelerde öğrencilerle yaşadıkları sorunlar konusunda şikayet odaklı olmayan bir tutum benimsemeleri, sorun davranışların çözümünde öğretmen-aile iş birliğinin kurulmasına katkı sağlayacaktır.
- Küçük yaştaki çocukların çizgi film, video, dijital oyun, vb. içeriklerin etkisi altında kaldıkları ve davranışlarında arzu edilmeyen değişiklikler ortaya çıktığı çok sayıda araştırma bulgusuyla ortaya koyulmuş, bilinen bir durumdur. Bu araştırmada da okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunlar konusunda dijital oyunların çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerine öğretmenler tarafından vurgu yapılmıştır. Dijital oyunların çocukları duygusal yönden en çok etkileyen medya araçlarından biri olduğu bilinmektedir ve bu bilgi ailelerin bu konuda daha da tedbirli davranmalarını gerektirmektedir. Aileler çocukları için dijital oyun seçerken çocuklarının olgunluk seviyesine mutlaka dikkat etmelidir. Ayrıca dijital oyunların üzerinde bulunan uygun yaş grubu sembolleri (3+, 7+, 13+, 18+ vb.) dikkate alınmalıdır. Oyunlarda bulunan PEGI (Pan-European Game Information-Avrupa Oyun Bilgi Sistemi) ya da ESRB (Entertainment Software Rating Board) gibi alt yapısı olan derecelendirme sistemleri çocuklara oyun seçiminde mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Eğer çocuğun oynamak istediği dijital oyun, onun yaşına uygun değilse veliler tarafından kestirip atılması yerine neden uygun olmadığı çocuğa yeterli derecede açıklanmalıdır. Oyun çocuğun yaş grubu için uygun olsa bile oyun oynama saatleri ve süresi çocukla beraber kararlaştırılmalı, süre aşımına dikkat edilmeli ve çocukların kararlaştırılan kuralları esnetmeleri görmezden gelinmemelidir. Bazı çizgi filmlerin dijital oyun uyarlamaları da mevcuttur. Bu tarz çizgi filmler çocuklar için uygun olsa bile oyunun uygunluğu konusunda kontrollü davranılmalıdır.
- Araştırmada, katılımcı velilerin de Instagram vb. sosyal medya araçlarını kullandıkları anlaşılmıştır. Bu bağlamda velilerin sosyal medyada ve kamu spotlarında dijital oyunların sınıflandırılmaları (PEGI vb. etiketler) konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın velilere yönelik, dijital oyunlara ilişkin raporlar ve bilgilendirici metinleri olmasına rağmen yoğun ve hızlı bir hayat süren

velilerin daha kısa ve öz bilgilerin verildiği, akılda kalıcı mini videolar şeklinde çalışmalar ile velilere dijital oyunlar dünyasını tanıtan ve oyun içeriklerini, oyundaki varsa zararlı içeriği anlatan, rehber portallar kurulabilir. Böylelikle dijital oyunlar konusunda velilerin hem kendi kullanımları hem de çocuklarının kullanımları noktasında bilinç düzeyinin artırılması sağlanabilir. Ayrıca PEGI gibi derecelendirme sistemleri dikkate alınsa da her toplum farklı bir kültürel yapıya sahiptir bu nedenle de Türk toplum yapısına uygun ve anlaşılması daha kolay, pratik bir dijital oyun derecelendirme sisteminin oluşturulması oldukça faydalı olacaktır.

- Araştırmada, velilerin çocuklarına karşı benimsedikleri tutumların çocukların sorun davranışlarının oluşumu üzerinde etkili bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Dijital kültür içerisinde yetişen dijital kuşak çocukları hızlı bir değişim içerisindeyler. Veliler ise bu değişim hızına yetişemeyerek zaman zaman çocuklarını anlamakta zorlanmaktadır. Örneğin bazı veliler çocuklarının teknoloji kullanımını ya tamamen yasaklamakta ya da tamamen serbest bırakmaktadır. Velilerin çeşitli konularda sergiledikleri ve çocukların aklını karıştıran bu tutarsız davranışları, eğitim sürecinde sorun davranışların ortaya çıkmasını ve bu sorun davranışların sürdürülerek, alışkanlık haline gelmesini tetiklemektedir. Velilerin çocuklarındaki bu değişim ve dönüşümün, çocuklara yansıttıkları tutumların, verdikleri mesajların farkında olmaları ve evde ilişkisel olarak olumlu bir atmosfer yaratmaları günümüzde çok daha önemlidir. Velilerin sergiledikleri olumlu tutumların çocuklar üzerinde koruyucu bir etki yarattığını kavramaları gerekmektedir. Topluma yön veren bir güce sahip olan okullar, aile-okul ilişkisini de güçlendirebilecek eğitimler ile velilere, çocuklarına karşı benimsedikleri tutumların etki ve önemi konusunda ihtiyaç duydukları desteği vermeli, farkındalık yaratmalıdır. Veliler sosyal medyada sunulan, çoğu zaman doğruluğu tartışmalı durumdaki bilgiler yerine eğitim kurumlarından ve öğretmenlerinden bilgiler edinmelidirler.
- Okul öncesi eğitim sınıflarında, sınıf mevcudunun 15 öğrenciyi geçmemesi öğrenme etkinliklerinin uygulanmasını kolaylaştırarak, öğretmenin tüm öğrencileri ile birebir ilgilenme süresinin artmasında ve çok sayıda öğrenci ile günlük eğitim planını tamamlamaya çalışan öğretmenin motivasyonunun

da artmasında etkili olacaktır. Bu bağlamda okul öncesi eğitim sınıflarında sınıf mevcutlarının standartlaştırılması gerekmektedir. Sınıfları kalabalıklaştırmak yerine talebe göre derslik sayısının arttırılması doğru bir yaklaşım olacaktır. Araştırma sonuçlarına göre özel okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel koşullar, sınıf materyalleri ve sınıf mevcutları gibi konularda devlet kurumlarına göre daha avantajlı olmalarına rağmen, özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kendilerini değersiz hissettikleri yönündeki açıklamaları, öğretmenlerin iş doyumlarını etkileyen psikolojik faktörlerin de göz önüne alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

- Okul öncesi sınıflarda risk grubunda yer alan çocuklar (aile ortamında şiddet gören veya şiddete tanıklık eden çocuklar, parçalanmış aile çocukları, dil sorunu yaşayan yabancı öğrenciler, uzun saatler şiddet ve cinsellik gibi unsurlar ihtiva eden dijital içeriğe erişen öğrenciler) için ayrı müdahale uygulamalarının geliştirilmesinin, eğitim sürecinde, karşılaşılan sorunların çözümü noktasında katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.
- Bu araştırmada elde edilen bulgular günümüz okul öncesi öğrencilerinin mevcut değişimlerin etkisinde gelişim seviyelerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının, alışkanlıklarının geçmişle kıyaslanamayacak ölçüde değişime uğradığı, bu değişimin eğitim sürecinde gözlemlenen sorun davranışların yapısında da değişime yol açtığını ortaya koymaktadır. Bu gerekçelerden hareketle mevcut okul öncesi eğitim programı değerlendirilerek söz konusu gereksinimleri karşılayacak bir güncelleme çalışmasının yapılması önemli bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

5.2.2. İlerideki araştırmalara yönelik öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda, konu hakkında yapılabilecek araştırmalar için geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır.

- Dijital dünyanın okul öncesi dönem çocuklarının kişilik gelişimlerine, sosyal ve duygusal gelişimlerine, öğrenmeye ve okula ilişkin tutumlarına yansımaları konusunda boylamsal araştırmalar yapılabilir.

- Günümüz çocuklarının yaşam a ı kanlıklarından kaynaklanan sorun davranışların eğitim sürecine yansımaları konu edinen bu araştırmadan farklı olarak, söz konusu yaşam a ı kanlıklarının çocuğun aile içi eğitimine yansımalarını ortaya koymak amacıyla, anne ve babaların çalışma grubu olarak seçildiği araştırmalar yapılabilir.
- Günümüz çocuklarının yaşam a ı kanlıklarından kaynaklanan sorun davranışların eğitim sürecine yansımaları konusu farklı demografik değişkenler seçilerek, ayrıntılı olarak incelenebilir.



KAYNAKÇA

- ACEI. (2006). ACEI global guidelines assessment. <https://ceinternational1892.org/what-we-do/global-guidelines-assessment/> (Erişim tarihi:10.07.2019).
- Açıkgöz-Yiğit, F. ve Yalman, A. (2018). Dijital oyunların çocukların kişilik ve davranışları üzerinde etkisi: GTA 5 oyunu örneğı. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 163-180.
- Ada, S. ve Baysal, Z.N. (2013). *Pedagogik-androgojik formasyon ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem.
- Ada, Ş., Küçükali, R., Akan, D. ve Dal, M. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 12, 32-49.
- Adachi, P.J.C. and Willoughby T. (2011). The effect of violent video games on aggression: Is it more than just the violence? *Aggression and Violent Behavior*, 16, 55-62.
- Adıgüzel, O., Batur, H.Z. ve Ekşili, N. (2014). Kuşakların değışen yüzü ve Y kuşağı ile ortaya çıkan yeni çalışma tarzı: Mobil yakalılar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (19), 165-182.
- Adler, A. (2014). *Çocuk eğitimi*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Ağgöl Yalçın, F. ve Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilişkili görüşleri: Ağrı ili örneğı. *İlköğretim Online*, 17 (1), 367-383.
- Ağlamış, C.E. (2014). İlkel hareket becerileri. D.S. Özer ve A. Aktop (Çev. Ed.), *Motor gelişimi anlamak: Bebekler, çocuklar, ergenler, yetişkinler* içinde (s. 137-153). Ankara: Nobel.
- Ağlargoöz, F. (2017). Kuşak kavramına disiplinler arası bakış. H. Hicret Özkoç ve E. Bayraktaroğlu (Ed.), *Kuşaklar arası sosyal medya* içinde (s. 173-202). Ankara: Nobel.
- Akar, H., Erden, F.T., Tor, D. ve Şahin, İ.T. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9 (2), 792-806.
- Akçay, D. ve Özcebe, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değeriendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 12 (2), 66-71.
- Akçay, A. (2016). Okul öncesi eğitim almanın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine etkisi. *Turkish Studies*, 11 (3), 15-28.

- Akgül, M.Ş. (2018). *İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin çocuk hakları konusundaki bilinç düzeylerinin belirlenmesi: Bir ölçek geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akgün, E., Yarar, M. ve Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (3), 1-9.
- Akman, B., Baydemir, G., Akyol, T., Çelik-Arslan, A. ve Kent-Kükürtçü, S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları sorun davranışlara ilişkin düşünceleri. *Eğitim ve Bilim*, 6 (2), 1715-1730.
- Akpınar, T. (2015). *Popüler kültür içerisinde çocukların tüketime yönlendirilme süreçleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, H.H., Aras, H.Ö., Çankaya, D. ve Karahan-Karakul, A. (2011). Eğitimde nitelik: Eğitim ekonomisi kuramlarının eğitimin niteliğine ilişkin kurgusunun eleştirel analizi. *Eğitim Bilim Toplum*, 9 (33), 60-99.
- Aksoy, B. (2016). *Nitelikli eğitim hakkı temelinde öğrencilerin, velilerin, yöneticilerin ve öğretmenlerin temel lise uygulamasına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktaş, A. (2019). *Sınıf yönetiminde sınıf içi disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Aktaş-Arnas, Y. (2019). Üç-altı yaş grubu çocuklar için sınıf tasarımı ve düzenlenmesi. Y. Aktaş-Arnas (Ed.), *Çocuk merkezli öğrenme ortamları: Okul öncesi çocuklar için bir okul tasarla içinde* (s. 301-351). Ankara: Pegem.
- Aktaş-Arnas, Y. ve Sadık, F. (2008). *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* (1. Basım). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alaszewski, A. (2006). *Using diaries for social research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O.S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (1), 93-110.

- Altay, S., İra, N., Ünal-Bozcan, E. ve Yenal, H. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Millî Eğitim Şuraları'nda okul öncesi eğitimi ve bugünkü durumu. *Education Sciences*, 6 (1), 660-672.
- Altay, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarında, öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinin ve kullanılmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altun, T. ve Cengiz, E. (2012). Upper primary school teachers' views about professional development opportunities. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4 (3), 672-690.
- Altun, D. (2019). An investigation of preschool childrens's digital footprints and screen times and of parents sharenting and digital parenting roles. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 10 (35), 76-97.
- Altunhan, M. ve Gür, Ç. (2018). Fiziksel gelişim. Ç. Gür (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde* (s. 27-41). Ankara: Pegem.
- Altunok-Çal, İ. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimine ilişkin uygulamaları ve öğrencilerin sorumluluk alma düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Ahi Evran üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alyakut, Ö. (2020). Kitle kültürünün geleneksel Türk tatlı kültürüne etkisi: İnternet medyasında yeni nesil lokma tatlısı. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7 (51), 377-391.
- Anasız-Türkkaş, B., Ekinci, C.E. ve Anasız-Yağız, B. (2018). Okul öncesine katılımın daha sonraki akademik başarıya etkisi: TEOG sınavları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 154-173.
- Aral, N. ve Baran, G. (2011). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A., Can-Yaşar, M. (2011). *Okul öncesi eğitim/okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N. ve Yurteri, A. (2012). Ailede çocuk gelişimini etkileyen etmenler. N. Aral (Ed.), *Aile ve çocuk içinde* (s. 187-200). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Aral, N. ve Doğan-Keskin, A. (2018). Ebeveyn bakış açısıyla 0-6 yaş döneminde teknolojik alet kullanımının incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 5, 317-348.

- Arastaman, G., Öztürk-Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 37-75.
- Ardıç, E. ve Altun, A. (2017). Dijital çağın öğreneni. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1, 12-30.
- Argun, Y. (2012). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arslan, Ü. (2010). Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması. Ş. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 209-234). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, D. (2017). Gelişim ile ilgili temel konular. A. Akyol-Köksal (Ed.), *Erken çocukluk dönemimde gelişim I (0-36 ay)* içinde (s. 86-105). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslanargun, E. ve Tapan, F. (2012). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 219-238.
- Atladóttir, H.O., Parner, E.T. and Schendel, D. (2007). Time trends in reported diagnoses of childhood neuropsychiatric disorders: A Danish cohort study. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161 (2), 193-198.
- Ayaydın, A. (2011). Çocuk gelişiminde bir oyun olarak sanat ve resim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (37), 303-316.
- Aydın, A. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına yönelik değerlendirmeleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kars: Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aykaç, N. (2012). İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde öğretmen ve öğrenme süreci algısı. *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 298-315.
- Aysu, B. ve Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (5), 2561-2574.
- Bağçeli-Kahraman, P. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecine ilişkin anaokulu öğretmenlerinin ve annelerinin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1 (2), 3-20.
- Bakan, S. (2013). *Eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından kariyer basamakları uygulamasının değerlendirilmesi (Samsun ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bakioğlu, A. ve Can, E. (2013). Açık ve Uzaktan Eğitimde Akreditasyon. V. Yüzer, G.T. Yamamoto ve U. Demiray, (Ed.), *Türkiye’de e-öğrenme, gelişmeler ve uygulamalar* içinde (s. 270-241). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 3016.
- Bal, T. (2005). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kullandıkları disiplin yöntemleri (Konya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balay, Y. ve Sağlam, D. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 1-24.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 368-388.
- Baş, M. (2019). Sınıf yönetiminde temel kavramlar, ilkeler, modeller, yaklaşımlar ve sınıf yönetiminin boyutları. O, Sarıgöz, R. Tösten ve M. Baş (Editörler), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 8-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başar, H. (2006). *Sınıf yönetimi* (13.Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, S. ve Ulubey, Ö. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51 (2), 1-38.
- Başaran, S., Gökmen, B. ve Akdağ, B. (2014). Okul öncesi öğrencilerinin okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 197-223.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9 (1), 23-28.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (29), 76-83.
- Baştepe, İ. (2012). Sınıf ikliminin öğrencilerin eğitimsel başarıları üzerindeki etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (48), 81-90.
- Başturan, C. (2018). *Devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki sorun tanımlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Bay, D.N. ve Şimşek-Çetin, Ö. (2014). Anasınıfından ilkokula geçişte yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 30, 163-190.

- Bayer, A. (2013). Değişen toplumsal yapıda aile. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (8), 101-129.
- Bayraktar, V. (2013). Bilgisayar oyunlarının çocukların ve ergenlerin gelişimi üzerindeki etkileri. *Çocuk ve Bilişim*, 120-138.
- Bellfield, C.R. and Levin, M. (2003). Educational contracts for parents. *School Administrator*, 60 (8), 22-24.
- Bel-Serrat, S., Mouratidou, T., Santaliestra-Pasías, A.M., Iacoviello, L., Kourides, Y.A., Marild, S. and Stomfai, S. (2013). Clustering of multiple lifestyle behaviours and its association to cardiovascular risk factors in children: The IDEFICS study. *European Journal of Clinical Nutrition*, 67 (8), 848-854.
- Bennett, S., Maton, K. and Kervin, L. (2008). The digital natives debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39 (5), 775-786.
- Berger, J.L. and Karabenick, S.A. (2011). Motivation and students' use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 21 (3), 416-428.
- Berhenke, A., Miller, A., Brown, E., Seifer, R. and Dickstein, S. (2011). Observed emotional and behavioral indicators of motivation predict school readiness in Head Start graduates. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 430-441.
- Berkup, B.S. (2014). Working with generations X and Y generation Z period: Management of different generations in business life. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5 (19), 218-229.
- Berlinski, S., Galiani, S. and Manacorda, M. (2008). Giving children a better start: Preschool attendance and school-age profiles. *Journal of Public Economics*, 92, 1416-1440.
- Bicaj, A., Bytyqi, A., Azizi, T. and Xhemajli, A. (2018). Cooperation of preschool institutions with parents toward early childhood education. *Thesis*. 7 (2), 75-101.
- Bilgiç, H.Ş., Duman, D. ve Seferoğlu, S. (2011). Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri. *Akademik Bilişim Dergisi*, 257-263.
- Bilgin-Ülken, F. ve Kılınç, F. (2018). Çocukların çevrimiçi ortamda karşılaştıkları risk türleri ile aracılık uygulamaları arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (1), 124-145.
- Blanchard, J. and Moore, T. (2010). *The digital world of young children: Impact on emergent literacy*. London, UK: Pearson Foundation.

- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies*, 12 (18), 121-138.
- Borich, G. (2017). *Etkili öğretim yöntemleri araştırma temelli uygulamalar*. (Çev: B. Acat). Ankara: Nobel.
- Bozkurt, Ş. ve Çakır, H. (2016). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme beceri düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (39), 69-82.
- Boztepe-Taşkıran, H. ve Tani, E. (2019). Çocuklarda marka farkındalığı ve marka tercihi oluşumunda sosyal medyanın rolü. A.M. Kırık (Ed.), *Yeni medyada çocuk ve iletişim içinde* (s. 235–271). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Brennan, L.M., Shaw, D.S., Dishion, T.J. and Wilson, M. (2012). Longitudinal predictors of school-age academic achievement: Unique contributions of toddler-age aggression, oppositionality, inattention and hyperactivity. *Journal Abnormal Child Psychology*, 40, 1289-1300.
- Bright, N.H. (2011). Five habits of highly effective teachers. *School Administrator*, 68, 33-35.
- Brilli, Y., Del-Boca, D. and Pronzato, C. (2016). Does child care availability play a role in maternal employment and children's development? Evidence from Italy. *Review of Economics of the Household*, 14 (1), 27-51.
- Brito, R., Francisco, R., Dias, P. and Chaudron, S. (2017). Family dynamics in digital homes: The role played by parental mediation in young children's digital practices around 14 European countries. *Contemporary Family Therapy*, 39 (4), 271-280.
- Brodin, J. and Renblad, K. (2014). Reflections on the revised national curriculum for preschool in Sweden-interviews with the heads. *Early Child Development and Care*, 184 (2), 306-321.
- Broidy, L., Cauffman E., Espelage D.L., Mazerolle, P. and Piquero, A. (2003). Sex differences in empathy and its relation to juvenile offending. *Violence and Victims*, 18 (5), 503-516.
- Brook, J.S., Lee, J.Y., Finch, S.J. and Brown, E.N. (2012). The association of externalizing behavior and parent-child relationships: An intergenerational study. *Journal of Child Family Studies*, 21, 418-427.
- Brosch, A. (2018). Sharenting-why do parents violate their children's privacy? *The New Educational Review*, 54, 75-85.

- Brown, A. (2011). Media use by children younger than 2 years. *Journal of the American Academy of Pediatrics*, 128 (5), 1040-1045.
- Brown, W.H., Odam, S.L. and Conray, M.A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environment. *Topics Early Childhood Special Education*, 21, 162-175.
- Burak, Y. ve Ahmetoğlu, A. (2015). Bilgisayar oyunlarının çocukların saldırganlık düzeyine etkisi. *Turkish Studies*, 10 (11), 363-382.
- Butcher, J.N., Mineka, S. and Hooley, J.M. (2013). *Anormal psikoloji*. (Çev: O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyükekiz, M. (2009). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin resim uygulamalarındaki farklılıklar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (11.Basım). Ankara: Pegem.
- Can-Yaşar, M. ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (2), 201-209.
- Can, E. (2014). Türk eğitim sisteminde nitelik: Engeller ve öneriler. *I. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, s. 369-370.
- Cerit, Y., Akgün, N., Yıldız, K. ve Soysal, M.R. (2014). Yeni eğitim sisteminin (4+4+4) uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Bolu il örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 59-82.
- Charmaz, K. and Belgrave, L.L. (2015). *Grounded theory*. The Blackwell Encyclopedia of Sociology.
- Chassiakos, Y.L.R., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M.A. and Cross, C. (2016). Children and adolescents and digital media. *Journal of the American Academy of Pediatrics*, 138 (5), 3-6.
- Chaudron, S., Plowman, L., Beutel, M.E., Cernikova, M., Navarette, D., Dreier, V.M. and Wölfling, K. (2015). *Young children (0-8) and digital technology a qualitative exploratory study across seven countries*. Lüksemburg: Publications Office of the European Union.
- Chen, C.C., McComas, J.J., Hartman, E. and Symons, F.J. (2011). A prospective sequential analysis of the relation between physical aggression and peer rejection

- acts in a high-risk preschool sample. *Early Education and Development*, 22 (4), 574-592.
- Cheung, R.H.P. and Leung, C.H. (2013). Preschool teachers' beliefs of creative pedagogy: Important for fostering creativity. *Creativity Research Journal*, 25 (4), 397-407.
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitiminin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cohen-Kettenis, P.T and Gooren L.J.G. (1999). Transsexualism: A review of etiology, diagnosis and treatment. *Journal of Psychosomatic Research*, 46 (4), 315-333.
- Coleman, J. (2012). Introduction: Digital technologies in the lives of young people. *Oxford Review of Education*, 38 (1), 1-8.
- Combes, B. (2006). Techno savvy or techno oriented: Who are the net generation? *Proceedings of the Asia-Pacific Conference on Library & Information Education & Practice*, Singapore, pp. 401-408.
- Cook-Sather, A. (2010). Students as learners and teachers: Taking responsibility, transforming education and redefining accountability. *Curriculum Inquiry*, 40 (4), 555-575.
- Cook, K.D. and Coley, R.D. (2017). School transition practices and children's social and academic adjustment in kindergarten. *Journal of Education Psychology*, 109 (2), 166-177.
- Copple, C. and Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early child-hood programs: Serving children from birth through age 8*. Washington DC: NAEYC.
- Correia, K. and Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research*, 58 (3), 247-264.
- Creemers, B.P.M. and Leonidas, K. (2012). *Improving quality in education dynamic approaches to school improvement*. UK: Taylor & Francis Group.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (3rd Ed.). Thousand Oaks: SAGE.

- Culala, H.J (2018). Educating generation alpha: Teaching and learning for sustainable education. *Sustainability Initiatives Case Study in Malaysia, Philippines and Indonesia (SIMPI) Conference*. Malaysia: Kuala Lumpur.
- Curby, T.W., Rimm-Kaufman, S.E. and Ponitz, C.C. (2009). Teacher-child interactions and Children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Education Psychology*, 101 (4), 912-925.
- Çağlar, S. ve Savaşer, S. (2010). İnternet ve çocuk pornografisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 1001-1008.
- Çakaloz, B., Akay, A.P. ve Günay, T. (2007). Karşı olma karşı gelme bozukluğunun eşlik ettiği ve etmediği dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanılı çocukların davranışsal sorunlar, ders başarısı ve akran ilişkileri açısından değerlendirilmesi. *New Symposium Journal*, 45 (2), 84-92.
- Çakır-Balta, Ö. (2008). *Bilgisayar ve sınıf ortamında kişiselleştirilmiş sözel matematik problemlerini kullanmanın öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çamsarı, U.M. (2013). Z kuşağı çocukları. *Genç Haber Dergisi*, 1 (1), 26-28.
- Çankaya. İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 81-92.
- Çankaya, İ. ve Çanakçı, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yolları. *Turkish Studies*, 6 (2), 307-316.
- Çekmez, E., Yıldız, C. ve Bütünler, S. (2012). Fenomenografik araştırma yöntemi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6 (2), 77-102.
- Çelik, M. ve Kök, M. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanımın önemi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 158-168.
- Çelik, N. ve Dağcan, Ö. (2014). *Son değişikliklerle okul öncesi eğitim programı ve etkinlik kitabı*. Ankara: Anı Yayınları.
- Çelik, H., Başer-Baykal, N. ve Kılıç-Memur, H.N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8 (1), 379-406.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 207-237.

- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ile ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 255-269.
- Çetinkaya, B. (2018). *Sağlıklı aile sağlıklı çocuk-çocuk ruh sağlığı* (6. Baskı). Ankara: Pegem.
- Çinkır, S. (2006). Okullarda zorbalık: Türleri, etkileri ve önleme stratejileri. *I. Şiddet ve Okul Sempozyumu*, İstanbul.
- Çoban, B. ve Nacar, E. (2006). *Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar*. Ankara: Nobel.
- Çok, F., Artar, M., Şener, T. ve Bağlı, M.T. (2004). Kentlerdeki açık alanlarda çocuk oyunları: Ankara örneği. B. Onur ve N. Güney (Editörler), *Türkiye’de çocuk oyunları araştırmaları* içinde (s. 16-28). Ankara: Ankara Üniversitesi, Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, No: 12.
- Çukur, Y. ve Güler-Delice, A. (2011). Erken çocukluk döneminde görsel algı gelişimine uygun 25 mekân tasarımı. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 24 (24), 25-36.
- Dağabakan, Ö.F. ve Dağabakan, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Millî Eğitim Dergisi*, 36 (174), 155-161.
- Dağlı, A. ve Han, B. (2017) Öğretmen görüşlerine göre Diyarbakır ili eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (12), 108-124.
- Dalkıran, Ö. (2018). *Ağ kuşağının bilgi davranışları: Üniversite öğrencileri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Daugherty, L., Dossani, R., Johnson, E.E. and Oğuz, M. (2014). *Using early childhood education to bridge the digital divide*. RAND Corporation.
- Delikanlı, B. (2019). *48-60 aylık çocukların teknolojik alet kullanımına göre sosyal davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, N. ve Kabadayı, A. (2008). Erken yaşta renk kavramının kazandırılmasında bilgisayar destekli ve geleneksel öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 1-18.
- Demir, K. ve Şahin, Y.L. (2017). Çocuklar ve dijital oyunlar. F. Odabaşı (Ed.), *Dijital yaşamda çocuk* içinde (s. 177-192). Ankara: Pegem.

- Demircan-Aydın, Z. (2017). *Öğretmen ve yöneticilerin okul öncesi eğitimi değerlendirmeleri ve bu alanda yaşanan yönetsel sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demiriz, S., Ulutaş, İ. ve Karadağ, A. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım*. Ankara: Seçkin Kitapevi.
- Deniz, M.E. (2008). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Maya Yayınları.
- Dikici-Sığırtmaç, A. ve Şahin, S. (2009). Altı yaş çocuklarında arkadaş seçimi ve arkadaş seçimini etkileyen etmenler. *Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi (Sağlık, Gelişim ve Eğitimde Çocuk)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Dikici-Sığırtmaç A., Hoş, G. ve Abbak, B.S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (4), 205-223.
- Dilek, H. ve Duman, T. (2014). 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 143-158.
- Dilekmen, M. ve Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 113-123.
- Dockett, S. and Perry, B. (2016). *Okula geçiş algılar, beklentiler, deneyimler*. (Çev: N.S. Erkan). Ankara: Nobel.
- Doğan, S., Uğurlu, C., Yıldırım, T. ve Karabulut, E. (2013). Okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki iletişim sürecinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3 (1), 34-47.
- Dönmez, B. ve Cömert, M. (2009). Öğretmen adaylarının, kendilerinin ve uygulama öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme konusundaki yeterliliklerine ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 47-55.
- Driggers-Jones, L.P. (2017). *Exploring the relationship between physical activity and executive function in early childhood populations: An investigation of maternal encouragement of activity*. Electronic Theses and Dissertations. USA: East Tennessee State University, Psychology.
- Duman, G. ve Koçak, N. (2013). Çocuk oyun alanlarının biçimsel özellikleri açısından değerlendirilmesi (Konya ili örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (1), 1-17.

- Dumas, C. and Lefranc, L. (2010). Early schooling and later outcomes: Evidence from pre-school extension in France. *THéorie Economique, Modélisation et Applications*, 7, 1-31.
- Duncan, G.J. and Magnuson K. (2013). Investing in preschool program. *Journal of Economic Perspectives*, 27 (2), 109-132.
- Dursun, Ş. (2009). A comparison of the mathematical skills of first graders with and without preschool education. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (4), 1705-1715.
- Dursun, C. (2019). Ebeveynlerin çocuklarını sosyal medyada teşhiri: Çocuk hakları bağlamında bir değerlendirme. *Çocuk ve Medeniyet*, 2, 195-208.
- Durualp, E. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi: Çankırı örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ekici-Yaşar, F. (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12), 192-212.
- Ekinci-Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katımlı sosyal beceri programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekinci, Z.S. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen-aile işbirliği ve öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elban, L. (2009). *İlköğretimdeki öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma ve çözüm bulma durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Erdinç, S. (2009). *Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eren-Uğurlu, Z. (2019). Öğretim sürecinin yönetimi (2. Baskı). A. Ottekin-Demirbolat (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 89-167). Ankara: Pegem.
- Ergüney, M. (2017). İnternetin okul öncesi dönemdeki çocuklar üzerindeki etkileri hakkında bir araştırma. *Ulakbilge*, 5 (17), 1917-1938.
- Erişti, B. (1998). *Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım durumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erişti, B. (2004). *Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı mükemmellik modelinin eğitim fakülteleri için uyarlaması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erişti, B. (2010). Eğitimde dönüşümler. H. F. Odabaşı (Ed.), *Bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında dönüşümler* içinde (s. 1-18). Ankara: Nobel.
- Erişti, B. (2011a). Öğrenmenin temelleri. Ş. Can (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 135-161). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Erişti, B. (2011b). Öğretim hizmetinin niteliği. K. Selvi (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 43-64). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Erişti, B. (2017). Development of a learning responsibility scale. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11 (1), 481-503.
- Erişti, B. (2018). *Okulda akıl tutulması yirmi birinci yüzyıl, okul, eğitim ve insan nitelikleri üzerine bir sorgulama*. Ankara: Pegem.
- Erişti, B. ve Avcı, F. (2018). Preschool children's views regarding their parents' frequency of internet use at home and its relevant effects. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5 (2), 163-184.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (38), 94-106.
- Erkan, S. ve Topçu-Bilir, Z. (2015). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dil becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (35), 173-190.

- Erkuş, S. ve Yazar, T. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 196-211.
- Eroğlu, K. (2011). Örgütsel iletişim ile iş tatmini unsurları arasındaki ilişkiler: Kuramsal bir inceleme. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 11 (1), 121-136.
- Ertemel, A.V. ve Aydın, G. (2018). Dijital ekonomide teknoloji bağımlılığı ve çözüm önerileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5 (4), 683-690.
- Ertör, E. (2015). *İlkokulda görev yapan anasınıfı öğretmenlerinin yaşadıkları yönetsel sorunlara ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Evertson, C.M. and Emmer, E.T. (2012). *Classroom management for elementary school teachers* (9th Ed.) (Çev: A. Aypay). Ankara: Nobel.
- Ezgin, F. ve Dilmaç, B. (2018). Uyum ve davranış problemi gösteren çocukların ebeveynlerinin değer algılarına ilişkin görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (15), 719-774.
- Faber-Taylor, A., Kuo, F.E. and Sullivan, W.C. (2001). Coping with add the surprising connection to green play settings. *Environment and Behavior*, 33, 54-77.
- Ferguson, C.J. (2007). The good, the bad and the ugly: A meta-analytic review of positive and negative effects of violent video games. *Psychiatric Quarterly*, 78 (4), 309-316.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. and Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Frede, E. and Ackerman, D. (2007). Preschool curriculum decision-making: Dimensions to consider. *Preschool Policy Brief (Revised)*, 12, 1-15.
- Gangal, M. (2013). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlarla başa çıkmaya yönelik uygulamaları ve sınıf yönetimi stratejileri hakkındaki inançlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gangal, M. ve Öztürk Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında istenmeyen davranışlar ve başa çıkma yolları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7 (3), 1100-1118.
- Genç, Z. (2014). Parents' perceptions about the mobile technology use of preschool aged children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 146, 55-60.

- Genç, S.Z. (2015). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenin yeterlikleri. Ç. Şahin (Ed.), *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim* içinde (s. 31-56). Ankara: Pegem.
- George, M.J. and Odgers, C.L. (2015). Seven fears and the science of how mobile technologies may be influencing adolescents in the digital age. *Perspectives on Psychological Science*, 10 (6), 832-851.
- Gıcır, B., Oruç, İ. ve Özatlı, N.S. (2020). X, Y, Z kuşaklarının çevre davranış düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi: Balıkesir örneği. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 491-516.
- Gillies-Rezo, S. and Bosacki, S. (2013). Invisible bruises: Kindergartens perceptions of bullying. *International Journal of Children's Spirituality*, 8 (2), 163-177.
- Glesne, C. (2016) *Becoming qualitative researchers: An introduction* (5th Ed.). Boston: Pearson.
- Goodwin, K. (2018). *Dijital dünyada çocuk büyütmek-teknolojiyi doğru kullanmanın yolları* (Çev. Tülin Er). İstanbul: Aganta Kitap.
- Gordon, M. and Browne, K.W. (2007). *Beginning essentials in early childhood education*. Canada: Skyline College.
- Gould, J.S. (2007). Dil becerilerinin öğrenimi ve öğretimine oluşturmacı bir perspektif. *Constructivism Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama* içerisinde (s. 111-123). (Çev. Ed. S. Durmuş). Ankara: Nobel.
- Göl-Güven, M. (2017). Oyun temelli deneyimlerin sınıf ortamı, öğrencilerin davranışları, okul algıları ve çatışma dönüştürme becerilerini etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (3), 1345-1366.
- Göle, M.O. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Göle, M.O. ve Temel, Z.F. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 663-684.
- Gözüm, A.İ.C. (2018). Bilişsel gelişim. Ç. Gür (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (36-72 ay) içinde (s. 69-103). Ankara: Pegem.

- Graves S.L., Blake J. and Kim E.S. (2012). Differences in parent and teacher ratings of preschool problem behavior in a national sample: The significance of gender and SES. *Journal of Early Intervention*, 34 (3), 151-165.
- Green, C.S. and Bavelier, D. (2003). Action video game modifies visual selective attention. *Nature*, 4 (23), 534-537.
- Griffiths, M.D., Hussain, Z. and Williams, G.A. (2015). An exploratory study of the association between online gaming addiction and enjoyment motivations for playing massively multiplayer online role-playing games. *Computers in Human Behavior*, 50, 221-230.
- Güçhan-Özgül, S. (2011). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güçlü, M. ve Altan, A.E. (2020). Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında görülen sorunlar üzerine genel bir değerlendirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13 (69), 1051-1061.
- Gülaçtı, F. (2012). Erken çocukluk eğitimi. F. Gülaçtı (Ed.), *Türkiye’de ve dünyada erken çocukluk ve okul öncesi eğitimi* içinde (s. 2-19). Ankara: Pegem.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (22), 82-93.
- Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Pegem.
- Gülay-Ogelman, H. ve Erten-Sarıkaya, H. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (3), 301-321.
- Güleç, H. ve Cömert, D. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: Öğretmen aile-çocuk ve kurum. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 133-145.
- Güleş, F. (2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gültekin-Akduman, G., Günindi, Y. ve Türkoğlu, D. (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8 (37), 673-681.
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10 (1), 654-700.

- Gündoğdu, K., Aytaçlı, B., Aydoğan, R. ve Yıldırım, C. (2015). Öğretmen yeterlikleri alanında yazılan makalelerin içerik analizi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 30-43.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2011). Eğitimde ödül ve cezanın yeri ve buna ilişkin alternatif yaklaşımlar. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (2), 10-23.
- Gündüz, M., Aktepe, V., Uzunoğlu, H. ve Gündüz, D. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitsel oyunlar yoluyla kazandırılan değerler. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 62-70.
- Güner-Yıldız, N. ve Kurtova, C. (2017). Sınıf sorunlarına eylem araştırmasıyla çözüm arayışı. *İlköğretim Online*, 16 (1), 78-88.
- Güneş, F. (2016). Öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modelleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 413-435.
- Güler, H., Şahinkaya, Y. ve Şahinkaya, H. (2017). İnternet ve mobil teknolojilerin yaygınlaşması: Fırsatlar ve sınırlılıklar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (14), 186-207.
- Günüç, S. (2011). Dijital yerlilerde çalışan bellek ve çoklu görev. 5. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*. Elâzığ: Fırat Üniversitesi, s. 234-238.
- Günüç, S. (2017). *Eğitimde teknoloji entegrasyonunun kuramsal temelleri*. Ankara: Anı.
- Haktanır, G., Dağlıoğlu, H.E. ve Güler, T. (2010). *Türkiye’de okul öncesi eğitimin mevcut durumu (The situation of regular early childhood education in Turkey) raporu*. Ankara.
- Haktanır, G. (2012). Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşunun 100’üncü yılına doğru ülkemizde okul öncesi eğitim. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 319-320). Ankara: Anı.
- Hanushek, E.A. and Rivkin, S.G. (2006). Teacher quality. E.A. Hanushek and F. Welch (Eds.), *Handbook of the economics of education* içinde (s. 1052-1078). St. Louis: Elsevier.
- Harris, C., Straker, L., Pollock, C. and Smith, A. (2015). Children, computer exposure and musculoskeletal outcomes: The development of pathway models for school and home computerrelated musculoskeletal outcomes. *Journal of Ergonomics*, 58 (10), 1611-1623.

- Harrison, E. and McTavish, M. (2018). 'I' Babies: Infants' and toddlers' emergent language and literacy in a digital culture of idevices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18, 163-188.
- Hartney, E. (2008). *Stress management for teachers*. London/New York: Continuum International Publishing Group.
- Hay, D.F., Payne A. and Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 84-108.
- Healty People 2014. Obesity: Behavioral interventions that aim to reduce recreational sedentary screen time among children. <https://www.healthypeople.gov/>. (Erişim tarihi: 13.01.2020).
- Hillman, M. and Marshall, J. (2010). Evaluation of digital media for emergent literacy. *Computers in Schools*, 25 (4), 256-270.
- Howie, E.K., Coenen, P., Campbell, A.C., Ranelli, S. and Straker, L.M. (2017). Head, trunk and arm posture amplitude and variation, muscle activity, sedentariness and physical activity of 3 to 5 year-old children during tablet computer use compared to television watching and toy play. *Applied Ergonomics*, 65, 41-50.
- Huck, S.W. (2012). *Reading statistics and research* (6th Ed.). Boston: Pearson.
- Işık, H. (2018). Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni. M. Şişman ve S. Turan (Editörler). *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 62-75). Ankara: Pegem.
- İşçibaşı, Y. (2011). Bilgisayar, internet ve video oyunları arasında çocuklar. *Selçuk İletişim*, 7 (1), 122-130.
- Jackson, L.A., Eye, A., Fitzgerald, H.E., Witt, E.A. and Zhao, Y. (2011). Internet use, videogame playing and cell phone use as predictors of children's body mass index (BMI), body weight, academic performance and social and overall self-esteem. *Computers in Human Behaviour*, 27 (1), 599-604.
- Jacobs, C. and Petermann, F. (2007). Aufmerksamkeitsstörungen bei kindern. *Kindheit und Entwicklung*, 16 (1), 40-49.
- Jacobs, K., Hudak, S. and McGiffert, J. (2009). Computer-related posture and musculoskeletal discomfort in middle school students. *Work*, 32 (3), 275-283.
- Jain, V., Vatsa, R. and Jagani, K. (2014). Exploring generation Z's purchase behavior towards luxury apparel: A conceptual framework. *Romanian Journal of Marketing*, 2, 18-29.

- Jennings, P.A. and Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491-525.
- Jukes, I., McCain, T. and Crockett, L. (2010) *Understanding the digital generation: Teaching and learning in the new digital landscape*. Canada: Corwin Press.
- Juščáková, S. (2012). Quality indicators in education. *5th International Conference for Theory and Practice in Education Information and Education*, Miskolc, pp. 1-14.
- Kandemir, M. ve Özbay, Y. (2009). Sınıf içinde empatik atmosfer ile benlik saygısı arasındaki etkileşimin zorbalıkla ilişkisi. *İlköğretim Online*, 8 (2), 322-333.
- Kandır, A. ve Çaltık, İ. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin okulların fiziksel koşullarına ve sınıflarındaki ilgi köşelerinin özelliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 8 (15), 40-62.
- Kara, N. ve Çağıltay, K. (2020). Smart toys for preschool children: A design and development research. *Electronic Commerce Research and Applications*, 39, 1-11.
- Karabulut, B. (2015). Bilgi toplumu çağında dijital yerliler, göçmenler ve melezler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 11-23.
- Karademir-Coşkun, T. ve Filiz, O. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital oyun bağımlılığına yönelik farkındalıkları. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6 (2), 239-267.
- Karagöz, M. (2019). *MEB 2013 okul öncesi eğitim programının uygulanışına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakaya, Ş. (2018). *Boşanmanın çocukların benlik saygısı ve sosyal sorun çözme becerilerine etkisi: Denizli örneğinde karşılaştırmalı bir çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaküçük-Arslan, S. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/ mekânsal koşulların incelenmesi: Sivas ili örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32 (2), 307-320.
- Karataş, Z. ve Tagay, Ö. (2016). *Okul psikolojik danışmanı el kitabı sorunlar çözümler*. Ankara: Vize Yayıncılık.

- Karlıdağ, İ. (2018). *Okul öncesi eğitim ortamının kalitesinin çocukların yaratıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karsak, O. ve Gülhan, H. (2014). Seels ve Glasgow Generic Model'in bir değerlendirmesi. *İlköğretim Online*, 13 (1), 1-17.
- Kascak, O., Pupala, B. and Mbugua, T. (2016). Slovak preschool curriculum reform and teachers' emotions: An analysis of Facebook posts. *Early Childhood Education Journal*, 44 (6), 573-580.
- Kavalcı, K. ve Ünal, S. (2016). Y ve Z kuşaklarının öğrenme stilleri ve tüketici karar verme tarzları açısından karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (3), 1033-1050.
- Kaya, K. ve Tuna, M. (2010). Popüler kültürün ilköğretim çağındaki çocukların aile içi ilişkileri üzerindeki etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 237-256.
- Kaya, N. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları araştırma raporu*. <http://www.academia.edu/6954387/> (Erişim tarihi: 13.11.2019).
- Kaya, Z. (2012). *Öğrenme ve öğretme kuramlar, yaklaşımlar, modeller*. Ankara: Pegem.
- Kayım, F. ve Ayaz, M. (2019). 3-4 yaş grubu çocuklarda benlik kavramı ve ebeveyn tutumlarının cinsiyetler açısından karşılaştırılması. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 11 (3), 241-254.
- Kaymak-Özmen, S. (2010). Okulda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 1-10.
- Kaymak-Özmen, S. ve Demir, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin dikkat toplama sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (1), 135-154.
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2016). *Ahlaki değerler ve eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasın aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9 (1), 69-83.
- Keleş, Z. (2010). *İlköğretim okulları I. kademe sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etme*

- yöntemleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kenanoğlu, R. ve Kahyaoğlu, M. (2011). Okul öncesi öğrencilerin internet kullanımı ile bilişsel, duyuşsal ve sosyal davranışları arasındaki ilişki. 5. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*. Elâzığ: Fırat Üniversitesi, s. 649.
- Kenar, İ. (2012). Teknoloji ve derslerde teknoloji kullanımına yönelik “veli tutum ölçeği” geliştirilmesi ve tablet PC uygulaması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 123-139.
- Keser, H. ve Çetinkaya. Ç. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik yaşamış oldukları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies*, 8 (6), 377-403.
- Kesicioğlu, O.S. (2011). *Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan eğitim programının ve bu yönteme göre hazırlanan bilgisayar destekli eğitim programının okul öncesi çocuklarının geometrik şekil kavramlarını öğrenmelerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keskin, R. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keskin, T. (2010). *İlköğretim okullarındaki öğrencilerin akran zorbalığının benlik saygısıyla ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kıldan, O. (2010). Okul öncesi eğitim bağlamında; “eğitim hizmetlerinde kalite”. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 111-130.
- Kıldan, A.O. ve Ahi, B. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin bilimsel çalışmalara yönelik okuma alışkanlıkları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 634-650.
- Kılıç, Ş. (2019). *Okul öncesi eğitimde temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırklareli: Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıçer, T. ve Boyraz, E. (2019). *Tüketimin çocuk hali*. Ankara: Pegem.

- Kılıçoğlu, G. (2014). *İngiltere'deki öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterlikleri ile Türk öğrencilerin kültürleşme tercihlerinin okula aidiyet duygusu ve akademik başarıyla ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılınç, H. (2016). İçerik üreten öğrenenler ve özellikleri (editöre mektup). *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 4-7.
- Kılınç-Özüölmez, P. (2019). Yeni iletişim ortamı olarak dijital oyunlarda deneyim içerikli yeni bir reklam uygulaması: Skillful Finger örneği. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6 (2), 1383-1404.
- Kırık, A. ve Köyüstü, S. (2018). Z kuşağı konusunda yapılmış tezlerin içerik analizi yöntemiyle incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6 (2), 1497-1518.
- Kırman, A. ve Doğan, Ö. (2017). Anne-baba çocuk ilişkileri: Bir meta-sentez çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 28-49.
- Kibar, B. (2008). *Büyükkanneleriyle yetişen ve yetişmeyen 5-6 yaş çocuklarının sosyoduygusal gelişim düzeyleri, davranış sorunları ile aile işlevlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- King, A.L.S., Valença, A.M., Silva, A.C., Sancassiani, F., Machado, S. and Nardi, A.E. (2014). “Nomophobia” impact of cell phone use interfering with symptoms and emotions of individuals with panic disorder compared with a control group. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 10, 28-35.
- Kitta, S. and Kapinga, O.S. (2015). Towards designing effective preschool education programmes in Tanzania: What can we learn from theories? *Journal of Education and Practice*, 6 (5), 180-185.
- Klenke, K. (2016). *Qualitative research in the study of leadership*. USA: Emerald Group Publishing.
- Kobak, C. ve Pek, H. (2015). Okul öncesi dönemde ana çocuk sağlığı ve anaokulundaki çocukların beslenme özelliklerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 42-55.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-21.

- Korir, J. and Karr-Kidwell, P.J. (2000). The relationship between self esteem and effective educational leadership. *A Literary Review, Recommendations and Interviews*. ERIC, No: ED 443142.
- Korpershoek, H., Harms, T., De Boer, H., Kuijk, M.V. and Doolaard, S. (2014). *Effective classroom management strategies and classroom management programs for educational practice*. Groningen: GION.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 135-149.
- Koyuncu-Şahin, M., Çoban, A., Güney-Karaman, N. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin medyanın çocukların beslenme alışkanlıkları ve bozuklukları üzerindeki etkisine yönelik bakış açıları. *İlköğretim Online*, 17 (1), 125-142.
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerleri eğitime tutum ve görüşlerinin durumlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7 (4), 2698-2720.
- Kök, M. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel, psikolojik, sosyal ve eğitsel ortam özellikleri. S. Tümkaya ve F. Gülaçtı (Editörler), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s. 259-278). Ankara: Nobel.
- Kök, M., Küçükoglu, A., Tuğluk, M.N. ve Koçyiğit, S. (2007) Okul öncesi eğitiminin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Erzurum ili örneği). *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 160-171.
- Köksal, O., Balaban-Dağal, A. ve Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 46, 379-394.
- Köse, B. (2006). *Anaokuluna giden ve gitmeyen 36-47 aylık çocukların bilişsel becerilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kubanç, Y. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki durumunun incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 7 (31), 675-688.
- Kurşunlu, E. (2018). *Türkiye’deki okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel özelliklerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kutner, L. and Olson, C. (2008). *Grand theft childhood: The surprising truth about violent video games and what parents can do*. New York: Simon and Schuster.
- Kuyucu, M. (2019). Gençlerin Türkiye’de üretilen televizyon dizilerine yönelik tutumları ve dizi tüketim faktörlerinin analizi. *International Journal of Cultural and Social Studies*, 5 (2), 558-599.
- Lang, S.N., Mouzourou, C., Jeon, L., Buettner, C.K. and Hur, E. (2017). Preschool teachers’ professional training, observational feedback, child-centered beliefs and motivation: Direct and indirect associations with social and emotional responsiveness. *Child Youth Care Forum*, 46, 69-90.
- Lauricella, R.A., Cingel, P.D., Blackwell, C., Wartella, E. and Conway, A. (2014). The mobile generation: Youth and adolescent ownership and use of new media. *Communication Research Reports*, 31 (4), 357-364.
- Lauth, G.W. and Naumann, K. (2009). *ADHS in der schule*. Weinheim: Beltz.
- Leaver, T. (2015). Born digital? Presence, privacy and intimate surveillance. J. Hartley and W. Qu (Eds.), *Re-orientation: Translingual transcultural transmedia* içinde (pp. 149-160). Shanghai: Fudan University Press.
- Levin, B.B. (2003). *Case studies of teacher development: An in-depth look at how thinking about pedagogy develops over time*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lincoln, S.Y. and Guba, E.G. (1986). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks: SAGE.
- Lindberg, E.N. (2012). Çocuk oyunlarında iki kuşakta görülen değişim. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4 (2), 395-410.
- Linebarger, D.L. and Piotrowski, J.T. (2009). TV as storyteller: How exposure to television narratives impacts at risk preschoolers’ story knowledge and narrative skills. *British Journal of Developmental Psychology*, 27 (1), 47-69.
- Lioret, S., McNaughton, S.A., Spence, A.C., Crawford, D. and Campbell, K.J. (2013). Tracking of dietary intakes in early childhood: The melbourne infant program. *European Journal Of Clinical Nutrition*, 67 (3), 275-281.
- Little, O., Goe, L. and Bell, C. (2009). *Apractical guide to evaluating teacher effectiveness*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.

- Lodico, M.G., Spaulding, D.T. and Voegtler, K.H. (2006). *Methods in educational research from theory to practice*. San Francisco: John Wiley.
- Lokumcu-Tozar, S.B. (2011). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarındaki farklılıklar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Louv, R. (2018). *Doğadaki son çocuk* (Çev: C. Tümürçü). Ankara: Tübitak Yayınları.
- Määttä, K. and Uusiautti, S. (2012). How do the Finnish family policy and early education system support the well-being, happiness and success of families and children. *Early Child Development and Care*, 182, 291-298.
- Macklem, G.L. (2008). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. New York: Springer Science & Business Media.
- Malovic, M. and Malovic, S. (2017). Parents' perspective on the quality of kindergarten. *Research in Pedagogy*, 7 (2), 200-220.
- Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd Ed.). USA: SAGE.
- McNeill, J., Howard, J.S., Vella, A.S. and Cliff, D.P. (2019). Longitudinal associations of electronic application use and media program viewing with cognitive and psychosocial development in preschoolers. *Academic Pediatrics*, 19 (5), 520-528.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. and Grenier, R.S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. CA: Jossey-Bass Publishers.
- Meydanlıoğlu, A. (2016). Çocukların besin tüketimi ve beslenme davranışlarının akademik başarılarına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (4), 368-376.
- Miles, M.B. and Huberman, A.M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (Çev: S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem.
- Miller, A. (2015). *Yetenekli çocuğun dramı*. İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Mlilo, I.R. (2016). Teachers' perceptions and concerns about the implementation of the 2005 preschool curriculum in Tanzania. *Early Years*, 36 (4), 1-15.

- Morahan-Martin, J. (2005). Internet abuse: Addiction? Disorder? Symptom? Alternative explanations. *Social Science Computer Review*, 23 (1), 39-48.
- Morawska, A. and Sanders, M. (2011). Parental use of time out revisited: A useful or harmful parenting strategy? *Journal of Child and Family Studies*, 20, 1-8.
- Mustafaoğlu, R. ve Yasacı, Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Bağımlılık Dergisi*, 19 (3), 51-58.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z. ve Razak Özdiñler, A. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 5, 227-247.
- Nathanson, A.I., Sharp, M.L., Aladé, F., Rasmussen, E.E. and Christy, K. (2013). The relation between television exposure and theory of mind among preschoolers. *Journal of Communication*, 63 (6), 1088-1108.
- Neyişci-Karakaş, B. (2005). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinde gözlenen istenmeyen davranışları ve öğretmenlerin bunlarla başa çıkma yöntemleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nunez-Smith, M., Wolf, E., Huang, H.M., Chen, P.G., Lee, L., Emanuel, E.J. and Gross, C.P. (2008). *Media and child and adolescent health: A systematic review*. San Francisco: Common Sense Media.
- Nuyan, N. (2018). *Dijital dünyada şiddetin yeniden üretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Galatasaray Üniversitesi, Radyo Televizyon ve Sinema Anabilim Dalı.
- Oblinger, D. and Oblinger, J. (2005). Is it age or IT: First steps toward understanding the net generation. *Educause*, 2 (2), 20.
- Oblinger, D., Oblinger, J.L. and Lippincott, J.K. (2005). *Educating the net generation*. The College at Brockport. <http://digitalcommons.brockport.edu/bookshelf/272> (Erişim tarihi: 05.05.2019).
- Ofcom. (2019). Life on the small screen: What children are watching and why. <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/what-children-are-watching-and-why>. (Erişim tarihi: 10.10.2019).
- Ok, S. (2016). Öğretmen ve ailelere göre okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin önemi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 32, 61-79.

- Okday, A. (2013). Okul öncesi eğitim ve ilköğretimin çocuğun yaşamındaki yeri ve önemi. A. Okday (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* içinde. (s. 2-6). Ankara: Pegem.
- Oliver, R.M. and Reschly, D.J. (2007). Effective classroom management: Teacher preparation and professional development. *National Comprehensive Center for Teacher Quality*, 1-20.
- Onur-Sezer, G. ve Özyürek, M. (2015). İpuçları ve dönütlerle öğretmen ödülleri artırmanın öğrenci davranışlarına etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (15), 246-265.
- Orhan, R. (2019). Çocuk gelişiminde fiziksel aktivite ve sporun önemi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 157-176.
- Oruç, C., Tecim, E. ve Özyürek, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuğunun kişilik gelişiminde rol modellik ve çizgi filmler. *EKEV Akademi Dergisi*, 15 (48), 281-297.
- Oyman N., Orkun, Ş. ve Turan, S. (2013). Eğitimde yeni bir dönüşüm: Z kuşağı. 8. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi, s. 80.
- Öğülmüş, S. ve Özdemir, S. (2013). Sınıf ve okul büyüklüğünün öğrenciler üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1 (2), 1-12.
- Ökmen, B. (2020). *Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modeli ile öğretim sürecinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Düzce: Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özay-Köse, E. (2014). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik öğrenci ve öğretmen-öğretim elemanı tutumları (Erzurum örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 1-17.
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin (PKBS-2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 494-517.
- Özbey, S. (2010). Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü. *Aile ve Toplum Dergisi*, 21, 9-18.

- Özbey, S. (2012). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarının okul ve ev ortamına göre incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 2, 21-32.
- Özbilen, F.M., Canbulat, T. ve Soylu, Y. (2017). Okul zorbalığı ve sınıf içi istenmeyen davranışlara ilişkin öğretmen tutumlarının değerlendirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7 (47), 1-15.
- Özdemir, S., Bacanlı, H. ve Sözer, M. (2007). *Türkiye 'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi, temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: TED.
- Özdemir, A. (2017). Öğrenci disiplin işleri ve uygulamaları. E. Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 247-276). Ankara: Pegem.
- Özdemir, G. (2019). Sınıf yönetimini etkileyen etmenler. O, Sarıgöz, R. Tösten ve M. Baş (Editörler), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 26-54). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özden, M. ve Saban, A. (2019). Nitel araştırmalarda paradigma ve teorik temeller. A. Saban ve A. Ersoy (Editörler), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 1-29). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özel, E. ve Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 16 (36), 9-34.
- Özel, Ç.H. (2017). Kuşak kavramına disiplinlerarası bakış. H.H. Özkoç ve F. Bayraktaroğlu (Editörler), *Kuşak kavramının turizme yansımaları* içinde (s. 1-25). Ankara: Nobel.
- Özer, B., Bozkurt, N. ve Tuncay, A. (2014). İstenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin kullandıkları başa çıkma stratejileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1 (2), 152-189.
- Özkan, B. (2017). Anne görüşlerine göre 5-6 yaş çocukların bilgisayar/tablet kullanım düzeyleri. *The Journal of Academic Social Science*, 5 (54), 390-399.
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 58-66.
- Özmen-Alkan, E. (2018). Aile parçalanmasının çocuğun okul başarısına etkisi: Trabzon örneği. *Karadeniz Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 4 (5), 167-225.
- Özsırkıntı, D., Akay, C. ve Yılmaz-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.

- Özsungur, B. (2010). Cinsel kimlik gelişimi ve cinsel kimlik bozukluğunda psikososyal değişkenler: Gözden geçirme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17, 163-174.
- Öztekin, S. (2008). *Çocuk televizyonunun eğitime ve eğlendirme özelliklerinin çocuğun gelişimine etkisi Digitürk Baby TV örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Radyo Televizyon Anabilim Dalı.
- Öztürk, A. (2008). *Okulöncesi eğitimin ilköğretim 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, B. (2002). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. E. Karip (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 149-192). Ankara: Pegem.
- Öztürk, M. ve Giren, S. (2015). Annelerin ebeveynlik algıları ile çocuklarının problem davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 477-503.
- Özyürek, A. ve Gürleyik, S. (2016). Anne babaların okul öncesi dönem çocukları ile etkileşimlerinde oyunun yeri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (42), 1283-1289.
- Özyürek, Z. ve Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 99-114.
- Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (23). 53-71.
- Palaiologou, I. (2016). *Child observation for early childhood* (3rd Ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Palmer, S. (2015). *Toxic childhood: How the modern world is damaging our children and what we can do about it*. London: Orion.
- Parnell, W.A. and Bartlett, J. (2012). Document: How smartphones and tablets are changing documentation in preschool and primary classrooms. *Young Children*, 67 (3), 50-59.
- Patton, M.Q. (2016). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: SAGE.
- Pedro, F. (2006). Millennium learners: Challenging our views on ICT and learning. <https://publications.iadb.org/publications/english/document/The-New->

- Millennium-Learners-Challenging-our-Views-on-ICT-and-Learning.pdf. (Erişim Tarihi: 31.03.2019).
- Perry, B.D. and Szalavitz, M. (2014). *Köpek gibi büyütölmüş çocuk*. (6. Basım). (Çev: E. Söğüt). İstanbul: Okuyan Us.
- Piaget, J. (2002). *Judgement and reasoning in the child*. (Çev: M. Warden). UK: Taylor & Francis.
- Pişgin-Çivik, S., Ünüvar, P. ve Soylu, B. (2014). Pre-school education teacher's opinion about the implementation of 2013 pre-school education program. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 693-698.
- Plowman, L. and Stephen, C. (2005). Children, play and computers in pre-school education. *British Educational Communications and Technology Agency*, 145-147.
- Plowman, L., McPake, J. and Stephen, C. (2010). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. *Children & Society*, 24 (1), 63-74.
- Polat, Ö. (2010). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık etkinlikleri*. İstanbul: İlkadım Yayınları.
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. (Erişim tarihi: 08.03.2019)
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants part II: Do they really think differently? *NCB University Press*, 9 (6), 1-9.
- Prensky, M. (2009). H. Sapiens Digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate*, 5 (3), 1-11.
- Punch, K.F. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. (Çev: D. Bayrak, H.B. Arslan ve Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Radesky, J.S., Schumacher, J. and Zuckerman, B. (2015). Mobile and interactive media use by young children: The good, the bad and the unknown. *Pediatrics*, 135 (1), 1-3.
- Ramazan, O. (2015). Çocuk ve oyun. R. Zembat (Ed.), *Oyun Etkinlikleri III*. içinde (s. 2-18). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Faköltesi Yayınları.
- Rantalaaho, M. (2009). *Kvoter, valgfrihet, fleksibilitet indre spanninger ben nordiske familiepolitikken*. Köbenhavn: NIKK.

- Rao, N. (2010). Preschool quality and the development of children from economically disadvantaged families in India. *Early Education and Development*, 21 (2), 167-185.
- Razak-Özdinçler, A., Azim-Rezaei, D., Şeker-Abanoz, E., Atay, C., Aslan-Keleş, Y., Tahran, Ö. ve Köroğlu, F. (2019). Okul çağındaki çocuklarda teknoloji bağımlılığının postür ve vücut farkındalığı üzerine etkisi. *Bağımlılık Dergisi*, 20 (4), 185-196.
- Repo, K. (2010). Families, work and home care: Assessing the finnish child home care allowance. *Barn*, 28, 43-63.
- Roberts, M. and Pettigrew, S. (2007). Thematic content analysis of children's food advertising. *International Journal of Advertising*, 26 (3), 357-367.
- Rosen, L.D., Lim, A., Felt, J., Carrier, L.M., Cheever, N.A., Lara-Ruiz, J. and Rokkum, J. (2014). Media and technology use predicts ill-being among children, preteens and teenagers independent of the negative health impacts of exercise and eating habits. *Computers in Human Behavior*, 35, 364-375.
- Saad, N. and Sankaran, S. (2020). Technology proficiency in teaching and facilitating. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-591> (Erişim tarihi: 13 Ocak 2021).
- Sabancı, A., Altun, M. ve Altun, S.U. (2018). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerine göre anasınıfı eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24 (2), 339-385.
- Sadık, F. (2004). Okul öncesi sınıflarda gözlenen problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 89-97.
- Sadık, F. ve Aslan, S. (2015). İlkokul sınıf öğretmenlerinin disiplin problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 10 (3), 115-138.
- Sağlam, H.İ. (2014). Aile birliğini önemseme ölçeğinin (ABÖÖ) geliştirilmesi ve öğrencilerin aile birliğini önemseme düzeylerinin incelenmesi. *Çağın Sorunları Karşısında Eğitim Sempozyumu*. Bayburt: Bayburt Üniversitesi, s.363.
- Saldaña, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı*. A. Tüfekçi-Akcan ve S.N. Şat (Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Sallayıcı, Z. ve Deniz-Yöndem, Z. (2020). Çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyi ile davranış problemleri arasındaki ilişki. *Bağımlılık Dergisi*, 21 (1), 13-23.

- Samuelsson, I.P. and Carlsson, M.A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (6), 623-641.
- Sanıyer, D. (2015). Z kuşağı nasıl olacak? *Ulaştırma ve İletişim Dergisi*, 80.
- Santoro, E.A. (2011). *Full-day Kindergarten: A case study on the perceptions of district leaders in four suburban Pennsylvania school districts*. Unpublished Doctoral Thesis, USA: Temple University.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 63-73.
- Sarı, M., ve Özgök, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusu ve empatik sınıf atmosferi algısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (2), 479-492.
- Sarıdaş, G. (2019). *Öğrenen öğretmen*. İstanbul: Diga Kitap.
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışın değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 167-186.
- Savcı, F. ve Akyol-Köksal, A. (2019). Kadın kapalı ceza infaz kurumunda anneleriyle kalan ve ailesiyle yaşayan 36-72 ay aralığındaki çocukların sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. 6. *Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi*, Kars: Kafkas Üniversitesi, s.158.
- Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (13), 67-83.
- Sayan-Korkutata, F. (2020) *Okul öncesi öğretmenlerinin akran zorbalığı ve sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik tutumlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schilling, K. (2011). Montessori approach to teaching/learning and use of didactic materials. *Education Graduate Symposium*, Canada: University of Manitoba, pp.1-16.
- Seçer, Z., Çeliköz, N. ve Kayılı, G. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 128-152.

- Seferoğlu, S.S. (2015). Dijital araçlar ve eğitim. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/dijital-aracilar-ve-egitim-27537187>. (Erişim tarihi: 02.06.2019).
- Selçuk, Z. (2009). *Eğitim psikolojisi* (17. Baskı). Ankara: Nobel.
- Senemoğlu, N. (2016). *Gelişim, öğrenme ve öğretim (kuramdan uygulamaya)*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sevi, O.M., Odabaşıoğlu, G., Genç, Y., Soykal, İ. ve Öztürk, Ö. (2014). Cep telefonu envanteri: Standardizasyonu ve kişilik özellikleriyle ilişkisinin incelenmesi. *Bağımlılık Dergisi*, 15 (1), 15-22.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Yaylacık Matbaası.
- Sezer, T. ve Yoleri, S. (2010). Okul öncesi dönemde çocuğun temel gereksinimleri ve gelişim özellikleri. Ş. Uyanık-Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 44-81). Ankara: Pegem.
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 534-549.
- Shenton, A.K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22 (2), 63-75.
- Sıddık, H. (2019). *Okul öncesi eğitim programına yönelik öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. KKTC: Yakındoğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sığırtmacı, A. (2018). Çocuk ve oyun. http://anaokulu.cu.edu.tr/_/file/3_COCUK_VE_OYUN.pdf (Erişim tarihi: 12.09.2019).
- Silverman, D. and Marvasti, A. (2008). *Doing qualitative research: A comprehensive guide*. Thousand Oaks: SAGE.
- Simon, N. (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.
- Sinoğlu-Günden, T. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların problem davranışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış

- Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sisson, S.B., Broyles, S.T., Baker, B.L. and Katzmarzyk, P.T. (2010). Screen time, physical activity, and overweight in US youth: National survey of children's health 2003. *Journal of Adolescent Health*, 47 (3), 309-311.
- Sorakin-Ballı, Y. (2019). 3-6 yaş çocuğu olan babalar için hazırlanan baba psiko-eğitim programının baba-çocuk etkileşimi üzerine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sormaz, F. ve Yüksel, H. (2012). Değişen çocukluk, oyun ve oyuncağın endüstrileşmesi ve tüketim kültürü. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (3), 985-1008.
- Söğüt, D.A. (2019). Okul öncesi dönemde sosyal beceri ve problemli davranışlara ilişkin Türkiye'de gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin gözden geçirilmesi. *International Journal of Learning Sciences in Education*, 1 (1), 29-62.
- Sönmez-Ektem, İ. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerine göre uygulama okullarındaki etkinliklerin yaratıcılık bağlamında değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 523-547.
- Sramova, B. and Pavelka, J. (2017). The perception of media messages by preschool children. *Young Consumers*, 18 (2), 121-140.
- Subrahmanyam, K. ve Šmahel, D. (2011). *Digital youth: The role of media in development*. New York: Springer.
- Şahan, H.H. (2011). Öğretmenlerin öğretim hizmetinin niteliğini etkileyen değişkenler açısından kendilerini değerlendirmeleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (26), 31-46.
- Şahan-Aktan, B. ve Şahin, Ç. (2018). Okul öncesi 5-6 yaş grubu çocuklarının sorumluluk kazanma düzeylerinin veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Primary Education Research Journal*, 2 (1), 9-16.
- Şahin, F. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin yetenekleri konusunda okul öncesi yardımcı öğretmen adaylara verilen eğitimin etkisi. *Üstün Yetenekli Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 166-175.
- Şahin, K. (2019). Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi. 6. *Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi*, Kars: Kafkas Üniversitesi, s. 178.

- Şahin, M.C. (2010). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin yeni bin yılın öğrencilerini (OECD-NEW millennium learners) ölçütlerine göre değerlendirmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şalcı, O., Tatlıeşme, S. ve Karakaya, K. (2018). Akıllı cihaz kullanımının 3-6 yaş çocukların gelişimine etkisinin okul öncesi öğretmenleri görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Özel Sayı 4, 53-63.
- Şen, S., Yıldız-Çiçekler, C. ve Yılmaz, R. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen 5-6 yaş çocukların üst dil becerilerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 37-54.
- Şenay, K. (2011). *İlköğretim okulları birinci kademedeki görevli yönetici ve öğretmen algılarına göre istenmeyen öğrenci davranışları ve önleme yöntemleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şendurur, Y. ve Barış, D.A. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 165-174.
- Şener, T. ve Yıldız, F.Ü. (2016). *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Şentürk, M. ve Turgut, M. (2011). Televizyon programları, reklamlar ve çocuklar. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 27 (27), 63-88.
- Şimşek, Z.C. ve İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 240-254.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, (2013). Okul öncesi eğitim programı. <http://tkb.meb.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 16.01.2019).
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, (2013). 0-36 aylık çocuklar için eğitim programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/0-36program.pdf> (Erişim Tarihi: 16.01.2019).
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). 2015-2019 stratejik planı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf (Erişim tarihi: 02.01.2021).
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2020a). 2019 yılı idare faaliyet raporu. <http://sgb.meb.gov.tr/www/meb-2019-idare-faaliyet-raporu-yayinlanmistir/icerik/388> (Erişim tarihi: 02.01.2021).

- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2020b). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2019/2020. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>. (Erişim tarihi: 02.10.2020).
- Taner-Derman, M. ve Başal, H.A. (2010). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretimde niceliksel ve niteliksel gelişmeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (11), 560-569.
- Taner-Derman, M. ve Başal, H.A. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 115-144.
- Taş, Y.H. ve Kaçar, S. (2019). X, Y ve Z kuşağı çalışanlarının yönetim tarzları ve bir işletme örneği. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18 (11), 643-675.
- Taşdere, A. (2014). Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies*, 9 (2), 1477-1497.
- Taşgın, A. (2019). Öğretme ve mesleki beceriler. A.D. Öğretir-Özçelik ve M.N. Tuğluk (Editörler), *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri* içinde (s. 207-227). Ankara: Pegem.
- Taştekin, E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun oynama alışkanlıklarının öğrenci ve veli bakış açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Tekinarslan, T. (2008). Eğitimciler için temel teknoloji yeterlikleri ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (26), 186-205.
- Temel, Z.F. (2010). *Okul öncesi eğitimde aile katılımı*. İstanbul: Ya-pa Yayıncılık.
- Teo, T., Kabakçı-Yurdakul, I. ve Ursavaş, Ö.F. (2014). Exploring the digital natives among pre-service teachers in Turkey: A cross-cultural validation of the digital native assessment scale. *Interactive Learning Environments*, 1-14.
- Terzi, E.E. (2009). *Anasınıfına devam eden çocuklarda görülen davranış sorunlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tezel-Şahin, F. ve Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? Aile eğitim programları neden önemlidir? *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 12 (12), 7-12.

- Thompson, R.A. and Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* içinde (s. 249-268). London: The Guilford Press.
- Timisi, N. (2011). *Elektronik bakıcı: Televizyon çocuk ilişkisine genel bir bakış*. İstanbul Derin Yayınları.
- Tobin, K.J. (2013). Fast-food consumption and educational test scores in the USA. *Child Care Health Development*, 9 (1), 118-24.
- Tofur, S. (2018). Televizyon programlarının öğrencilerde çağrıştırdığı çeşitli kavramların incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 58-82.
- Toluç, Z. (2008). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin gelişim becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topan, B. (2013). *Matematik öğretiminde öğrenci merkezli yöntemlerin akademik başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkililiği: Bir meta-analiz çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Toprak, Z. ve Güneş, C. (2019). Okul öncesi eğitimde sınıf mevcudunun etkinliklere etkisi üzerine nitel bir çalışma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (4), 274-286.
- Toran, M., Ulusoy, Z., Aydın, B., Deveci, T. ve Akbulut, A. (2016). Çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin annelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (5), 2263-2278.
- Tösten, R. (2019). Fiziksel düzenlemeler/sınıf ve materyal organizasyonu. O. Sarıgöz, R. Tösten ve M. Baş (Editörler), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 136-151). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tsal, Y., Shalev, L. and Mevorach, C. (2005). The diversity of attention deficits in ADHD: The prevalence of four cognitive factors in ADHD versus controls. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 142-157.
- Tucker, P. (2008). The physical activity levels of preschool-aged children: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 23 (4), 547-558.

- Tuğrul, B. ve Duran, E. (2003). Her çocuk başarılı olmak için bir şansa sahiptir: Zekânın çok boyutluluğu çoklu zekâ kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 224-233.
- Tuğrul, B. (2017). Dünya oyunun gücünde uzlaştı şimdi bu gücü çocukların yararına kullanma zamanı: Hadi Türkiye. *Erken Çocukluk Eğitimi Dergisi*, 1 (2), 259-266.
- Tunçeli, H.İ. (2012). *Anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okul olgunluklarına etkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tunçeli, H. (2018). Eğitim döneminin başında etkili sınıf yönetimi adımları. G. Uyanık-Balat ve H. Bilgin (Editörler), *Erken çocukluk döneminde sınıf yönetimi* içinde (s.139-152). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turan, S. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel.
- Tükel, A. (2017). 2013 Okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tümkaya, S. (2017). Dil gelişimi. E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* içinde (s. 28-52). Ankara: Pegem.
- Türk Dil Kurumu. (2020). Yeterlik. <https://sozluk.gov.tr> (Erişim tarihi: 22.05.2019).
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2018). Evlenme ve boşanma istatistikleri, 2018. <https://tuikweb.tuik.gov.tr>. (Erişim tarihi: 15.03.2019).
- Türk, H. ve Kıroğlu, K. (2018). Ailelerin sınıf öğretmenlerine uyguladığı mobbing davranışları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (4), 2357-2389.
- Türkoğlu, B. (2016). *Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türkkorkmaz, D. (2017). *Teknolojinin toplumsal kodlar üzerine etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uçkan, Ö. (2007). Sosyalleşmenin cazibesi Z kuşağı. *Tukishtime*. <https://ozguruckan.alternatifbilisim.org/kategori/teknoloji/22229/sosyallesmenin-cazibesi-z-kusagi.html>. (Erişim tarihi: 02.10.2020)

- Ulubeli, S. (2019). *Okul öncesi eğitimde kalite ve okul olgunluğu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ulusoy, A. ve Bostancı, M. (2014). Çocuklarda sosyal medya kullanımı ve ebeveyn rolü. *International Journal of Social Science*, 28, 559-572.
- Ulutaş, A., Demir, E. ve Yayan, E.H. (2017). Motor gelişim eğitim programının 5-6 yaş çocukların kaba ve ince motor becerilerine etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 15-24.
- Uluyol, Ç. (2013). ICT integration in Turkish schools: Recall where you're coming from to recognise where you're going to. *British Journal of Educational Technology*, 44, 10-13.
- UNICEF (2000). *Defining quality in education*. Florence, Italy.
- Uslu, B. (2018). Kişilik gelişimi. Ç, Gür (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde* (s. 171-200). Ankara: Pegem.
- Uyanık-Balat, G., Şimşek, Z. ve Akman, B. (2008). Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirmeleri açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 263-275.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (2), 118-134.
- Uyar-Özen, R., Yılmaz-Genç, M.M. ve Aktaş-Arnas, Y. (2018). Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme ve duyguları anlama becerilerinin yordayıcısı olarak annelerin duygu sosyalleştirme davranışları. *Eğitim ve Bilim*, 43 (195), 1-17.
- Uysal, S., Akbaba-Altun, S. ve Akgün, E. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 9 (3), 971-979.
- Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2013). Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 328-345.
- Uzun-Mercan, E. ve Yazıcı, D.N. (2018). Ahlak gelişimi. Ç, Gür (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde* (s. 203-226). Ankara: Pegem.
- Ünsal, F.Ö. (2018). Erken çocukluk eğitiminde öğretmen-öğrenci ilişkileri. G. Uyanık-Balat ve H. Bilgin (Editörler), *Erken çocukluk döneminde sınıf yönetimi içinde* (s. 139-152). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Üstündağ, A. (2019). 4-6 yaş arası çocuklar tarafından tercih edilen dijital oyunlar. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (2), 1-19.
- Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcılığa yolculuk* (6. Baskı). Ankara: Pegem.
- Valls, F.R. and Ponce, G.A. (2013). Classroom, the we space: Developing studentcentered practices for second language learner (SLL) students. *Education Policy Analysis Archives*, 21 (55), 1-22.
- Van Eck, R. (2006). Digital game-based learning: It's not just the digital natives who are restless. *Educause Review*, 41 (2), 1-16.
- Verschuere, K., Doumen, S. and Buyse, E. (2012). Relationships with mother, teacher, and peers: Unique and joint effects on young children's self-concept. *Attachment & Human Development*, 14, 233-248.
- Vogel, P. (2015). *Generation jobless? Turning the youth unemployment crisis into opportunity*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Yağan-Güder, S., Alabay, E. ve Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 17 (1), 414-430.
- Yan, L. and Yuejuan, P. (2008). Development and validation of kindergarten environment rating scale. *International Journal of Early Years Education*, 16 (2), 101-114.
- Yan, Z. (2018). Child and adolescent use of mobile phones: An unparalleled complex developmental phenomenon. *Child Development*, 89 (1), 5-16.
- Yavuzer, H. (2011). *Çocuğu anlamak ve tanımak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2015). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yayan, E. ve Zengin, M. (2018). Çocuk kliniklerinde terapötik oyun. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 226-233.
- Yaylacı, A.F. (2013). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Özel Sayı*, 25-40.
- Yel, B.E. ve Korhan, O. (2015). Eğitsel amaçlı masaüstü/dizüstü/tablet bilgisayar kullanımında öğrencilerin kas iskelet hareketleri ve olası kas iskelet rahatsızlıkları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi*, 3 (3), 631-638.

- Yeşilay. (2019). Teknoloji Bağımlılığı. <https://www.yesilay.org.tr/tr/bagimlilik/teknoloji-bagimlilik>. (Erişim Tarihi: 16.01.2019).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, B. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarda kullandıkları önleyici yaklaşımlar ve bu yaklaşımların etkililiğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, F.Ü. ve Şener, T. (2016). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve yaratıcı etkinliklerde kullanmak için materyal hazırlama* (3. Baskı). Ankara: Nobel.
- Yılmaz, H. ve Büyükcebeci, A. (2019). Bazı pozitif psikoloji kavramları açısından helikopter ebeveyn tutumlarının sonuçları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9 (54), 707-744.
- Yılmaz, M.T. (2008). Cinsel gelişim. M.E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* içinde (s. 291-323). Ankara: Maya Akademi.
- Yılmaz, M. ve Candan, F. (2018). Oyun sanal intihar gerçeği: “The Blue Whale Challenge/ Mavi Balina” oyunu üzerinden kurulan iletişimin neden olduğu intiharlar üzerine kuramsal bir değerlendirme. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 270-283.
- Yiğit, B. (2015). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışlarının yönetimi. M. Şişman ve S. Turan (Editörler), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 79-98). Ankara: Pegem.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Yumuş, M. (2013). *Okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yumuşak, G. ve Balcı, Ö (2018). Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkma yöntemleri ve bu yöntemlerin etkililiğine ilişkin görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (40). 223-254.

- Yüksek-Usta, S. (2014). *Okul öncesi dönem çocuklarda davranış problemlerinin anne-çocuk ve öğretmen çocuk ilişkileri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüksel, A. (2006). *İlköğretim 1. kademedeki 1. 2. ve 3. sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen gözlem ve görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zayimoğlu-Öztürk, F., Kaya, N. ve Durmaz, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin görev sürecinde yaşadıkları eğitimsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (3), 68-94.
- Zehir, H., Zehir, K., Ağgül-Yalçın, F. ve Yalçın, M. (2019). Okul öncesi dönemde çocukların teknolojik araç kullanımı ve ailelerin bu araçların kullanımını sınırlandırmada kullandığı stratejiler. *Current Research in Education*, 5 (2), 88-103.
- Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37 (163), 203-215.
- Zembat, R., Kılıç, Z., Ünlüer, E., Çobanoğlu, A., Usbaş, H. ve Bardak, M. (2015). Çocuğun beslenme alışkanlığını kazanmasında okul öncesi eğitim kurumlarının yeri. *Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi*, Ankara: Ankara Üniversitesi, s. 417.
- Zhang, Q. (2015). Defining ‘meaningfulness’: Enabling preschoolers to get the most out of parental involvement. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40 (4), 112-120.
- Wagner, W., Göllner, R., Helmke, A., Trautwein, U. and Lüdtke, O. (2013). Construct validity of student perceptions of instructional quality is high, but not perfect: Dimensionality and generalizability of domain-independent assessments. *Learning and Instruction*, 28, 1-11.
- Webster, E., Kipling, M., Martin, C.K. and Stainao, A.E. (2019). Fundamental motor skills, screen-time and physical activity in preschoolers. *Journal of Sport and Health Science*, 8 (2), 114-121.
- Whitted, K.S. and Dupper, R.D. (2005). Best practises for preventing or reducing bullying in schools. *Children and Schools*, 27 (3), 167-175.

- Wojciechowski, R. and Cellary, W. (2013). Evaluation of learners' attitude toward learning in aries augmented reality environments. *Computers and Education*, 68, 570-585.
- Wolpert, S. and Wheeler, M. (2008). Food as brain medicine. <http://magazine.ucla.edu> (Erişim tarihi: 01.05.2019).
- Wu, C.S., Fowler, C., Lam, W.Y., Wong, H.T., Wong, C.H. and Loke, A.Y. (2014). Parenting approaches and digital technology use of preschool age children in a Chinese. *Italian Journal of Pediatrics*, 40 (44), 1-8.



EK-1. Araştırma İzin Belgeleri



ESKİŞEHİR
İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Fatma AVCI
Kurumu / Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullar
Araştırmanın Konusu	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Sorunların Kaynakları Konusunda Değerlendirmeleri
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma / Proje / Ödev / Tez Önerisi	Tez
Veri Toplama Araçları	1. Veli İzin Belgesi (1 Sayfa) 2. Araştırma Gönüllü Katılım Formu (2 Sayfa) 3. Niteliksel araştırma Fiziksel Veri 4. Ayrıntılı Gözlem Formu 5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 6. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu
Görüş İstenecek Birimler	

KOMİSYON GÖRÜŞÜ

İlgi: Millî Eğitim Bakanlığı'nın 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesi.
Genelgenin ilgili maddeleri gereğince yapılan incelemede 2019-2020 öğretim yılını aksatmayacak şekilde uygulanmasında sakınca yoktur.

Komisyon Kararı	KABUL (oybirliği ile)
(Varsa) Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :

KOMİSYON
18/09/2019

Öyükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
Posta: bilgiledinme26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Özel Büro
Tel : (0 222) 239 72 00/355
Faks: (0 222) 239 39 22

EK-1. Araştırma İzin Belgeleri (devam)

ANKET VE ARAŞTIRMA İZİN KOMİSYONU ARAŞTIRMA ÖN İNCELEME FORMU			
Adı Soyadı :	Fatma AVCİ		
Kurumu :	Anadolu Üniversitesi		
Konu :	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Sorunların Kaynakları Konusunda Değerlendirmeleri		
Tarih :	18.09.2019		
MEB 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerinde Dikkat Edilecek Hususlar			
	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygunluğu,	X		
Millî ve manevî değerlere uygunluğu,	X		
Kişilik haklarına uygunluğu (kişisel bilgiler istenilmemeli, ad-soyad vb.),	X		
Cinsiyet, din, dil ve ırk gibi farklılıkları istismar etmeme durumu,	X		
İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve uluslararası bağlayıcılığı olan diğer belgelerce suç kabul edilen hususları içermemesi,	X		
Kişisel ve ailevi mahremiyetini ifşa eden sorular, ifadeler, resimler ve simgeler yer almaması,	X		
Veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşlara yönelik reklam veya tanıtım gibi ifade ve öğeler yer almaması,	X		
Araştırma önerisi ile veri toplama araçlarının tamamının idareye sunulması,	X		
Araştırma, veri toplama araçlarının okul ve kurumlarda uygulanması, eğitim-öğretim faaliyetini aksatmaması için ilk ve ikinci yarıyıl bitimine en az üç hafta kalıncaya kadar yapılması,	X		
Uygulamanın sadece Eskişehir ilinde yapılmasıdır.	X		
Komisyon Üyeleri			
	Uygun	Uygun Değil	İmza
	X		
	X		
	X		
	X		

3üyükdere Mah.Atatürk Biv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
E-posta: bilginme26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Özel Büro
Tel : (0 222) 239 72 00/355
Faks: (0 222) 239 39 22

EK-1. Araştırma İzin Belgeleri (devam)

Önaki Kayıt Tarihi: 30.04.2019	Protokol No: 36584	Tarih: 31.05.2019
		
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAşTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARAR BELGESİ		
ÇALIşMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması	
KONU:	Eğitim Bilimleri	
BAşLIK:	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Sorunların Kaynakları Konusundaki Değerlendirmeleri	
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Bahadır ERİşTİ	
TEZ YAZARI:	Fatma AVCİ	
ALT KOMİSYON GÖRÜşÜ:	-	
KARAR:	Olumlu	

EK-1. Araştırma İzin Belgeleri (devam)



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 12377788-604.01.02-E.17683785
Konu : Araştırma İzni

20/09/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 02/09/2019 tarih ve 61295 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Doktora Programı öğrencisi Fatma AVCI'nın "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Sorunların Kaynakları Konusunda Değerlendirmeleri" başlıklı doktora tezi kapsamındaki uygulama çalışması Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve uygulanmasında sakınca görülmüştüğü bildirilmiştir.

Müdürlüğümüzce de uygun görülmüş olan, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Sorunların Kaynakları Konusunda Değerlendirmeleri konulu araştırma çalışmasının, 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde ve eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla, ilimize bağlı okullarda uygulanmasını takdirlerinize arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
.../09/2019

Dr.Erdiñç YILMAZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK-2. Uzman Görüş Formu

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM SÜRECİNDE YAŞANILAN SORUNLAR VE SORUNLARIN KAYNAKLARI KONUSUNDAKİ DEĞERLENDİRMELERİ

Saygıdeğer uzman,

‘Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Sürecinde Yaşanılan Sorunlar ve Sorunların Kaynakları Konusundaki Değerlendirmeleri’ başlıklı doktora tezi kapsamında, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde yaşanan sorunların, bu süreci yöneten en temel unsurlar olan öğretmenlerin kendi deneyimlerine dayanarak ortaya konulması, eğitim-öğretim sürecinin niteliğinin artırılması ve yaşanan sorunlara çözümler üretebilmesinin ön koşuludur. Öğretmenlerden elde edilecek verilere dayalı olarak, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar belirlenerek, konu hakkında öneriler geliştirilecektir.

Araştırmada yanıt aranacak sorular şöyledir:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde öğrencilerinin dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde öğrencilerinin öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşleri nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde öğrencilerinin kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme davranışları konusunda yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşleri nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde öğrencilerinin sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşleri nelerdir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde öğrencilerinin sınıf içi iletişim becerileri konusunda yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşleri nelerdir?

EK-2. Uzman Görüş Formu (devam)

6. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde öğrencilerinin akranlarıyla işbirliği ve yardımlaşma becerileri konusunda yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşleri nelerdir?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde yaşanan sorunların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı konusundaki görüşleri nelerdir?
8. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde yaşanan sorunların yıllara göre değişkenliği (artma-azalma) konusundaki görüşleri nelerdir?
9. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde yaşanan sorunlar konusundaki değerlendirmeleri görev yaptıkları okul türüne göre (devlet okulu-özel okul) farklılaşmakta mıdır?
10. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynakları konusundaki görüşleri nelerdir?

Araştırma kapsamında öğretmenlerle yapılacak görüşmelerde kullanılmak amacıyla hazırlanan sorular, ilgili oldukları tema ve alt temalar biçiminde aşağıda yer almaktadır. Sizlerden ricamız, çalışmanın amacını dikkate alarak her bir görüşme sorusunun uygunluk durumu hakkındaki görüşlerinizi belirtmenizdir.

Ayırmış olduğunuz zaman ve değerli katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

EK-2. Uzman Görüş Formu (devam)

Öğretmen Görüşme Soruları

Sorular ve İlgili Oldukları Temalar

Tema 1. Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunlar

1. Eğitim sürecinde öğrencilerinizin dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaygın bir sorun yaşadıklarını düşünüyor musunuz?

1.1.Dikkat toplama ve dikkati sürdürme konusunda öğrencilerinizde gözlemlediğiniz sorunlara örnekler verebilir misiniz?

1.2.Öğrencilerinizde dikkat toplama ve dikkati sürdürme konusunda sorunlarla karşılaşma sıklığınıza ilişkin neler söylemek istersiniz?

Değerlendirme	Uygun ()	Düzeltilmeli ()	Uygun değil ()
Öneri/Açıklama			

2. Eğitim sürecinde öğrencilerinizin öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda yaygın bir sorun yaşadıklarını düşünüyor musunuz?

2.1.Öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda öğrencilerinizde gözlemlediğiniz sorunlara örnekler verebilir misiniz?

2.2.Öğrencilerinizde öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda sorunlarla karşılaşma sıklığınıza ilişkin neler söylemek istersiniz?

Değerlendirme	Uygun ()	Düzeltilmeli ()	Uygun değil ()
Öneri/Açıklama			

3. Eğitim sürecinde öğrencilerinizin kendilerine verilen görev ve sorumluluklarını yerine getirme davranışları konusunda yaygın bir sorun yaşadıklarını düşünüyor musunuz?

3.1.Kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri konusunda öğrencilerinizde gözlemlediğiniz sorunlara örnekler verebilir misiniz?

EK-2. Uzman Görüş Formu (devam)

3.2. Öğrencilerinizde kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme davranışları konusunda sorunlarla karşılaşma sıklığınıza ilişkin neler söylemek istersiniz?

Değerlendirme	Uygun ()	Düzeltilmeli ()	Uygun değil ()
Öneri/Açıklama			

11. Eğitim sürecinde öğrencilerinizin sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda yaygın bir sorun yaşadıklarını düşünüyor musunuz?

4.1.Sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda öğrencilerinizde gözlemlediğiniz sorunlara örnekler verebilir misiniz?

4.2.Öğrencilerinizde sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda sorunlarla karşılaşma sıklığınıza ilişkin neler söylemek istersiniz?

Değerlendirme	Uygun ()	Düzeltilmeli ()	Uygun değil ()
Öneri/Açıklama			

5. Eğitim sürecinde öğrencilerinizin sınıf içi iletişim becerileri konusunda yaygın bir sorun yaşadıklarını düşünüyor musunuz?

5.1.Sınıf içi iletişim becerileri konusunda öğrencilerinizde gözlemlediğiniz sorunlara örnekler verebilir misiniz?

5.2.Öğrencilerinizde sınıf içi iletişim becerileri konusunda sorunlarla karşılaşma sıklığınıza ilişkin neler söylemek istersiniz?

Değerlendirme	Uygun ()	Düzeltilmeli ()	Uygun değil ()
Öneri/Açıklama			

EK-2. Uzman Görüş Formu (devam)

6. Eğitim sürecinde öğrencilerinizin akranlarıyla işbirliği ve yardımlaşma becerileri konusunda yaygın bir sorun yaşadıklarını düşünüyor musunuz?

6.1.Akranlarıyla işbirliği ve yardımlaşma becerileri konusunda öğrencilerinizde gözlemlediğiniz sorunlara örnekler verebilir misiniz?

6.2.Öğrencilerinizde akranlarıyla işbirliği ve yardımlaşma becerileri konusunda sorunlarla karşılaşma sıklığınıza ilişkin neler söylemek istersiniz?

Değerlendirme	Uygun ()	Düzeltilmeli ()	Uygun değil ()
Öneri/Açıklama			

Tema 2. Eğitim sürecinde yaşanan sorunların cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu

7. Eğitim sürecinde yaşanan sorunlar konusunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre bir farklılaşma olduğunu düşünüyor musunuz? Örneklendirerek açıklayınız.

Değerlendirme	Uygun ()	Düzeltilmeli ()	Uygun değil ()
Öneri/Açıklama			

Tema 3. Eğitim sürecinde yaşanan sorunların yıllara göre değişimi

8. Buraya kadar, eğitim sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları önemli sorunlar hakkındaki görüş ve düşüncelerinizi paylaştınız. Mesleki deneyiminizi göz önünde bulundurduğunuzda, yaşanan sorunlar konusunda yıllara göre kayda değer bir artma ya da azalma olduğunu düşünüyor musunuz?

Değerlendirme	Uygun ()	Düzeltilmeli ()	Uygun değil ()
Öneri/Açıklama			

EK-2. Uzman Görüş Formu (devam)

Tema 5. Eğitim sürecinde yaşanan sorunların kaynakları

9. Sizce eğitim sürecinde yaşanan ve yukarıda konuştuğumuz temel sorunların olası nedenleri ya da sorun kaynakları neler olabilir? Üzerinde konuştuğumuz sorunların ortaya çıkmasında bu kaynakların nasıl etkili rol oynadıklarını açıklayabilir misiniz?

Değerlendirme	Uygun ()	Düzeltilmeli ()	Uygun değil ()
Öneri/Açıklama			

EK-3. Katılımcı Onam Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Saygıdeğer meslektaşım;

Bu çalışma, ‘Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Sürecinde Yaşanılan Sorunlar ve Sorunların Kaynakları Konusundaki Değerlendirmeleri’ başlıklı bir doktora tez çalışması olup, Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve sorunların kaynakları konusundaki değerlendirmelerinin ortaya çıkarılması amacını taşımaktadır. Çalışma, Fatma AVCI tarafından yürütülmekte ve veri toplama araçları ile toplanan veriler ile sonuçları ortaya konacaktır. Ortaya konulan bu sonuçlar ile Eğitim Programları ve Öğretim ile Okul Öncesi Eğitimi alanlarının gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, bilimsel bir araştırma çerçevesinde sizden görüşme yoluyla veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, ses ve görüntü kayıtları sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırma sonuna kadar korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı’ndan Fatma AVCI’ya yöneltebilirsiniz.

EK-3. Katılımcı Onam Formu (devam)

Araştırmacı Adı: Fatma AVCI

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

EK-4. Öğretmen Demografik Bilgi Toplama Formu

ÖĞRETMEN DEMOGRAFİK BİLGİ TOPLAMA FORMU

Saygıdeğer meslektaşım;

Bu çalışma, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Sürecinde Yaşanılan Sorunlar ve Sorunların Kaynakları Konusundaki Değerlendirmeleri” başlıklı bir doktora tez çalışması olup, Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve sorunların kaynakları konusundaki değerlendirmelerinin ortaya çıkarılması amacını taşımaktadır. Çalışma, Fatma AVCI tarafından yürütülmektedir ve görüşme, bilgi formu, gibi veri toplama araçları ile toplanan veriler ile sonuçları ortaya konacaktır. Ortaya konulan bu sonuçlar ile Eğitim Programları ve Öğretim ile Okul Öncesi Eğitimi alanlarının gelişimine ışık tutulacaktır. Sağlamış olduğunuz yardım ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarız.

Lütfen aşağıda ki soruları cevaplayınız.

a- Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

b- Yaşınız:

- () 21-26 Yaş
- () 27-32 Yaş
- () 33-38 Yaş
- () 39-44 Yaş
- () 45-50 Yaş
- () 51 Yaş ve üzeri

c- Meslekteki Kıdeminiz:

- () 0-5 yıl
- () 6-10 Yıl
- () 11-15 Yıl
- () 16-20 Yıl
- () 20 Yıl ve üzeri

EK-4. Öğretmen Demografik Bilgi Toplama Formu (devam)

d- Eğitim Durumunuz:

- ☐ Önlisans
- ☐ Lisans
- ☐ Yüksek Lisans
- ☐ Doktora

e- Mezun Olduğunuz Okul:

- ☐ Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü
- ☐ Açık öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü
- ☐ Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü
- ☐ Mesleki Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği Bölümü
- ☐ Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği
- ☐ Diğer.....

f- Çalıştığınız Kurum: ☐ Uygulama Anaokulu ☐ Anasınıfı ☐ Bağımsız Anaokulu

g- Çalıştığınız Kurumun Statüsü: ☐ Devlet ☐ Özel

EK-5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Sürecinde Yaşanılan Sorunlar ve Sorunların Kaynakları Konusundaki Değerlendirmeleri” Araştırması

Öğretmen Görüşme Formu

Görüşme Yapılan Öğretmenin Adı ve soyadı:

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri:

Görev Yapılan Okulun Adı:

Öğretmenin Mesleki Deneyimi (Yıl):

Öğrenci Yaş Grubu:

Sınıfındaki Toplam Öğrenci Sayısı:

Kız Öğrenci Sayısı:

Erkek Öğrenci Sayısı:

Görüşme Soruları

1. Eğitim sürecinde öğrencilerinizin dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaygın bir sorun yaşadıklarını düşünüyor musunuz?

1.1. Dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda öğrencilerinizde gözlemlediğiniz sorunlara örnekler verebilir misiniz?

1.2. Öğrencilerinizde dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda sorunlarla karşılaşma sıklığınıza ilişkin neler söylemek istersiniz?

2. Eğitim sürecinde öğrencilerinizin öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda yaygın bir sorun yaşadıklarını düşünüyor musunuz?

2.1. Öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda öğrencilerinizde gözlemlediğiniz sorunlara örnekler verebilir misiniz?

1.2. Öğrencilerinizde öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda sorunlarla karşılaşma sıklığınıza ilişkin neler söylemek istersiniz?

EK-5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (devam)

3. Eğitim sürecinde öğrencilerinizin kendilerine verilen görev ve sorumluluklarını yerine getirme davranışları konusunda yaygın bir sorun yaşadıklarını düşünüyor musunuz?

3.1. Kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri konusunda öğrencilerinizde gözlemlediğiniz sorunlara örnekler verebilir misiniz?

3.2. Öğrencilerinizde kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme davranışları konusunda sorunlarla karşılaşma sıklığınıza ilişkin neler söylemek istersiniz?

4. Eğitim sürecinde öğrencilerinizin sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda yaygın bir sorun yaşadıklarını düşünüyor musunuz?

4.1. Sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda öğrencilerinizde gözlemlediğiniz sorunlara örnekler verebilir misiniz?

4.2. Öğrencilerinizde sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda sorunlarla karşılaşma sıklığınıza ilişkin neler söylemek istersiniz?

5. Eğitim sürecinde öğrencilerinizin sınıf içi iletişim becerileri konusunda yaygın bir sorun yaşadıklarını düşünüyor musunuz?

5.1. Sınıf içi iletişim becerileri konusunda öğrencilerinizde gözlemlediğiniz sorunlara örnekler verebilir misiniz?

5.2. Öğrencilerinizde sınıf içi iletişim becerileri konusunda sorunlarla karşılaşma sıklığınıza ilişkin neler söylemek istersiniz?

6. Eğitim sürecinde öğrencilerinizin akranlarıyla işbirliği ve yardımlaşma becerileri konusunda yaygın bir sorun yaşadıklarını düşünüyor musunuz?

6.1. Akranlarıyla işbirliği ve yardımlaşma becerileri konusunda öğrencilerinizde gözlemlediğiniz sorunlara örnekler verebilir misiniz?

6.2. Öğrencilerinizde akranlarıyla işbirliği ve yardımlaşma becerileri konusunda sorunlarla karşılaşma sıklığınıza ilişkin neler söylemek istersiniz?

EK-5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (devam)

7. Eğitim sürecinde yaşanan sorunlar konusunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre bir farklılaşma olduğunu düşünüyor musunuz? Kız ve erkek öğrencilerinizin yaşadıkları sorunlar arasındaki farklılıklara yönelik örnekler verebilir misiniz?

8. Buraya kadar, eğitim sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları önemli sorunlar hakkındaki görüş ve düşüncelerinizi paylaştınız. Mesleki deneyiminizi göz önünde bulundurduğunuzda, yaşanan sorunlar konusunda yıllara göre kayda değer bir artma ya da azalma olduğunu düşünüyor musunuz?

9. Sizce eğitim sürecinde yaşanan ve yukarıda konuştuğumuz temel sorunların olası nedenleri ya da sorun kaynakları neler olabilir? Üzerinde konuştuğumuz sorunların ortaya çıkmasında bu kaynakların nasıl etkili rol oynadıklarını açıklayabilir misiniz?

EK-6. Veli Demografik Bilgi Toplama Formu

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM SÜRECİNDE YAŞANILAN SORUNLAR VE SORUNLARIN KAYNAKLARI KONUSUNDAKİ DEĞERLENDİRMELERİ ARAŞTIRMASI

VELİ DEMOGRAFİK BİLGİ TOPLAMA FORMU

Değerli öğrenci velileri,

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde yaşanan sorunlar ve sorunların kaynakları konusundaki değerlendirmelerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma yapılmaktadır. Bu form araştırma için gerekli olan verileri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Formda yer alan sorulara vereceğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacak ve bilimsel araştırma verisi olarak kullanılacaktır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Öte yandan araştırmanın istediğiniz aşamasında araştırmadan çekilme hakkına sahipsiniz. Araştırmaya katılım konusunda gönüllü olmanız durumunda lütfen her bir soruyu içtenlikle ve yanıtlayınız ve yanıtız soru bırakmayınız. Vereceğiniz cevapların niteliği araştırma sonuçlarını doğrudan etkileyebilecektir.

Araştırmayla ilgili sormak istediğiniz sorularınız olması durumunda aşağıdaki e-posta adresini ya da telefon numarasını kullanarak sorularınızı yöneltebilirsiniz.

Lütfen bu araştırmaya katılma konusundaki tercihinizi işaretleyiniz, ardından imzanızı atınız ve tamamen doldurduğunuz bu formu çocuğunuzla okula geri gönderiniz.

A) Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılmak istiyorum ☐

B) Bu araştırmaya katılmak istemiyorum ☐

C) Çalışmayı istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı kullanılmasını kabul ediyorum ☐

Tarih:

Formu yanıtlayan öğrenci velisinin adı ve soyadı.....

İmza

Sağlamış olduğunuz yardım ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarız.

EK-6. Veli Demografik Bilgi Toplama Formu (devam)

SORULAR:

Lütfen aşağıdaki soruları sizin durumunuzu en iyi ifade eden seçenekleri işaretleyerek cevaplayınız.

1. Cinsiyetiniz nedir?

☐ Kadın ☐ Erkek

2. Yaşınız :.....

3. Çocuk sayınız nedir?

☐ 1

☐ 2

☐ 3 ve daha fazla

4. Anne ve baba:

☐ Birlikte yaşıyor

☐ Ayrı yaşıyor

☐ Ebeveynlerden birisi hayatta değil

5. Çalışma durumunuz nedir?

☐ Sürekliliği olan bir işte çalışıyorum

☐ Geçici bir işte çalışıyorum.

☐ Herhangi bir işte çalışmıyorum

6. Eşinizin çalışma durumu nedir?

☐ Sürekliliği olan bir işte çalışıyor

☐ Geçici bir işte çalışıyor.

☐ Herhangi bir işte çalışmıyor

7. Sizin ve eşinizin eğitim düzeyi nedir?

Annenin eğitim düzeyi

☐ İlkokul

☐ Ortaokul

☐ Lise

☐ Yüksekokul

☐ Üniversite

☐ Yüksek Lisans ya da Doktora Eğitimi

Babanın eğitim düzeyi

☐ İlkokul

☐ Ortaokul

☐ Lise

☐ Yüksekokul

☐ Üniversite

☐ Yüksek Lisans ya da Doktora Eğitimi

**8. Evinizde aşağıdaki teknolojik araçlardan hangisi ya da hangileri bulunmaktadır?
Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz.**

☐ Tablet bilgisayar

EK-6. Veli Demografik Bilgi Toplama Formu (devam)

- ☐ Dizüstü- masaüstü bilgisayar
- ☐ Cep telefonu
- ☐ Akıllı kol Saati
- ☐ Playstation
- ☐ Diğer (Lütfen yazınız:.....)

9. Çocuğunuz tablet, akıllı kol saati, akıllı cep telefonu, bilgisayar gibi teknolojik araçları tahmini olarak ne kadar süreden bu yana kullanmaktadır?

- ☐ 1 yıldan daha az bir süre
- ☐ 1 yıl
- ☐ 2 yıl
- ☐ 3 yıl
- ☐ 4 yıl ve üzerinde bir süre

10.Çocuğunuz teknolojik araçları haftada kaç gün düzenli olarak kullanmaktadır?

- ☐ Haftada 1 gün
- ☐ Haftada 2 gün
- ☐ Haftada 3gün
- ☐ Haftada 4 gün
- ☐ Haftada 5 gün
- ☐ Haftanın her günü

11. Çocuğunuz teknolojik araçlarla günlük ortalama ne kadar zaman geçirmektedir?

- ☐ 1 saatten az
- ☐ 1-2 saat arası
- ☐ 2-3 saat arası
- ☐ 3 saatten fazla

12. Çocuğunuz teknolojik araçları en çok hangi amaçla kullanmaktadır?

- ☐ Çizgi film izleme
- ☐ Oyun oynama
- ☐ Video izleme
- ☐ Müzik dinleme

EK-6. Veli Demografik Bilgi Toplama Formu (devam)

☐ Arkadaşlarıyla iletişim kurma

☐ Yeni şeyler öğrenme (Sayıları öğrenme, alfabeyi öğrenme, İngilizce kelime öğrenme, yeni bilgi öğrenme vb.)

☐ Diğer (Lütfen açıklayınız:.....)

13. Çocuğunuzun bir sosyal medya hesabı (İnstagram, Facebook, Youtube vb.) var mı?

☐ Evet

☐ Hayır

14. Çocuğunuz teknoloji araçları yoğun kullandığı için uyarmak zorunda kalıyor musunuz ya da çocuğunuzla bu konuda tartışma yaşıyor musunuz?

☐ Çok sık

☐ Zaman zaman

☐ Nadiren

☐ Hiçbir zaman

15. Teknoloji araçları kullanmanın çocuğunuzun davranışları üzerinde olumsuz etkileri olduğunu düşünüyor musunuz?

☐ Evet

☐ Kısmen

☐ Hayır

16. Teknoloji araçları kullanmanın çocuğunuzun davranışları üzerinde yol açtığını gözlemlediğiniz üç olumsuz etkisini yazabilir misiniz?

1.....

2.....

3.....

17. Yaşadığınız evi tanımlayan ifade hangisidir?

☐ Çok katlı bir apartman dairesi

☐ Müstakil ev

18. Evinizde çocuğunuzun kendisine ait bir odası var mıdır?

☐ Evet

☐ Hayır

19. Evinizde sizinle birlikte yaşayan anneanne, dede, babaanne gibi büyük bir ebeveyn bulunmakta mıdır?

☐ Evet

☐ Hayır

EK-6. Demografik Bilgi Formu (devam)

20. Çocuğunuzun arkadaşlarıyla kurduğu iletişimde hangi sıklıkta sorun yaşadığını düşünüyorsunuz?

- ☐ Çok sık
- ☐ Ara sıra
- ☐ Nadiren
- ☐ Hiçbir zaman

21. Çocuğunuz okul dışında arkadaşlarıyla hangi sıklıkla zaman geçirir?

- ☐ Haftanın her günü
- ☐ Hafta içi her gün
- ☐ Haftada birkaç gün
- ☐ Sadece hafta sonlarında
- ☐ Diğer (Lütfen açıklayınız.....)

22. Çocuğunuz arkadaşlarıyla okul dışı vakitlerde hangi ortamlarda zaman geçirir? Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz.

- ☐ Ev ortamında
- ☐ Parklarda yer alan oyun alanı gibi çocuklar için düzenlenmiş ortamlarda
- ☐ Evin hemen yakınında, sokak ya da mahallede bulunan güvenli ortamlarda
- ☐ Çocuklar için yapılmış oyun merkezi, eğlence merkezi gibi ticari işletmelerde
- ☐ Diğer (Lütfen açıklayınız.....)

23. Okul ve mesai saatleri dışında, siz ve eşiniz çocuğunuza düzenli olarak zaman ayırıyor musunuz?

- ☐ Evet
- ☐ Kısmen
- ☐ Hayır

24. Eşinizin ve sizin çocuğunuza ayırdığınız zamanın yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

- ☐ Evet
- ☐ Kısmen
- ☐ Hayır

EK-7a. Kodlamaya İlişkin Bir Kesit

Analiz türü	Görüşülen öğretmen	Görüşme dökümü	Tema	Alt tema	Kod 1	Kod 2	Tema dışı kodlar
Betimsel Analiz	Büşra Öğretmen	Öğrencilerimin tamamı diye genellemeyeyim ama aralarında mutlaka bu konuda yoğun olarak sorun yaşayan öğrencilerim var.	Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunlar	Eğitim sürecinde öğrencilerin dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaşanan sorunlar (sorun yaşanılması-yaşanılmaması)	Sorun yaşıyorlar	Öğrencilerden bazıları.	
		Çocuklarda son zamanlarda en çok gözlemlediğim şeylerden birisi, çok fazla dalıp gitmeleri oluyor ve bu durumu çok garipsiyorum. Bazı çocuklarda, komutlara uymada sıkıntılar var. Yani çocuk yönerge almıyor, dinlemiyor. Defalarca açıklama yapıyorum “böyle yapacağız, şöyle olacak” şeklinde. Açıkçası çocuklar kullandıkları tabletlerde çok daha fazla hareketli ve renkli görüntülere muhataplar ve eğitim sürecinde pek çok şey onlar için artık yetersiz kalıyor. Ekranlarda çocukların karşısında renkli, canlı şeyler olduğu için sınıftaki etkinlikler dikkatlerini çekmeyebiliyor.	Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunlar (örnek durumlar)	Eğitim sürecinde öğrencilerin dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaşanan sorunlar (örnek durumlar)	Dalgınlık ve yönerge alamama	Etkinliklerin dikkatlerini çekmemesi	Çocukların teknolojik araçları kontrolsüz kullanımları
		Bazı çocuklar vardır ya, boya kalemi alalım der ailesine, resimler yaparlar ama bu öğrencim hiç yapmamış bu durum da onun küçük kas gelişimine engel olmuş, şu an çizgi çalışmalarını net olarak yapamıyor. Sıkılıyor. Bir zaman sonra üstünden sallayarak yapıyor, sonra da dikkati dağılıyor ve hiç yapmak istemiyor.	Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunlar	Eğitim sürecinde öğrencilerin dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaşanan sorunlar (örnek durumlar)	Küçük kas becerisinin gelişiminde sorunlar		
		Haftada birkaç kez kesinlikle bence her gün demeyeyim de	Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunlar	Eğitim sürecinde öğrencilerin dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürme konusunda yaşanan sorunlar (sorun yaşanılma sıklığı)	Haftada birkaç kez		
		Güdülenme konusunda bence kesinlikle sorunları var. Güdülenmeyi sürdürme konusunda çocukların özellikle sorun yaşadıklarını düşünüyorum.	Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunlar	Eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda yaşanan sorunlar (sorun yaşanılması-yaşanılmaması)	Sorun yaşıyorlar		
		Aslında bu anlamda ben kendimi iyi bulurum. Yani çocuğun merakını teşvik eden işte nasıl anlatsam, ben ses çoğaltma ya da yükseltme gibi heyecan katan şekilde davranırım sınıfta. Hani böyle dümdüz anlatmıyorum anlatacağlarımı yani. Yine de bunlara rağmen bazen diyorum ki neden bu kadar çabuk sıkılıyorlar, şöyle düşünüyorum; bazı etkinliklerim var böyle kült etkinlikler, bütün çocuklar bunu yapsa dediğim birkaç etkinliğim var. Ben bu etkinlikleri her sene yaptığımda görüyorum ki bir önceki seneye göre kesinlikle çocukların etkinliğe ilgileri azalmış oluyor. Etkinlik güncelliğini mi yitiriyor acaba ama hayır, farklılaştırıyoruz zaten güncelliyorum ve çocuğa göre düzenlemeler yapıyorum zaten. Yani dümdüz aynısını, geçen yıl uyguladığım şekliyle uygulamıyorum. Ama buna rağmen ilgi sönük oluyor çocuklarda. Net olarak gözlemlediğim şeylerden biri bu.	Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunlar	Eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda yaşanan sorunlar (örnek durumlar)	Etkinliklere ilgede azalma	Çabuk sıkılma-güdülenmeyi sürdürmememe	
		Haftada birkaç kez diyebilirim.	Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunlar	Eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenmeye güdülenme ve güdülenmeyi sürdürme konusunda yaşanan sorunlar (karşılaşma sıklığı)	Karşılaşma sıklığı: Her çocuk için haftada birkaç kez		
		Evet yaşıyorlar.	Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunlar	Öğrencilerin, kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme davranışları konusunda yaşadıkları sorunlar	Sorun yaşıyorlar		
		Çocuklar dinlemek ve komut almak ilgili sorun yaşadıkları için bence yap, getir, götür gibi basit görevlerde bile sorun yaşıyorlar. Örneğin üç senedir bu okula devam eden öğrencilerim var. Okulu ve öğretmenleri de çok iyi tanıyor bu çocuklar. Öğrencime “Bunu mor sınıfa götürür müsün?” diyorum. Yukarı çıkıyor ve geri geliyor, “hangi sınıfa götürecektim” diyor. Dinlemiyor, dikkati dağınık. Böyle nasıl diyeyim odaklanmada sorun yaşadıklarını düşünüyorum. Dolayısıyla verdiğim görevleri ve sorumluluklarını yerine getirmeleri de sekteye uğruyor.	Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunlar	Öğrencilerin, kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme davranışları konusunda yaşadıkları sorunlar (örnek durumlar)	Verilen görevi yerine getirmede sorunlar	dikkat dağınıklığı ve dinleme becerisinde sorunlar nedeniyle görev ve sorumluluklarını yerine getirme konusunda da sorunlar yaşıyorlar.	
		Her hafta, haftada birkaç kez diyebilirim.	Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunlar	Öğrencilerin, kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme davranışları konusunda yaşadıkları sorunlar (karşılaşma sıklığı)	Karşılaşma sıklığı: haftada birkaç kez		

EK-7b. Kodlamaya İlişkin Bir Kesit

Analiz türü	Görüşülen öğretmen	Görüşme dökümü	Tema	Alt tema	Kategori	Kod 1	Kod 2	Kod 3	Tema dışı kodlar
İçerik analizi	Aysun Öğretmen	Konuştüğümüz altı sorunun oluşmasının kökenine bir baktığımda aklıma ilk gelen çocukların dikkatlerini toplama ve sürdürme konusunda yaşadıkları sorunlarda, ev ziyaretlerine de gidiyoruz ve görüyoruz ki çocukların çevresinde çok fazla uyarıcı var, yani her yer oyuncak. Çocuklar zaten doyum noktasında sürekli bir problem yaşıyorlar. Aileler güdülenme konusunda olumlu davranışları desteklemek için pekiştirici olarak oyuncak alabilir, bu o davranışı daha iyi güdüleyebilir ama aileler yanlış yerlerde çok verici olduğu için etkinlik zamanlarında güdülenmede de problem yaşıyoruz.	Okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan sorunların temel kaynakları	Ebeveyn	Ebeveyn Tutumları	Ebeveynlerin çocuklarının her istediğini yapması	Dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürmede sorunlar	Öğrenmeye Güdülenme ve güdülenmeyi sürdürmede sorunlar	
		Bir de günümüzde kuralları kabullenmiyor çocuklar. Sınıf içi kurallarda, çocuklar kuralsızlığı baz almış durumdadır şu anda. Ailede evet bir şeyler verilirse öğretmenin toparlaması daha kolay oluyor.		Ebeveyn	Ebeveyn Tutumları	Ebeveynlerin ev ortamında kurallar koymamaları	Sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergileme konusunda		Okul-aile işbirliği
		Yani çocuk burada 8'den 5'e kadar benimleyse sonrasında da ailesiyle beraber, yine iletişim becerisinin gelişimi için aileler çocuklara kitap okuyabilir, peki ailelerden kaç tanesi yapıyor bunu?		Ebeveyn	Ebeveyn Tutumları	Ebeveynlerin ilgisizliği	İletişim becerilerinde sorunlar		
		Şu anda internet aileleri var. İnternette ne yazıyorsa doğru olarak kabul edip, üzerimize sırıyorlar.		Ebeveyn	Ebeveyn özellikleri	Değişen veli profili	Veliler ile ilgili sorunlar		
		Zaten çocuk tanışacak ama aileler çocuklarını kendi elleriyle teknolojik araçlar ile erkenden tanıştırmazsa bu problemler ortadan kalkabilir.”			Yoğun teknoloji kullanımı	Kontrolsüz teknoloji kullanımı			
		Okul öncesinde, biz sınıflarda “mış gibi” yapıyoruz. Yani artık kalıplaşmış şeyler var. Öğretmenlerinde kabuğunu kırabilmesi, güncel gelişmeleri takip etmesi gerekiyor. Üniversitede bir hocam “Hep aynı yöne bakan ördekler yapmayın” derdi.”			Öğretmen niteliği	Öğretmenlerin kendilerini güncellememeleri			
		Çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesi gerekiyor bence geçmiş yıllarda bir öğrencim vardı sürekli yaparak yaşayarak öğrenmesine imkan veren bir hayatı vardı. Ve babası çiftçiydi, sürekli hayvanların olduğu bir ortamdıydı. Çocuk ilk defa okul öncesi eğitim alıyordu ama makas tutuma becerisi vs. daha önce okul öncesi eğitim alan öğrencilerime göre daha iyiydi demek ki eğitim ortamı bu noktada biraz daha desteklenmeli, biz sınıflarda “mış gibi” yapıyoruz. Bu çiftlik gibi ya da çocuğun toprakla iç içe olduğu yaparak yaşayarak çalıştığı bir eğitim ortamı olsa. Şu anda sınıf ortamında yapılan etkinlikler yapılandırılmış oluyor.			Eğitim ortamları	Okul öncesi eğitim ortamlarındaki fiziksel yetersizlikler	Okullarda yeşil alan, park, bahçe yetersizlikleri		yaparak yaşayarak öğrenme
		Eğitim programımızda tabi ki eksiklikler var günümüzdeki hızlı değişim ortada, daha farklı şeyleri baz almamız gerekiyor. Programda 5 yaşındaki çocukların yapabildiklerine baktığımda artık günümüz çocukları bu gelişim özelliklerini 3 yaşında tamamlayabiliyorlar. Çağımızın da olumlu süreci çok farklı uyarıcı var artık eğitim programları da çocuklar neler neler yapabiliyor göz önünde bulundurulmalıdır. Bir adım ileriye taşınmalı programımız. Biraz daha geniş ele alınsa, çocukların yapabileceği noktalar daha iyi tanımlansa, gözlemleri yapılsa daha iyi işler yapılacağını biliyoruz öğretmenlerimizde belki bundan cesaret olacaktırdı. Ama eğitim programına baktığımızda bu durumu destekleyen bir modelde olmadığını düşünüyorum açıkçası ve yeterli değil.			Eğitim programının niteliği	Eğitim programının günümüz çocuklarına basit gelmesi	Eğitim programının ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak güncellenmesi		

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Fatma AVCI

Eğitim ve Mesleki Geçmişi

- 2012, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı, Beşeri ve İktisadi Coğrafya Yüksek Lisans Programı.
- 2007, Sakarya Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü Lisans Programı.
- 2003, Atatürk Lisesi, Eskişehir.

- 2019- devam ediyor, Müdür Yardımcısı, Nermin Özdemir Anaokulu.
- 2013-2019, Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Eskişehir Hürriyet İlkokulu.
- 2008-2013, Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Erzurum Turgut Özal İlkokulu.
- 2007-2008, Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Gebze Şekerpınar İlkokulu.

Yayınları ve/veya Bilimsel Sanatsal Faaliyetleri:

- Erişti, B. ve Avcı, F. (2018). Preschool children's views regarding their parents' frequency of internet use at home and its relevant effects. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 163-184.
- Erişti, B. ve Avcı, F. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden öğrencilerin, ebeveynlerinin internet bağımlılıkları ve çocuklara yansımaları konusundaki görüşleri. 5. *Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi*, Ankara: Gazi Üniversitesi.