
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

Editör: Prof.Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR

Okul Öncesi Eğitiminde İleri Araştırmalar

Editör

Prof. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR

yaz
yayınları

2024

Okul Öncesi Eğitiminde İleri Araştırmalar

Editör: Prof. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR

© YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

E_ISBN 978-625-5547-20-0

Aralık 2024 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar/AFYONKARAHİSAR

www.yazyayinlari.com

yazyayinlari@gmail.com

info@yazyayinlari.com

İÇİNDEKİLER

Çocuğun Gelişiminde Müziğin Gücü.....	1
<i>Fatma ÇALIŞANDEMİR, Ayşe GÖKÇEN</i>	
An Investigation of Arab and Slavic Children's Play Preference and Behavior in Early Childhood Education	25
<i>Melike YÖRÜKO, Özge ÖZEL, Gül DALGAR</i>	
Okulöncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Müzik Etkinliklerine İlişkin Görüşleri.....	53
<i>Dilek ULUDAĞ KODAL, Münire KİRİŞ, Ebru ÖZTÜRK, Hüseyin GÖZLÜKAYA, Özlem KÖRÜKÇÜ</i>	
Okul Öncesi Dönemde (3-6 Yaş) Çocuğu Olan Babaların Annelik Bekçiliğı ve Ana-Babalık Davranışlarının İncelenmesi	80
<i>Feride BOZTÜRK, Perihan ÜNÜVAR</i>	
Okul Öncesi Dönemde Bir Davranış Problemi: Saldırganlık.....	93
<i>Mehlika KÖYCEĞİZ GÖZELER</i>	
Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi	106
<i>Serap AKTEMUR GÜRLER</i>	
Okul Öncesi Eğitimde “Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı”	117
<i>Mert SARI, Fatma ÇALIŞANDEMİR, Perihan ÜNÜVAR</i>	

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

ÇOCUĞUN GELİŞİMİNDE MÜZİĞİN GÜCÜ

Fatma ÇALIŞANDEMİR¹

Ayşe GÖKÇEN²

1. GİRİŞ

Müzik hem kültürel hem de evrensel bir olgudur (Esimone ve Ojukwu, 2014). Tarih boyunca farklı dönemler ve düşünce biçimlerinden bağımsız olarak, insanlar müziğin iyileştirici, geliştirici ve eğitici etkilerini defalarca deneyimlemiştir (Szűcs ve Juhász, 2023). Müzik, her insanın yaşamında ve hayatın tüm alanlarında merkezi bir yer tutmaktadır. Bu yüzden hemen her alanda da teşvik edici bir rol oynamaktadır. Tüm insanlara hitap eden ve hayatın her durumuna uygulanabilir olan müziğin, çocuğun gelişimindeki önemi de göz ardı edilemez (Esimone ve Ojukwu, 2014). Müziğin her an erişilebilir olması, dinlenebilmesi ve birçok anı için güçlü bir tetikleyici işlevi görmesi, onu yüzyıllardır küçük çocukların eğitiminde önemli bir araç haline getirmiştir (Levinowitz, 1998).

Müzik, yaşam kadar önemlidir; bireyin çevresindeki dünyayı keşfetmesi için ihtiyaç duyduğu tüm nitelikleri güçlendirir ve bu nitelikleri kazandırır. Müzik yapmak yaşamda temel bir beceri olup insanın duyguları, ruh halleri, hisleri, tutumları ve düşünceleriyle yakından ilişkilidir (Esimone ve Ojukwu, 2014). Doğumdan altı yaşına kadar olan dönem, çocukların motor, bilişsel, sosyal, duygusal, dilsel ve müzikal yeteneklerinin hızla geliştiği kritik bir dönem olarak kabul edilir (İlari vd., 2021). Bu dönemde müzik etkinlikleri, çocuğun dünyasına odaklanmalıdır. Bu durum, okul öncesi çocuklarının özel gelişimsel öğrenme ihtiyaçlarına sahip olduğunu ve onlara bakım ve eğitim sağlayan herkesin, çalışmalarında gelişimsel bir yaklaşımı benimsemesinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Nwokenna ve Anike, 2012).

Müzik eğitiminin temelleri, çocukların eğitim-öğretim sürecine dâhil oldukları ve birçok bilgi ile becerinin kazanıldığı ilköğretim/temel eğitim aşamasında atılmaya başlar (Yıldız ve Karakelle, 2017). Bir çocuğun etkili

¹ Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Anabilim Dalı, fcalisandemir@gmail.com, ORCID No: 0000-0001- 5913-0553.

² Bilim Uzmanı, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı, ayseegokcenn@gmail.com, ORCID No: 0000-0001-5222-7803.

öğrenimini ve dengeli müzikal gelişimini desteklemek için onun yaşına özgü özelliklerini, ilgi alanlarını, temel ihtiyaçlarını, duygusal yapısını, alışkanlıklarını, anlayış düzeyini ve değerlerini anlamak büyük önem taşır (Nwokenna ve Anike, 2012). Müziği çocuğun eğitimine merkez olarak yerleştirmek, erken öğrenmenin diğer birçok alanında fayda sağlayacak bir araç sunabilir. Bu dönemdeki müzik etkinliklerinin temel amacı, keyif almayı ve gelişim temelli olmayı hedeflemelidir (Boyd, 1989). Son yıllarda, erken çocukluk dönemindeki müzik etkinliklerine ve bu etkinliklerin çocukların gelişimindeki farklı alanlara olan potansiyel etkilerine yönelik ilgi önemli ölçüde artmıştır (İlari vd., 2021). Araştırmalar, erken yaşta müzik deneyimlerinin, bir çocuğun hayatının tüm yönleri üzerinde olumlu etkiler yarattığını güçlü bir şekilde ortaya koymaktadır (Nwokenna ve Anike, 2012).

2. MÜZİĞİN ÇOCUĞUN GELİŞİMİNE ETKİSİ

2.1. Müziğin Beyin ve Bilişsel Gelişime Etkisi

Erken çocukluk eğitimcileri için en önemli konulardan biri, çocuğun yaşına uygun gelişim alanlarını ve evrelerini izlemektir. Bu bağlamda bilişsel gelişim, diğer gelişim alanlarını doğrudan etkileyen ve şekillendiren merkezi bir role sahiptir. Beyin gelişiminin büyük oranda tamamlandığı erken çocukluk dönemi, bilişsel becerilerin temellerinin atıldığı kritik bir zaman dilimidir. Bu perspektiften bakıldığında, anne karnından itibaren beyin ve bilişsel gelişim üzerine yapılan araştırmalar, müziğin bu süreçte önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir (Kirişçi, Topaç ve Bardak, 2023). Bu değişiklikler gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıktığında, kökleşebilir ve bilginin nasıl işlendiği konusunda kalıcı değişikliklere yol açabilir. Bireyler uzun süreler boyunca çeşitli müzik etkinliklerine katıldıkça, beyinde kalıcı değişiklikler meydana gelir. Bu değişiklikler sadece ne öğrenildiğini değil, aynı zamanda öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini de yansıtır. Ayrıca, edinilen becerilerin diğer faaliyetlere aktarılma derecesini de etkileyeceği aşıkardır (Hallam, 2010).

Müziğin işlenmesinde beynin hem sağ hem de sol küresi rol oynamaktadır (Yahaya, 2008). Sol yarım küre müziğin yapısını analiz ederken, sağ yarım küre melodilere odaklanır. Bu şekilde müzik, beynin sağ ve sol yarım kürelerini senkronize eder (Yoon, 2000). Beynin belirli öğrenme faaliyetlerine yanıt olarak farklı şekillerde geliştiği ve değişimin derecesinin bu faaliyetlere katılım süresinden etkilendiği açıktır. Müziğe katılımın seviyesi ve niteliği, bu becerilerin

müzik dışı faaliyetlere ne kadar aktarılabilceğini belirlemede çok önemli bir rol oynamaktadır (Hallam, 2010). Araştırmalar, müzik deneyimlerinin çocukların bilişsel gelişimlerini olumlu yönde etkileyebileceğini güçlü bir şekilde ortaya koymaktadır. Aktif müzik eğitimi katılımı, beynin bilgiyi işleme biçiminde işlevsel değişiklikler yaratabilecek kortikal yeniden yapılanmayı tetikleyebilir (Zuk ve Gaab, 2018). Örneğin, Hyde ve diğerleri (2009) 15 aylık müzik eğitiminin ardından, enstrümantal grupta yer alan 6-7 yaşındaki çocukların, birincil işitsel ve motor alanlarda artan gri madde yoğunluğunun yanı sıra duyuşsal ve motor bölgeleri birbirine bağlayan korpus kallozumun hacminde artış gibi yapısal değişiklikler görülmüştür. Bu değişiklikler işitsel ve motor görevlerde gelişmiş performansla ilişkilendirilmiştir. Bu değişiklikler müzik eğitimi almayan çocuklarda gözlenmemiştir. Steele, Bailey, Zatorre ve Penhune (2013) müzik eğitimine erken ve geç yaşta başlayan müzisyenlerin beyaz madde parametrelerini müzisyen olmayanlarla karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçları eğitime erken yaşta başlayan müzisyenlerin görsel-motor senkronizasyon görevinde daha iyi performans gösterdiğini ve korpus kallozumda gelişmiş beyaz madde bütünlüğüne sahip olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar sonuçlardan yola çıkarak yedi yaşından önceki eğitimin, beyaz madde bağlantısında değişikliklere yol açtığını ve bu değişikliklerin devam eden deneyimin üzerine inşa edilebileceği bir iskele görevi görebileceğini öne sürmektedirler. Habibi ve diğerleri (2014) müzik eğitiminin çocukların bilişsel, sosyal ve sinirsel gelişimi üzerindeki etkilerini boylamsal olarak incelemiştir. Müzik eğitiminin başlangıcında 6-7 yaşlarında olan bir grup çocuk, biri yüksek yoğunluklu spor eğitimi alan fakat müzik eğitimi almayan, diğeri ise herhangi bir sistematik eğitim almayan iki grup çocukla karşılaştırılmıştır. Tüm çocuklar bilişsel, motor, müzikal, duyuşsal ve sosyal değerlendirmelerden oluşan kapsamlı bir batarya ile test edilmiş ve manyetik rezonans görüntüleme ve elektroensefalografiye tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda çocukların bilişsel, motor, müzikal, duyuşsal ve sosyal davranış ölçümlerinin yanı sıra yapısal ve işlevsel beyin ölçümleri açısından önceden var olan hiçbir farklılık gözlemlenmemiştir. İki yıl sonra, spor ve eğitim almayan gruptakilerle karşılaştırıldığında, müzik grubundaki çocukların sağ posterior superior temporal girusun kortikal kalınlık olgunlaşma oranının sol taraftakinden farklı olduğu belirlenmiştir (Habibi vd., 2018). Sonuç olarak araştırmacılar müzik eğitiminin çocuklarda hem makro (örneğin, gri maddenin hacmi, kalınlığı ve yüzey alanı) hem de mikro yapısal (örneğin, korpus kallozumdaki fraksiyonel anizotropi) düzeyde beyin değişikliklerine neden olabileceğini ortaya koymuştur.

Müzik eğitimi ile bilişsel performans arasındaki ilişki, birçok çalışmada kanıtlanmış güçlü bir bağ olarak öne çıkmaktadır. Örneğin, Schellenberg (2004) müzik ve bilişsel beceriler üzerine gerçekleştirdiği çalışmasında, altı yaşındaki çocuklara birinci sınıfa başlamadan önce ve birinci ve ikinci sınıf arasında standartlaştırılmış bir IQ testi uygulamıştır. Ön testlerin ardından çocukların bir kısmı 36 hafta boyunca vokal veya klavye eğitimi alırken diğer kısmı drama dersleri almıştır. Grupların hepsinde ilk test oturumundan ikinci test oturumuna kadar okula gitmenin bilinen bir sonucu olarak tam ölçekli IQ’da güvenilir artışlar olmuştur. Ancak araştırma sonuçları müzik ve klavye eğitimine katılan çocukların IQ’daki artışın daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar müzik eğitiminin çocukların zihinsel becerilerinde iyileşmelere neden olabileceğini işaret etmiştir. Hallberg, Martin ve McClure (2017) enstrümantal müzik eğitiminin bilişsel süreçler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Beş hafta boyunca 15 saatlik Suzuki Keman Metodu kullanılarak verilen enstrümantal eğitimin okul dönem çocuklarının çalışma belleği verimliliği, görsel-uzamsal işleme ve kontrollü dikkat üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Sonuçlar, dikkat kontrolünün, erken çocukluk döneminde verilen enstrümantal müzik eğitimi ile geliştirilebileceğini göstermiştir. Bir diğer çalışmada ise müzik eğitiminin 4-5 yaşındaki okul öncesi çocukların duygusal hafızaları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada 148 okul öncesi çocuk, aktif ya da alıcı müzik eğitimi almak üzere rastgele gruplara ayrılmıştır. Çocuklara dört haftalık bir süre boyunca müzik eğitimi uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, müzik eğitiminin çocukların anımsama performansları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca çocuklar nötr resimlere kıyasla daha fazla duygusal resim hatırlayabilmektedir (Benitez, Diaz Abrahan, Shifres ve Justel, 2023).

Bilişsel gelişimde yürütücü işlevler oldukça önemlidir. Yürütücü işlevler, bireyin zihinsel süreçleri üzerinde stratejik kontrol kazanmasını ifade eden çok boyutlu bir bilişsel yapıdır. Bu süreç, belirli düşünceleri veya eylemleri bilinçli olarak engelleyebilme yetisi ya da düşünceler, duygular ve davranışlar üzerinde farkındalık geliştirme ile gerçekleşir (Bowmer, Mason, Knight ve Welch, 2018). Çocukluk dönemi yürütücü işlev becerileri, okul da dahil olmak üzere çok çeşitli bağlamlarda öğrenme ve uyum için önemli bir temel sağlar (Zelazo, Blair ve Willoughby, 2017). Yapılan çalışmalar müzik eğitiminin yürütücü işlevler ve öz düzenleme üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Williams ve Berthelsen (2019) ritmik hareketlere odaklanan müzikli bir müdahale programının çocukların öz düzenleme ve yürütme işlevleri üzerindeki etkisini

incelemiştir. Çalışmaya 113 okul öncesi çocuk katılmıştır. Müzik eğitimine katılan çocuklara 8 hafta boyunca 16 seanslık bir ritim hareket programı uygulanmıştır. Sonuçlar müzik programının duygusal, bilişsel ve davranışsal düzenleme ve yürütücü işlevler üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar bir ritim ve hareket programının okul öncesi dönemde öz düzenleme becerilerinin gelişimini destekleme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Shen, Lin, Liu, Fang ve Liu (2019) daha önce sistematik müzik eğitimi almamış okul öncesi çocuklara uygulanan müzik eğitiminin yürütücü işlevler üzerindeki etkisini incelemiştir. Çocukların bir kısmına on iki hafta boyunca müzik teorisi, şarkı söyleme, dans etme ve rol yapmayı içeren bir müzik eğitim programı uygulanmıştır. Yürütücü işlevlerin inhibitör kontrol, çalışma belleği ve bilişsel esneklik olmak üzere üç bileşeni araştırmacılar tarafından değerlendirilmiştir. Sonuçlar, müzik eğitiminin çocukların engelleyici kontrolünü, çalışma belleğini ve bilişsel esnekliğini geliştirebileceğini göstermiştir. Ayrıca 12 hafta sonra gerçekleştirilen tekrar testleri ile bu etkinin devam ettiği belirlenmiştir. Bora, Karakelle ve Ünüvar (2024) video destekli ritim eğitiminin çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Deney grubunda yer alan çocuklara 7 hafta boyunca ritim eğitimi verilmiştir. Çalışma sonucunda verilen ritim eğitimin çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Müzik etkinliklerinin bilişsel ve akademik becerilerini geliştirip geliştirmediği sorusu araştırmacılar, eğitimciler ve politika yapıcılar arasında büyük ilgi uyandırmaya devam etmektedir. Çalışmalar müzik eğitiminin akademik becerileri geliştirmedeki etkinliğini ortaya koymaya çalışmıştır. Örneğin, Ayan ve Kaya (2016) müzik ve hareket eğitiminin geleneksel eğitim yöntemlerine kıyasla çocukların akademik başarıları üzerindeki etkisi incelemiştir. Okul öncesi eğitime devam eden 41 çocuğun katıldığı çalışmada, çocuklara müzik ve hareketin etkin olarak kullanıldığı bir müzik ve hareket eğitimi verilmiştir. Çalışma sonucunda müzik ve hareket eğitiminin çocukların akademik başarıları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Doğan ve Tecimer (2018) çalışmalarında 5-6 yaş grubundaki çocukların erken matematiksel akıl yürütme becerileri üzerindeki piyano destekli müzik etkinliklerinin etkisini incelemişlerdir. Müzik etkinlikleri yaklaşık 30 dakika sürmüş ve uygulamadan önce bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, piyano destekli müzik etkinliklerinin, çocukların erken matematiksel akıl yürütme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak müzik eğitimi,

odaklanmış dikkat, karmaşık görsel desenleri öğrenme, hafıza ve ince motor becerilerinin geliştirilmesini gerektirir. Bu nedenle, böyle zorlu bir aktivite, çocukların genel bilişsel becerilerini geliştirme potansiyeline sahip olup, aynı zamanda akademik performanslarını da olumlu yönde etkileyebilir (Sala ve Gobet, 2017).

Küçük çocukların beyinleri, yaratıcılıklarının son derece esnek ve uyarlanabilir olduğu bir dönem olan 3-6 yaş arasında hızlı bir gelişim geçirir. Karakelle ve Demirtaş'a (2013) göre, "çocukluk döneminde müzik çalışmasına başlamak, çocuğun yaratıcılığını, hayal gücünü, merakını ve kendisine öz saygısını da beslemektedir" (s. 81). Araştırmalar, müziğin küçük çocuklar için güçlü bir çekiciliğe sahip olduğunu ve bilişsel gelişimlerini beslemede çok önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Çocukları iyi tasarlanmış müzik etkinliklerine dahil etmek, doğuştan gelen müzik sevgilerinden faydalanmak ve aktif katılımlarını teşvik etmek, sadece sanatsal farkındalıklarını geliştirmek ve müziğe olan takdirlerini artırmakla kalmaz, aynı zamanda hayal güçlerini ve yaratıcı düşünme yeteneklerini de önemli ölçüde artırır (Liu, 2023). Literatür incelendiğinde müzik etkinliklerinin çocukların yaratıcılıkları üzerindeki etkilerini inceleyen çeşitli çalışmaların var olduğu görülmüştür. Örneğin, Chronopoulou ve Riga (2012) müzik ve hareket etkinliklerinin okul öncesi çocuklarda yaratıcı düşünceye etkisini incelemiştir. Üç aylık bir eğitim programı tasarlanmış ve uygulanmıştır. Programın 5 yaşındaki çocukların düşüncelerinin akıcılığı, esnekliği, özgünlüğü ve detaylandırılması üzerindeki etkisinin yanı sıra yaratıcı davranışları nasıl etkilediği de incelenmiştir. Sonuçlar, müzik ve hareket etkinliklerinin çocukların düşüncelerinin akıcılığı, esnekliği, özgünlüğü ve detaylandırılmasında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Koutsoupidou ve Hargreaves (2009) müzik derslerinde yaratıcılık için fırsat verilmeyen çocuklarla müzikal doğaçlama şansı olan çocukları karşılaştırdıkları bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 6 yaşındaki çocuklar oluşturmaktadır. Webster'ın Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçütlerindeki performansı değerlendirerek akıcılık, esneklik, özgünlük ve sözdizimindeki değişiklikleri ölçülmüş ve doğaçlama etkinliklerin, didaktik öğretime kıyasla yaratıcı düşüncenin gelişimini önemli ölçüde desteklediği belirlenmiştir. Şenol ve Karaca (2023) bir müzik programının okul öncesi dönem çocuklarının motor yaratıcılıkları üzerindeki etkisini incelemiştir. Müzik eğitimi sekiz hafta boyunca haftada iki oturum şeklinde uygulanmıştır. Sonuçlar, verilen müzik eğitiminin çocukların motor yaratıcılıkları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Araştırmacılar tarafından programa katılan çocukların müzik eşliğinde duygu, düşünce ve durumlara göre hareket ederek yaratıcı ve özgün motor aktiviteler sergileyebildiği belirtilmiştir.

2.2. Müziğin Sosyal ve Duygusal Gelişime Etkisi

Toplum yanlısı davranışların ve sosyal etkileşim becerilerinin ortaya çıkışı, çocukların gelişimi üzerine yapılan araştırmaların temel odak noktalarından biridir (Tunçgenç ve Cohen, 2018). Prososyal davranışlar, uyumlu ilişkilerin geliştirilmesi ve sürdürülmesinde merkezi rol oynar (PadillaWalker ve DeCarlo, 2014). Yaşamın erken dönemlerinde ortaya çıkan prososyal davranışlar, çocukların aile, akranlar, öğretmenler ve toplumla etkileşimleri yoluyla sürekli olarak şekillenir (Eisenberg, Spinrad ve Morris, 2013). Son yıllarda çeşitli alanlardaki araştırmacıların, ortaklaşa müzik deneyimleri ile prososyal davranışlar veya başkalarına fayda sağlamayı amaçlayan gönüllü eylemler arasındaki ilişkilere büyük önem verdikleri görülmektedir (Ilari vd., 2021). Erken çocukluk müzik programlarının kolektif ve oyun temelli doğası göz önüne alındığında, katılımın küçük çocuklarda prososyallığın gelişimi ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu programlarda çocuklar genellikle birlikte dinlemeye, şarkı söylemeye ve oynamaya, sırayla hareket etmeye, taklit etmeye, hayal güçlerini kullanmaya ve şarkılar, ninniler, enstrümantal müzik ve diğer repertuar içinde ve aracılığıyla belirli duyguları göstermeye teşvik edilir (Ilari, Helfter ve Huynh, 2020).

Müzik eğitiminin amacı, duygusal duyarlılık yoluyla kişinin kişiliğini zenginleştirmektir. Çocuklar ister bir ebeveynle ister tüm aileyle birlikte müzik yapsınlar, bir topluluk duygusunu deneyimlemelidirler. Grup performansı güveni teşvik eder, çocukların birbirlerinin başarılarını tanımalarına, sempati duymalarına ve iş birliği yoluyla hataları affetmelerine olanak tanır. Bir topluluğun parçası olarak saygıyı öğrenir ve kendilerini ifade etmeyi geliştirirler. Ortak performanslar çocukların kişiliklerini şekillendirir ve bir gruba ait olmanın olumlu deneyimini pekiştiren ortak bir neşe sunar (Váradi, 2022). Çoğu müzik altta yatan bir ritme sahip tekrarlayan ritmik kalıplardan oluşmaktadır. Müzik ortaklaşa yapıldığında, insanlar genellikle sesleri ve vücutlarını altta yatan ritme göre senkronize ederler (Rabinowitch ve Meltzoff, 2017). Ortaklaşa müzik yapımı, bireylere güvenli bir alanda hem taklit davranışları hem de taklidi deneme fırsatları sunarak biz olma duygusunun gelişmesine yardımcı olur. Ortaklaşa müzik yapımına uzun süreli katılımın iş birliğini teşvik edebileceği ve

kişinin aidiyet duygusunu ve grup bağlılığını artırabileceği ve potansiyel olarak prososyal gelişime katkıda bulunabileceği fikrine dayanmaktadır (Ilari vd., 2021). Literatürde ortaklaşa müzik yapmanın çocukların prososyal becerilerini geliştirebileceğini gösteren çeşitli çalışmalar yer aldığı görülmüştür. Örneğin, Kirschner ve Tomasello (2010) çalışmalarında birlikte gerçekleştirilen müzik etkinliklerinin farklı sosyoekonomik gruplarda yer alan 4 yaşındaki çocuklara etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda ortak müzik yapımının ardından spontane yardım davranışının arttığı ve hem erkek hem de kız çocukların müziksiz etkileşimlere kıyasla birbirlerine daha sık yardım ettikleri belirlenmiştir. Öztürk ve Can (2020) müzik eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal değerleri edinmeleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Yirmi altı okul öncesi çocuğuyla gerçekleştirilen çalışmada, çocuklara 10 hafta boyunca haftada iki defa 30 dakikalık müzik eğitimi verilmiştir. Müzik eğitimin içeriğini sosyal değerler içeren şarkılar, oyun müziği ve hareket bütünlüğü oluşturmuştur. Çalışmanın sonunda müzik eğitiminin çocukların sosyal değerleri edinmelerinde etkili olduğu görülmüştür.

Araştırmacılar müzik ve empatinin yakından bağlantılı olduğunu öne sürmektedir (Huron ve Vuoskoski, 2020). Çok sayıda deneysel çalışma, uzun süreli müzik eğitiminin çocukların empati, sempati ve prososyal davranışları üzerinde olumlu etkisine işaret etmektedir (Schellenberg vd., 2015). Kawase, Ogawa, Obata ve Hirano (2018) müzik eğitimine 1, 2, 4 ve 6 yaşlarında başlayan 4-5 ve 6-7 yaşlarındaki 276 çocukla gerçekleştirildikleri çalışmaları sonucunda; 1 yaşında müzik eğitimine başlayan 6-7 yaşlarındaki çocukların empati puanlarının 4 yaşında başlayanlardan daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Araştırmacılar bunun müzik eğitiminin erken başlamasının çocukların empatisini olumlu yönde etkilediğini düşündüğünü belirtmektedir. Forrai (1997) üç yıllık bir boylamsal çalışma ile 6 aylıktan 3 yaşına kadar olan ve daha fazla müzikal etkinliğe maruz kalan çocuklarla aynı yaşta olup az miktarda şarkı veya müziğe maruz kalan çocukları karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçları daha fazla müzikal etkinliğe maruz kalan çocukların sosyal temas başlatma ve olumlu duygusal tepkiler açısından daha fazla gelişim gösterdiklerini belirlemiştir. Farklı bir çalışmada, müzik ve iyi oluş temalı Orff temelli müzik eğitim programının 4 yaşındaki çocukların üzerindeki etkileri incelenmiştir. Yirmi dört hafta süren etkinlikler sonucunda Orff temelli müzik eğitimi alan çocukların neşe, korku, öfke, üzüntü vb. duygulara karşı empatik yeteneklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Sellari, Matricardi ve Albiero, 2011). Jucan ve Simion (2015)

okul öncesi çocuklar için etkinlikleri esnasında müzik dinlemenin sosyal-duygusal beceri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmacılar sosyal-duygusal becerilerde, özellikle de müzik dinleme sonrasında gözlemlenen duygusal gelişimde bir iyileşme olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma müzik dinlemenin hem eğitim bağlamında hem de okul öncesi çocuklarda sosyal-duygusal beceriler bağlamında önemini göstermiştir.

2.3. Müziğin Dil Gelişimine Etkisi

Müzik ve dil, insanların ses yoluyla hem iletişim kurmasının hem de kendini ifade etmesinin iki temel aracıdır. Bebekler, doğumdan itibaren müzik ile dil, şarkı söylemek ile konuşmak arasında bir ayrım yapmaksızın sesleri dinlemeye ve sesler üretmeye başlarlar. Bu sebeple, erken çocukluk döneminde müzik ve dil gelişimi arasındaki yakın ilişki net bir şekilde gözlemlenir (Chen-Hafteck, 1997). Dil ve müziğin işlenmesinde ortak beyin yapılarının rol oynadığı düşünülebilir. Bu nedenle dil, öğrenme süreci için açık bir analogi sağlar (Gruhn, 2002). Ses, dil ve müzik tarafından paylaşılan perde, ritim, tempo ve ses yüksekliği gibi birçok ortak unsura sahiptir. Bu sebeple, sesin bu çeşitli niteliklerinin her iki alan üzerinden de öğrenilebilir. Dil ve müzik küçük çocukların zihinlerinde sıkı bir ilişki içinde olduğundan, birindeki gelişimin diğerini de olumlu yönde etkileyebileceği öngörülebilir (Chen-Hafteck, 1997).

Zenginleştirilmiş bir fonetik ortamın konuşma gelişimini artırması gibi, erken müzikal stimülasyon da işitsel korteksteki müzikal temsili zenginleştirir. Bu durum, çocukların çevrelerindeki dili dinleyerek ve çevrelerindeki sesleri keşfederek başladıkları konuşma edinimi süreciyle paralellik gösterir. Bu deneyim sayesinde, sesleri anlamları ve ses süreçleriyle ilişkilendirmeye başlarlar. Çocuklar sesleri ne kadar çok dinler ve keşfederse, onları birbirinden ayırt etmede o kadar iyi olurlar. Dinleme keşfe rehberlik ederken, keşif de dinlemeyi geliştirir. Bu işitsel algı ve ses üretimi döngüsü, “işitsel-sözel döngü” veya “fonolojik döngü” olarak bilinen şeyi yaratır. Bu faaliyetler arasında devam eden etkileşim hem konuşma hem de sözlü dili anlama için çok önemli olan zihinsel temsillerin dinamik büyümesini teşvik eder (Gruhn, 2002).

Fonolojik farkındalık, dilin seslerini tanımlama ve manipüle etme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Samejo, Lashari, Mahar, 2023). Fonolojik beceriler, okuryazarlık becerilerinin kazanılması sürecindeki ilk aşamadır ve okuma ve okuryazarlık becerilerini geliştirmek için gereklidir (Aksoy, 2023).

Fonolojik becerilere odaklanan müzik çalışmaları, bağımsız değişkenler olarak iki tür eğitimi incelemiştir: müzik eğitimi ve müzik ile fonolojik eğitimin bir kombinasyonu. Bu çalışmalar, her iki eğitim türünün de çocukların fonolojik farkındalıklarını geliştirmede etkili olup olmadığını araştırmıştır. Sonuçlar, müzik eğitiminin tek başına fonolojik becerilere katkı sağladığını, ancak müzik ve fonolojik eğitimin bir arada sunulduğu durumlarda bu gelişimin daha belirgin olduğunu göstermiştir. Örneğin, Herrera Lorenzo, Defior, Fernandez-Smith ve Costa-Giomi (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, bir müzik eğitim programının çocukların fonolojik farkındalığı ve İspanyolca isimlendirme hızı üzerindeki etkinliğini değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu anadili İspanyolca olan ve olmayan olan okul öncesi çocukları oluşturmuştur. Sonuçlar, müzikli veya müziksiz fonolojik eğitim alan çocukların, müzik eğitimi almayan çocuklara kıyasla adlandırma hızı ve bir dizi fonolojik işlem görevinde önemli ölçüde daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Müzik aktivitelerini içeren fonolojik eğitimin, özellikle bitiş seslerinin fonolojik farkındalığını geliştirmede ve adlandırma hızını artırmada etkili olduğu belirlenmiştir. Patscheke, Degé ve Schwarzer (2019) ritim ve perde eğitiminin fonolojik farkındalık üzerindeki etkilerini incelemiştir. Dört ila altı yaş arasındaki okul öncesi çocuklar, rastgele bir müzik eğitimi grubuna ve müzik eğitimi olmayan bir gruba atanmıştır. Müzik grubundaki çocuklar ya bir ritim programına ya da bir perde eğitim programına katılırken, müzik eğitimi almayan çocuklar bir spor programına katılmıştır. Tüm gruplara 16 haftalık bir süre boyunca haftada üç kez seans başına 20 dakika eğitim verilmiştir. Eğitimlerin ardından, perde programının kafiye, harmanlama ve bölümlleme ile ilgili fonolojik farkındalık üzerinde olumlu bir etki gösterdiği görülmüştür. Bu bulgular, müzik eğitiminin dil becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ve özellikle fonolojik farkındalığın geliştirilmesinde güçlü bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Müziğin dil gelişimi üzerindeki etkisi üzerine yapılan araştırmalar, müzik eğitim programlarının çocukların fonolojik farkındalıkları (Linnavalli, Putkinen, Lipsanen, Huotilainen ve Tervaniemi, 2018; Moritz, Yampolsky, Papadelis, Thomson ve Wolf, 2013), okuma gelişimi (Anvari, Trainor, Woodside ve Levy, 2002), kelime dağarcığı (Moyeda, Gómez ve Flores, 2006), erken okuryazarlık becerileri (Hutchins, 2018), dil gelişimi (Lorenzo, Herrera, Hernández-Candelas ve Badea, 2014) üzerindeki etkilerine vurgu yapmaktadır. Müzikal etkinliklerin çocuklarda resmi olarak okuma eğitimine başlanmadan

önce okuma becerisinin kazanılmasını geliştirip geliştiremeyeceğinden yola çıkan Moritz ve diğerleri (2013), çalışmalarında okul öncesi çocuklarının ritim becerileri ile hem anaokulunda hem de ikinci sınıfta fonolojik farkındalıkları arasındaki ilişkiyi ve yoğun müzik eğitimi alan okul öncesi çocuklarının daha az eğitim alanlara kıyasla daha güçlü fonolojik farkındalık sergileyip sergilemediğini incelemişlerdir. Sonuçlar ritim becerisinin anaokulunun başında fonolojik bölümlene becerisiyle ilişkili olduğunu ve anaokulu sürecinde daha fazla müzik eğitimi alan çocukların yıl sonunda daha az eğitim alan çocuklara göre daha geniş bir yelpazede fonolojik farkındalık becerilerinde gelişme gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, çocukların ritim becerisinin, ikinci sınıftaki fonolojik farkındalık ve temel kelime tanımlama becerileriyle güçlü bir şekilde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Anvari ve diğerleri (2002) dört ve beş yaşındaki çocuklarla, müzikal yetenek ile fonolojik farkındalık gelişimi arasındaki ilişkinin yanı sıra müzikal yetenek ile okuma gelişimi arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Her iki yaş grubunda da müzikal yeteneğin fonolojik farkındalık ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar, müzikal algı için gerekli işitsel işlem mekanizmalarının fonolojik farkındalık için gerekli işitsel işlem mekanizmalarıyla ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Moyeda ve diğerleri (2006) hazırlamış oldukları müzik programının çocukların kelime dağarcığı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Birinci müzik grubunda yer alan çocuklara, resmi programda yer alan ritim, şarkı ve oyunlar için var olan etkinlikleri uygulanmıştır. İkinci müzik grubunda yer alan çocuklara kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik özel olarak hazırlanmış olan müzik programı uygulanmıştır. Sonuçlar, kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik müzik aktiviteleri içeren programa maruz kalan çocukların alıcı kelime dağarcığındaki önemli artışları ortaya koymuştur.

Lorenzo ve diğerleri (2014) gerçekleştirdikleri boylamsal bir çalışmada, Head Start Programında yer alan 3-4 yaş arası çocuklarda resmi müzik eğitiminin dil gelişimi üzerindeki etkisi incelemiştir. Çocuklar 2 yıl boyunca haftada en az üç kez 20 dakikalık müzik etkinliklerine katılmıştır. Araştırma sonuçları müzik etkinliklerinin çocukların dil gelişiminde önemli bir fark yaratabileceğini göstermiştir. Hutchins (2018) müzik dersi alan çocukların müzikal ve dil becerilerindeki ölçülebilir değişimleri incelemiştir. Boylamsal olarak gerçekleştirilen çalışmada yaşları 3 ila 6 arasında değişen, müzik dersine kayıtlı doksan çocuk yer almıştır. Çocukların müzikal, dil ve algısal yeteneklerini hem okul yılının başında hem de sonunda ölçülmüştür. Araştırma sonuçları müzik

derslerine katılan çocukların kelime dağarcığı, erken okuryazarlık becerileri ve şarkı söyleme yeteneğinde artış olduğunu göstermiştir. Ayrıca, şarkı söyleme becerisinin dil becerileriyle ilişkili olduğunu da tespit edilmiştir. Bir yıl sonra, katılımcılar incelenen tüm alanlarda normal yaş gelişimine göre beklenenden daha büyük bir artış göstermiştir.

2.4. Müziğin Motor Gelişime Etkisi

Motor gelişim, bir çocuğun hareket kalıplarını ve becerilerini kazandığı süreci ifade etmektedir. Bu, nöromüsküler olgunlaşma; çocuğun fiziksel büyümesi ve davranışsal özellikleri, fiziksel büyüme, biyolojik olgunlaşma ve davranışsal gelişim hızı; önceki hareket deneyimlerinin kalıcı etkileri ve yeni hareket deneyimleri dahil olmak üzere çeşitli faktörler tarafından şekillendirilen sürekli ve dinamik bir süreçtir. Bu faktörlerin hepsi çocuğun fiziksel ve sosyokültürel çevresi içinde etkileşime girer ve çevresel etkiler motor gelişimi ve yeterliliği şekillendirmede önemli bir rol oynar (Malina, 2004). Yaşamın ilk yıllarında gelişen motor beceriler bir kez öğrenildikten sonra ömür boyu korunduğu için kritik bir önem taşır (Chaddock, Pontifex, Hillman ve Kramer, 2011). Müzik etkinliklerine katılım sıklıkla aktif performans içerdiğinden, motor beceriler optimal müzikal tepkiler elde etmek için gerekli bir ön koşul olabilir.

Müzik ve hareketi bütünleştirmenin ilk savunucularından biri olan Émile Jaques-Dalcroze (1921), ritmin müziğin özünü oluşturduğuna ve köklerinin kalp atışı ve nefes alma şekilleri gibi insan vücudunun doğal ritimlerinde bulunduğu inanmıştır. Dalcroze, zihin ve beden arasındaki güçlü bağlantıyı vurgulayarak, bu bağlantının müzikal ifadeyi ve müzik-hareket deneyimlerine daha derin katılımı nasıl teşvik ettiğinin altını çizmiştir (akt. Espinosa, 2024). Araştırmacılar gelişimsel olarak uygun müzik ve hareket programlarının etkileri üzerine çeşitli araştırmalar gerçekleştirmiştir. Müzik ve hareket eğitiminin çocukların çeşitli gelişim alanlarının yanı sıra koşma, atlama, dörtnala koşma ve kayma gibi lokomotor becerilerin (Deli, Bakle ve Zachopoulou, 2006; Derri, Tsapakidou, Zachopoulou ve Kioumourtzoglou, 2001) zıplama ve dinamik denge gibi temel çeşitli motor becerilerin (Beyazıt 2012; Hogenes, Van Oers, Diekstra ve Sklad, 2016) ve bedensel hareketleri belirli bir ritme göre senkronize etme yeteneği olarak tanımlanan ritmiktik üzerinde (Zachopoulou, Derri, Chatzopoulos ve Ellinoudis, 2003) üzerinde önemli etkilere sahip olduğu yapılan çalışmalar ile ortaya konmuştur.

Hogenes ve diğerleri (2016) müzik ve hareket programı ile beden eğitimi programının 4-6 yaş arası çocuklarda zıplama ve dinamik denge gelişimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Müzik ve hareket programında yer alan çocuklara, iki ay boyunca uygulanırken eğitim alırken diğer grupta yer alan çocuklar boyunca beden eğitimi programına katılmıştır. Çalışma sonuçları, müzik ve hareket programında yer alan çocukların hem zıplama hem de dinamik denge konusunda önemli ölçüde gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlardan hareketle araştırmacılar, gelişimsel olarak uygun bir müzik ve hareket programının okul öncesi çocukların zıplama ve dinamik dengesini olumlu yönde etkileyebileceğini belirtmiştir. Derri ve diğerleri (2001) 10 haftalık bir müzik ve hareket programının 4-6 yaş arası çocukların hareket becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada kaba motor gelişim testi, koşma, atlama, dörtnala koşma, zıplama, sıçrama, kayma ve yatay sıçrama gibi çeşitli lokomotor becerileri değerlendirmek için kullanılmıştır. Çocuklar haftada iki defa müzik ve hareket programına katılmıştır. Sonuçlar, programa katılan çocukların daha karmaşık lokomotor becerilerde önemli ölçüde bir gelişme gösterdiğini ortaya koymuştur. Beyazıt (2012) çalışmasında hareketli müzik etkinliklerinin anasınıfı çocuklarında beden koordinasyonu gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 5 ve 6 yaşlarındaki elli altı çocuk oluşturmıştır. Araştırma süresince, haftada bir gün 25-30 dakika süreyle toplam on hafta boyunca uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları müzik etkinliklerinin, çocukların beden koordinasyonu gelişimleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Gökçen, Karakelle ve Çalışandemir (2024) gerçekleştirilen müzik etkinliklerinin çocukların çoklu zekâ alanlarına etkisini incelemiştir. Araştırma kapsamında deney grubunda yer alan çocuklara 7 hafta boyunca müzik etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma sonucunda uygulanan müzik etkinliklerinin deney grubunda yer alan çocukların müziksel ve bedensel kinestetik zekâ alanları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

2.5. Müziğin Müzikal Gelişime Etkisi

Okul öncesi ve okul dönemindeki müzik eğitimi, çocuklara yalnızca müziği deneyimleme, müzikten keyif alma ve müzikle rahatlama imkânı sunmakla kalmamalı, aynı zamanda onların müzik yeteneklerini, becerilerini ve bilgisini geliştirmeyi de amaçlamalıdır. Müzik etkinlikleri, çocuklara ses, enstrüman çalma ve hareket gibi unsurlardan zevk alma fırsatı verirken, kendilerini müzikle ifade edebilmeleri için özgün bir yol sunar. Bu etkinlikler,

çocukların genel algılama yetilerini geliştirir, dikkat sürelerini artırır, motor becerilerini, sözel iletişimlerini ve sosyal davranışlarını olumlu yönde etkiler. Çocukların müzikle ilgili ilgi düzeyi ve müzikal yeteneklerinin gelişimi, genellikle onların müzikle ilk tanışma deneyimlerine dayanır. Bu nedenle, çocuklara daha okul öncesi dönemde çeşitli ve zengin müzik deneyimleri sunmak, onların müzikle olumlu bir ilişki kurabilmeleri açısından büyük önem taşır (Denac, 2008).

Črnčec, Wilson ve Prior (2006) müzik deneyiminden elde edilen faydaları iki türe ayırmaktadır: müzikal faydalar ve müzikal olmayan faydalar. Müzikal faydalar müzik notalarını anlama, enstrüman çalmayı öğrenme, perde eşleştirme ve tatmin edici müzik deneyimlerinin tadını çıkarma gibi becerileri kapsamaktadır. Müzikal olmayan faydalar ise müzik deneyiminin matematik, uzamsal-zamansal akıl yürütme ve konsantrasyon gibi diğer alanlara yayılan olumlu etkilerini ifade eder (Črnčec vd., 2006). Okul öncesi dönemde müzik hem müzikal hem de müzikal olmayan faydalara ulaşabilmek için kullanılmaktadır. Müzikal faydalara ilişkin literatür incelendiğinde, çalışmalar hazırlanan müzik programlarının çocukların ritim duyguları (Işın, 2008; Zembat, Mertoğlu ve Choi, 2010), ritim becerileri (Marinšek ve Denac, 2020; Pollatou, Patelakis, Ilias, Nikoleta, Vasiliki ve Konstantina, 2013), şarkı söyleme (Bilen ve Canakay, 2006; Demorest, Nichols ve Pfordresher, 2018) ve müziksel işitme becerileri (Bilen ve Canakay, 2006) üzerinde olumlu etkilerini bildirmektedir.

Demorest ve diğerleri (2018) günlük şarkı söyleme etkinliklerinin çocukların şarkı söyleme doğruluğu üzerindeki etkisini ve doğruluğun farklı şarkı söyleme görevlerinde değişiklik gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmada çocuklar 7 ay boyunca bir müzik uzmanından günlük şarkı söyleme eğitimi almıştır. Çalışmanın hem başında hem de sonunda, tüm çocuklar tek perdeleri eşleştirme, aralıkları eşleştirme, kısa kalıpları eşleştirme ve tanıdık bir şarkıyı ezberden söyleme şeklindeki dört şarkı söyleme görevini tamamlamıştır. Araştırma sonuçları, düzenli şarkı söyleme eğitiminin küçük çocuklarda özellikle perde eşleştirme görevlerinde doğru şarkı söyleme gelişimini hızlandırdığını göstermiştir. Zembat ve diğerleri (2010) çalışmalarında hazırlamış oldukları ritim eğitimi programının çocukların ritim duygularının gelişimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Beş-altı yaş 30 çocuğun katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada birinci grup için ön testten daha düşük almış çocuklar seçilmiştir. Bu gruba haftanın her günü 6 hafta boyunca ritim programı uygulanmıştır. Araştırma sonuçları ritim programının uygulandığı birinci grupta yer alan

çocukların ritim becerilerinin programa katılmayan ikinci grubun seviyesine geldiğini ortaya koymuştur. Bilen ve Canakay (2006) Orff yaklaşımının çocukların müziksel işitme, güzel şarkı söyleme becerileri ve müzik dersine olan ilgi ve katılımlarına etkisini incelemiştir. İki gruptan oluşan çalışmada grupların birinde Orff yaklaşımına dayalı eğitim verilirken diğer gruba geleneksel müzik eğitimi verilmiştir. On dört seans süren uygulama sonucunda yapılan testler, Orff yaklaşımına dayalı eğitimin geleneksel yöntemle dayalı eğitime göre daha etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca Orff yaklaşımının çocukların derslere olan ilgi ve katılımlarını da artırdığı gözlemlenmiştir (Bilen ve Canakay, 2006).

Marinšek ve Denac (2020) Montessori müzik-hareket etkinliklerinin, Montessori anaokullarından 3-6 yaş aralığındaki çocukların ritmik becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Birinci grupta yer alan çocuklar 4 ay boyunca haftada üç kez piyano eşliğinde, ikinci grupta yer alan çocuklar kaydedilmiş müzikle 15 ila 20 dakikalık yapılandırılmamış hareket etkinliklerine katılmıştır. Araştırma sonuçları, müdahalelerin çocukların ritmik becerilerini olumlu yönde etkilediğini ve en önemli gelişmelerin piyano eşliğinde hareket etkinliklerine katılan çocuklarda gözlemlendiğini ortaya koymuştur. Işın (2008) çalışmasında Orff Yaklaşımı'nın 5-6 yaş grubundaki çocukların ritimsel becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları Orff Yaklaşımı'nın çocukların ritimsel algılarını geliştirdiğini ortaya koymuştur. Başlangıçta ritim kalıplarını vermekte zorlanan çocukların, Orff eğitiminin devamı sayesinde başarı oranlarının önemli ölçüde arttığı tespit edilmiştir. Özellikle, testlerdeki ritim kalıplarının zorluk derecesi arttıkça çocukların performanslarında kayda değer bir gelişme gözlenmiştir.

3. SONUÇ

Müzik evrensel bir dildir. Özellikle erken çocukluk yıllarında gelişimi teşvik etmek için benzersiz bir güce sahiptir. Bilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel alanlarda büyümeyi teşvik eder. Eğlencenin ötesine uzanan müzik eğitimi akademik başarının temellerini de içerisinde barındıran bilişsel gelişimi desteklemektedir. Müziği içeren pek yöntem ve teknik çocukların beyin hafıza ve dil ile ilişkili bölümlerini harekete geçirebilmektedir. Müzik aynı zaman da sosyal ve duygusal gelişim için etkili bir araç haline gelebilmektedir. Birlikte gerçekleştirilen etkinlikler çocukların paylaşma, sıra bekleme ve diğerlerini dinleme hini sosyal becerilerin gelişime katkı sunmaktadır. Etkinlikler ayrıca duygusal olarak çocukların kendilerini ifade edebilmelerinin de önünü açmaktadır. Motor gelişim belki de müzik uygulamalarının en bilinen sonuçları

arasında yer almaktadır. Müzik eşliğinde dans etmek, ritim tutmak vd. hareketler çocukların hem ince hem de kaba motor becerilerini güçlendirmektedir. Müziğin olası etkileri göz önüne alındığında, müzik eğitiminin temellerinin erken çocukluk yıllarında atılması oldukça önemlidir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, S. H. (2023). The effect of music on reading skills: a meta-analysis study. *International Online Journal of Education & Teaching*, 10(2).
- Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J., & Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of experimental child psychology*, 83(2), 111-130.
- Aral, N., Akyol, A. K. ve Sığırtaç, A. (2006). Beş-altı yaş grubundaki çocukların yaratıcılıkları üzerinde Orff öğretisine dayalı müzik eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 1-9.
- Ayan, B. E. ve Kaya, S. (2016). Okul Öncesinde Müzik ve Hareketin Öğrenme Üzerindeki Etkisi. *Erzincan University Journal of Education Faculty/Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1).
- Benitez, M. A., Diaz Abraham, V. M., Shifres, F. D., & Justel, N. (2023). The Effect of Active and Receptive Musical Training on Emotional Memory in Preschoolers. *Psykh*, 1-20 ISSN 0717-0297.
- Beyazıt, H. (2012). Hareketli müzik etkinliklerinin anasınıfı çocuklarında beden koordinasyonu gelişimine etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bilen, S., & Canakay, E. U. (2006). Okul öncesi müzik eğitiminde Orff öğretisinin müziksel beceriler üzerindeki etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22, 48-60.
- Bora, Ü.G., Karakelle, S. ve Ünüvar, P. (2024, Ağustos). Okul öncesi eğitime devam eden 54-60 aylık çocuklara yönelik uygulanan ritim destekli müzik etkinliklerinin çocukların öz düzenleme becerileri üzerine etkisinin incelenmesi. 4. Bilsel International Sumela Scientific Researches Congress, Trabzon.
- Bowmer, A., Mason, K., Knight, J., & Welch, G. (2018). Investigating the impact of a musical intervention on preschool children's executive function. *Frontiers in Psychology*, 9, 2389.

Chaddock, L., Pontifex, M. B., Hillman, C. H., & Kramer, A. F. (2011). A review of the relation of aerobic fitness and physical activity to brain structure and function in children. *Journal of the international Neuropsychological Society*, 17(6), 975-985.

Chen-Hafteck, L. (1997). Music and language development in early childhood: Integrating past research in the two domains. *Early child development and care*, 130(1), 85-97.

Chronopoulou, E., & Riga, V. (2012). The contribution of music and movement activities to creative thinking in pre-school children. *Creative Education*, 3(02), 196.

Črnčec, R., Wilson, S. J., & Prior, M. (2006). The cognitive and academic benefits of music to children: Facts and fiction. *Educational Psychology*, 26(4), 579-594.

Degé, F., & Schwarzer, G. (2011). The effect of a music program on phonological awareness in preschoolers. *Frontiers in psychology*, 2, 124.

Demorest, S., Nichols, B., & Pfordresher, P. Q. (2018). The effect of focused instruction on young children's singing accuracy. *Psychology of Music*, 46(4), 488-499.

Denac, O. (2008). A case study of preschool children's musical interests at home and at school. *Early childhood education journal*, 35, 439-444.

Derri, V., Tsapakidou, A., Zachopoulou, E., & Kioumourtzoglou, E. (2001). Effect of a music and movement programme on development of locomotor skills by children 4 to 6 years of age. *European journal of physical education*, 6(1), 16-25.

Doğan, C., & Tecimer, B. (2018). Anasınıfına devam eden çocukların matematiksel akıl yürütme becerilerine piyano destekli müzik etkinliklerinin etkisi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 6(3), 13-33.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Morris, A. S. (2013). Prosocial development 13. *The Oxford Handbook of Developmental Psychology*, Vol. 2: Self and Other, 2, 300.

Esimone, C. C., & Ojukwu, E. V. (2014). Music in early childhood education: Its importance in selected child development. *Journal of Educational and Social Research*, 4(1), 39-43.

Forrai, K. (1997). The influence of music on the development of young children: Music research with children between 6 and 40 months. *Early Childhood Connections*, 3(1), 14-18.

Frischen, U., Schwarzer, G., & Degé, F. (2019). Comparing the effects of rhythm-based music training and pitch-based music training on executive functions in preschoolers. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 13, 41.

Gökçen, A., Karakelle, S. ve Çalışandemir, F. (2024, Ağustos). Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan müzik etkinliklerinin çoklu zekâ alanlarına etkisi. 4. Bilsel International Sumela Scientific Researches Congress, Trabzon.

Gruhn, W. (2002). Phases and stages in early music learning. A longitudinal study on the development of young children's musical potential. *Music Education Research*, 4(1), 51-71.

Habibi, A., Damasio, A., Ilari, B., Veiga, R., Joshi, A. A., Leahy, R. M., ... & Damasio, H. (2018). Childhood music training induces change in micro and macroscopic brain structure: results from a longitudinal study. *Cerebral Cortex*, 28(12), 4336-4347.

Habibi, A., Ilari, B., Crimi, K., Metke, M., Kaplan, J. T., Joshi, A. A., ... & Damasio, H. (2014). An equal start: absence of group differences in cognitive, social, and neural measures prior to music or sports training in children. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 690.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.

Hallberg, K. A., Martin, W. E., & McClure, J. R. (2017). The impact of music instruction on attention in kindergarten children. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 27(2), 113.

Herrera, L., Lorenzo, O., Defior, S., Fernandez-Smith, G., & Costa-Giomi, E.

(2011). Effects of phonological and musical training on the reading readiness of native-and foreign-Spanish-speaking children. *Psychology of Music*, 39(1), 68-81.

Huron, D., & Vuoskoski, J. K. (2020). On the enjoyment of sad music: pleasurable compassion theory and the role of trait empathy. *Frontiers in Psychology*, 11, 1060.

Hutchins, S. (2018). Early childhood music training and associated improvements in music and language abilities. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 35(5), 579-593.

Hyde, K. L., Lerch, J., Norton A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. C., & Schlaug, G. (2009). Musical training shapes structural brain development. *The Journal of Neuroscience*, 29 (10), 2019-3025.

Ilari, B., Helfter, S., Huynh, T., Bowmer, A., Mason, K., Knight, J., & Welch, G. (2021). Musical activities, prosocial behaviors, and executive function skills of kindergarten children. *Music & Science*, 4, 20592043211054829.

Işın, D. (2008). Okulöncesi müzik eğitiminde uygulanan Orff yaklaşımı'nın 5-6 yaş grubundaki çocukların ritimsel becerilerine etkileri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Jucan, D., & Simion, A. (2015). Music background in the classroom: its role in the development of social-emotional competence in preschool children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 620-626.

Karakelle, S. & Demirtaş, O. (2013). 7-11 Yaş grubunda kullanılan piyano başlangıç metodları ve analizi: A.B.D. örneği. Sibel Karakelle (Ed), Piyano öğretiminde pedagojik yaklaşımlar içinde (s.79- 95). Ankara: PEGEM Akademi.

Kawase, S., Ogawa, J. I., Obata, S., & Hirano, T. (2018). An investigation into the relationship between onset age of musical lessons and levels of sociability in childhood. *Frontiers in psychology*, 9, 2244.

Kirişçi, M., Topaç, N., & Bardak, M. (2023). Examining the effects of music on cognitive skills of children in early childhood with the Pythagorean fuzzy set approach. *Sigma Journal of Engineering and Natural Sciences*.

- Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and human behavior*, 31(5), 354-364.
- Koutsoupidou, T., & Hargreaves, D. (2009) An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music*, 37(3), 251-278.
- Levinowitz, L. M. (1998). The importance of music in early childhood. *General Music Today*, 12(1), 4-7.
- Linardakis, M., Trouli, K., & Chlapana, E. (2014). Effects of a rhythm development intervention on the phonological awareness in early childhood. *International proceedings of economics development and research*, 78, 49.
- Liu, Y. (2023). The influence of music activities on children's creative thinking development. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 180, p. 04001). EDP Sciences.
- Lorenzo, O., Herrera, L., Hernández-Candelas, M., & Badea, M. (2014). Influence of music training on language development. A longitudinal study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 527-530.
- Malina, R. M. (2004). Motor development during infancy and early childhood: Overview and suggested directions for research. *International journal of sport and health science*, 2, 50-66.
- Marinšek, M., & Denac, O. (2020). The Effects of an integrated programme on developing fundamental movement skills and rhythmic abilities in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 48, 751-758. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01042-8>
- Moritz, C., Yampolsky, S., Papadelis, G., Thomson, J., & Wolf, M. (2013). Links between early rhythm skills, musical training, and phonological awareness. *Reading and Writing*, 26, 739-769.
- Moyeda, I. X. G., Gómez, I. C., & Flores, M. T. P. (2006). Implementing a Musical Program to Promote Preschool Children's Vocabulary Development. *Early Childhood Research & Practice*, 8(1), n1.

Nan, Y., Liu, L., Geiser, E., Shu, H., Gong, C. C., Dong, Q., ... & Desimone, R. (2018). Piano training enhances the neural processing of pitch and improves speech perception in Mandarin-speaking children. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(28), E6630-E6639.

Nwokenna, E. E., & Anike, S. (2012). The integrity of music education in a child development. *Nsukka Journal of Musical Arts Research (NJRMA)*, 1, 251-263.

Öztürk, E., & Can, A. A. (2020). The effect of music education on the social values of preschool children. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(5), 1053-1064.

Padilla-Walker, L., & Carlo, G. (2014). The study of prosocial development: Past, present and future. *Prosocial development: A multidimensional approach*, 3-16.

Patscheke, H., Degé, F., & Schwarzer, G. (2019). The effects of training in rhythm and pitch on phonological awareness in four-to six-year-old children. *Psychology of Music*, 47(3), 376-391.7

Rabinowitch, T.-C., & Meltzoff, A. (2017). Joint rhythmic movement increases 4-year-old children's prosocial sharing and fairness toward peers. *Frontiers in Psychology*, 8, 1050. doi:doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01050

Sala, G., & Gobet, F. (2017). When the music's over. Does music skill transfer to children's and young adolescents' cognitive and academic skills? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 20, 55-67.

Schellenberg, E.G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15, 511-514..

Schellenberg, E. G., Corrigan, K. A., Dys, S. P., & Malti, T. (2015). Group music training and children's prosocial skills. *PLoS One*, 10(10), e0141449.

Sellari, G., Matricardi, G., & Albiero, P. (2011). The function of music in the development of empathy in children: the construction of the educational course "Music and well-Being" and the evaluation of its effects. *International Journal of Psychoanalysis and Education*, 3, 17-36.

Shen, Y., Lin, Y., Liu, S., Fang, L., & Liu, G. (2019). Sustained effect of music training on the enhancement of executive function in preschool children. *Frontiers in Psychology*, 10, 1910.,

Steele, C. J., Bailey, J. A., Zatorre, R. J., & Penhune, V. B. (2013). Early musical training and white-matter plasticity in the corpus callosum: evidence for a sensitive period. *Journal of Neuroscience*, 33(3), 1282-1290.

Szücs, T., & Juhász, E. (2023). The Role of Music Education in Childhood. *Acta Educationis Generalis*, 13(2), 30-49.

Şenol, F. B., & Karaca, N. H. (2023). Investigation of the effect of music education programme on preschoolers' motor creativity skills. *Education 3-13*, 1-14.

Tunçgenç, B., & Cohen, E. (2018). Interpersonal movement synchrony facilitates pro-social behavior in children's peer-play. *Developmental science*, 21(1), e12505.

Váradi, J. (2022). A review of the literature on the relationship of music education to the development of socio-emotional learning. *Sage Open*, 12(1), 21582440211068501.

Yahaya, A. (2008). The role of music and young children: The brain development. University Technology Malaysia Institutional Repository.

Yıldız, M. Y. ve Karakelle, S. (2017). İlköğretim dönemindeki çocukların müziksel gelişim özellikleri ve müzik eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(48), 494-500.

Yoon, J. N. (2000). Music in the classroom: Its influence on children's brain development, academic performance, and practical life skills. ERIC Document Reproduction Service No. ED442707.

Zachopoulou, E., Derri, V., Chatzopoulos, D., & Ellinoudis, T. (2003). Application of Orff and Dalcroze activities in preschool children: Do they affect the level of rhythmic ability?. *Physical Educator*, 60(2), 50-56.

Zelazo, P. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2016). Executive function: Implications for education. NCER 2017-2000. National Center for Education Research.

Zembat, R., Mertoğlu, E., & Choi, J. (2010). 5-6 yaş çocuklarına yönelik hazırlanan ritim eğitimi programının çocukta ritim duygusunun gelişimine etkisinin incelenmesi. Kastamonu Education Journal, 18(1), 47-60.

AN INVESTIGATION OF ARAB AND SLAVIC CHILDREN'S PLAY PREFERENCE AND BEHAVIOR IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Melike YÖRÜKO¹

Özge ÖZEL²

Gül DALGAR³

1. INTRODUCTION

The existence of play in all cultures highlights its fundamental significance in the lives of individuals (Ayan & Memiş, 2012). Play, which is encountered in every period of life, plays a key role as it is an important tool for children to make sense of the world, especially in early childhood (Aksoy & Dere Çiftçi, 2014). When children are asked what they want to do, they usually say they want to play (Tuğrul et al., 2019). For these reasons, children's play has been an interesting research area for child development specialists and educators for many years (Pellegrini & Smith, 1998).

Many theorists have addressed the functions, importance or effects of play from different perspectives. According to Vygotsky, play is a social and symbolic activity that enables children to understand the concepts and roles in their sociocultural environment; even if the child plays alone, play has a social quality because it reflects sociocultural elements (Nicolopoulou, 1993). In Vygotsky's system, play, known as imaginary play or pretend play, explains that children behave in a certain way according to the roles they play (Bodrova & Leong, 2017). For example, if a child plays the role of a father, he/she adopts the rules of paternal behavior. Accordingly, roles in play are fed by the sociocultural environment. For example, it shows that the play behaviors exhibited or not exhibited by migrant children may have a meaning especially in the field of socio-emotional development.

¹ Öğr. Gör., Bartın Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çocuk Gelişimi Programı, myoruko@bartin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8795-2981.

² Doçent, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, ozgeozel@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4992-483X.

³ Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, guldalgar@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3980-9128.

According to Erikson, children can reflect their past experiences, solutions to conflicts or problems, and expectations for the future in their play (Karabacak, 2021). In line with this view, the behaviors that migrant children will exhibit in their plays can provide information about their previous lives, the difficulties they have experienced and the situations they want. Aslan (2013), in his study examining the play behaviors of children attending kindergarten, states that play can provide important information about the child. In a study examining the perception of play in the drawings of refugee children, 32 children who came from Syria due to the war participated in the study. The children were asked to draw a picture they liked to play with and to describe the picture. The results of the analysis of the data obtained showed that the children's drawings contained elements related to war and that they mentioned positive emotions in their verbal expressions while describing the drawings. It was understood that they mostly used all colors in their drawings and preferred black and dark colors in their war-themed drawings (Pekşen Akça & Aydoğdu, 2021).

Play, which is the common language of every child, can also serves to unite children from different cultures. Play is an important tool for immigrant children to adapt to the culture of the host country and accelerate the language acquisition. However, it seems difficult for migrant children to express themselves in the host country at first. Yanık Özger and Kozandağı (2021) examined the play of Syrian and Turkish preschool children and the relationships they established in play. The participants of the study consisted of 18 children aged 5-6 years and 8 parents. The results showed that Syrian and Turkish children created play using body language and developed their relationships in this way. While some of the relationships between children of two different races developed into close friendships, others experienced social exclusion. The approaches of the teacher and the family towards the child were effective in shaping children's play relationships.

Play is the key to showing the effects of migration in children experiencing forced migration. Bjorck Akesson and Brodin (2005) stated that children can reflect the changes, events or situations they experience during the migration process in their repetitive play. In a study of Iranian preschool refugee children living in Sweden, parents were interviewed about their children's exposure to violence and separation. In addition, the Erica play method, a projective child identification method, was used. The results showed that 19 out of 50 children acted out a play involving war and persecution (Almqvist & Broberg, 1997).

Accordingly, the behaviors, actions and attitudes of migrant children in the play process have the potential to reveal the effects of the traumatic events they have experienced.

In line with cultural differences, children's play behaviors may differ in terms of variables such as play types, toy selection, and playground preference. Duman and Temel (2011) examined the play behaviors of children in Türkiye and the USA and observed that social play develops positive social relationships, but there were cultural differences in play preferences. Bayar Çelebi (2007) found no difference in the play behaviors of Turkish and Azerbaijani children. Farver et al. (2000) observed differences between American and Korean children in terms of play types and stated that Korean children preferred socio-dramatic play less. Kahraman and Arabacıoğlu (2020) examined the play preferences of Turkish and Syrian children and concluded that Syrian children preferred to play with their parents due to language barriers, while Turkish girls preferred indoor play and Syrian girls preferred outdoor play such as parks. Since this current study focused on the play structure, play types and play behaviors preferred by migrant children in their play, we have included the theoretical information in this context below for the comprehensibility of our study.

1.1. Theory of Play Structure

Parten (1932) examined children's social participation in play and divided it into six dimensions. Four of the dimensions included activities in which children were non-social or semi-social in play. The other two dimensions were defined as play behaviors in which children interact socially. According to Parten, play behaviors were non-participatory behavior, bystander behavior, solitary play, parallel play, cooperative play and cooperative play. In the non-participatory behavior phase, the child was active but had no purpose. He/she was not interested in the play of other children around him/her. Spectator behavior was a stage of play behavior in which the child watches the play of other peers but did not participate. The child could move around among his/her peers and ask questions, and in the solitary play stage was not interested in whether there were other children around.

At this stage, the environment could be observed but no social interaction was established. In parallel play, children played in the same environment but had no real social interaction with each other. In this stage, children did not

engage in social interaction other than asking each other for toys or watching each other's activities. In the cooperative play phase, children could play in the same environment, in the same play or used the same materials. However, each child had his/her own play. In this type of play, children communicated with each other and exchange materials. In the last type of play, cooperative play, children had a common goal in the play. Here, children cooperated to realize common goals. Cooperative play was a type of play in which children share tasks, are not alone, share materials and express their ideas.

1.2. Theory of Play Types

Smilansky (1968) distinguished four different types of play. The first is functional play, which involves simple repetitive muscle movements with or without objects. Functional play is a type of play in which children explore their environment through trial and error and discover the potential of their own bodies. The second is construction play, in which objects are constructively exposed and something is built or created. In this type of play, the child uses manipulative skills to create new products with objects. The third is dramatic play, in which an imaginary situation replaces an imaginary situation to satisfy the child's individual wants and needs. In this type of play, also known as symbolic play, the child can explore himself or herself, improvise, assume various roles and imitate behaviors and personal characteristics. The fourth type of play is rule-based play, where the child adopts rules throughout the play process. In this type of play, children's behavior is planned, and they can take responsibility.

1.3. Theory of Social Behaviour

From the moment a child is born, his/her first social environment is his/her parents. With the start of preschool education, peers and teachers become partners in this environment. Social development, whose existence emerges through social interactions, is linked to the processes of socialization and individualization. While the child's interactions with the people around him/her are preliminary actions towards socialization, this whole process also prepares the ground for the child's individualization (Craig, 2005). The elements of socialization and individualization are in constant relationship with each other. Incompatibility between these two elements can lead to conflicts, exclusion from the social environment or negative social behaviors (Damon, 1983).

On the other hand, temperamental characteristics of children, family structure, individual differences and cultural factors can be effective in the acquisition of social behaviors in early childhood (Özabacı, 2006). The cultural change experienced by immigrant children may lead to incompatibility between socialization and individualization, and this incompatibility may be reflected in their social behaviors. For this reason, in this study, the play behaviors of immigrant children were examined in two dimensions: positive and negative behaviors. Examples of positive and negative behaviors are given below in the theoretical framework.

Crick et al. (1997) categorized aggression, which was seen as a negative social behavior, into two groups: physical and relational. Physical aggression includes behaviors such as pushing, hitting, pulling, kicking, pinching, damaging or throwing objects by using or threatening to use force. The relational aggression group includes behaviors such as threatening to harm peers, saying that they will not play together when they do not get along with them, making untrue statements about peers, not allowing peers to play with them, not listening to them, and not allowing peers to play with other peers.

Rubinstein et al. (1974) explained positive social behaviors in seven sub-dimensions: Altruism, which involves cooperation and helping others; making amends, which involves forgiving oneself for one's mistakes; controlling aggression, which means stopping or preventing aggression that may come from oneself or another person; resisting temptation, which involves resisting prohibited behaviors; persisting in responsibility, which involves persisting in a task; expressing feelings, which involves talking about feelings and thoughts with others to achieve positive outcomes; and sympathy, which involves expressing concern about others and one's own problems.

1.4. Importance of the Research

In recent years, there has been a notable increase in the number of forced migrations to Türkiye. First and foremost, the war in Syria and the recent war between Russia and Ukraine have caused citizens from the region to migrate to Türkiye. According to the current data of the Directorate of Migration Management for 2022, the number of migrants with residence permits in our country is 1,340,654. Following İstanbul, the province with the highest number of migrants is Antalya with a total of 166,335 migrants. In Antalya, where there

is an intense wave of migration, issues related to the situation of migrant children should be brought to the forefront.

Migrant children may have difficulty expressing themselves or adapting to the language and culture of the country in which they live. In such circumstances, the concept of “play” which is a universal language for children, comes to the fore. Play is an important tool for understanding factors such as getting to know children and following their developmental processes. Through play, children can reflect the situations they experience. The type of play preferred by children experiencing migration, the choice of materials and the learning center where they often spend time are elements that can provide information about their socio-emotional development. In Eslek and Irmak’s (2018) reviewed study on migrant children and their play, it was stated that there are a limited number of studies examining the impact of migration experience on children’s development, as well as a small number of studies examining children’s play behaviors after migration.

In this study, it is thought that by defining the play preferences and play behaviors of preschool migrant children, it will help teachers to organize educational activities for migrant children and diagnose their individual needs. The research aims to describe the play preferences (learning center, material selection, play type, play structure) and behaviors (positive and negative socio-emotional behaviors) of Slavic and Arab migrant children. The research questions are given below:

- What are the play preferences (learning center preference, play type preference, play structure preference, material preference) of Slavic and Arab migrant children in preschool education?
- What are the play behaviors of Slavic and Arab migrant children in preschool education?

2. METHOD

2.1. Research Model

This research is a multiple case study design from qualitative research methods. According to Merriam (2018), case studies are studies in which the subject determined in a limited area is described and examined in depth; they are classified in three sub-types according to the discipline (ethnographic, historical, psychological, social), the purposes of the study (descriptive, interpretive, evaluative) and the handling of more than one situation (multiple situations). While intrinsic and instrumental case studies are individual, the collective case study is a collection of cases. A collective case study involves analyzing multiple cases to improve understanding and reasoning (Stake 2013).

This study is a multiple case study design that aims to describe and examine in depth the play preferences and play behaviors of two preschool immigrant children of Slavic and Arab races.

2.2. Study Group

The participants in the study were determined through criterion sampling, one of the purposive sampling methods. Purposeful sampling is based on the necessity of selecting a sample that the researcher wants to explore, understand, gain insight, and learn most things (Merriam, 2018). Criterion sampling, in a research, observation units can be formed from people, events, objects or situations with certain qualities (Büyüköztürk et al., 2021). The study group of this research consisted of two preschool teachers and one Slavic and one Arab child who were two five-year-old. Immigrant children were from Ukraine and Syria who have settled in Antalya province as immigrants in the last 1 year and studying in preschool education institutions in the 2022-2023 academic year.

Slavic immigrant child (S) is a boy and 5 years old. The child's parents and he are natives of Ukraine. S has a younger brother aged to one and a half year. They arrived in Türkiye in March 2022. However, he commenced his formal education in November (2023year please?). The family resides in Konyaaltı district of Antalya. S is not proficient in the Turkish language. His vocabulary is limited to a few basic words. "Good morning," "hello." Sometimes he can understand Turkish phrases when his teacher elucidates them in a clear way, or

he can infer what is happening from the actions of his classmates. His mother utilizes a translation application to facilitate communication with the with the school staff.

Arab migrant child (A) is a boy and 5 years old. Prior to relocating to Türkiye, the child and his parents resided in Saudi Arabia. The family arrived in Türkiye within the past year. The family currently resides in the Kepez district of Antalya. They came to Türkiye within the last year. They reside in Kepez district of Antalya. However, his father is currently working in Arabia for business reasons. A is not proficient in the Turkish Language. His vocabulary is limited to a few basic words: “look, teacher, I did”. In addition to Arabic, A also speaks English. A has a three-year-old brother and two older sisters who attend the same preschool. His mother can communicate with the school staff in Turkish with the assistance of a translation application.

2.3. Data Collection Tools

In the study, the semi-structured interview method, which is one of the most employed data collection tools in qualitative research, was utilized. Most of semi-structured interviews comprise a series of questions or issues designed to clarify (Merriam, 2018). In this study, semi-structured interviews were conducted with preschool teachers to collect data on the play preferences and play behaviors of migrant children. Interviews, which took approximately 45 minutes were conducted one-by-one and face to face.

In addition to the collection of data through semi-structured interviews, observation was used to collect data to ensure the credibility of the findings (Merriam, 2018). Non-participant observation is when the researcher is only present as an outside observer without participating in the group, person, or culture that the researcher observes and records his/her observations (Uzuner, 1999). The data on the play preferences and behaviors of the children in the study group determined in this study were collected by the researcher in January-February of the 2022-2023 academic year through the non-participant observation method. Observation sessions took an hour during free play each day for eight weeks. They took almost 40 hours in total.

2.4. Data Analysis

Descriptive analysis was used to analyze the data in the study. Descriptive analysis is an evaluation technique to introduce the data obtained in the research process (Yıldırım & Şimşek, 2008). In this study, the data obtained from semi-structured interviews and observation methods were subjected to descriptive analysis in line with the categories specified in the research questions (learning center preference, material preference, play type preference, play structure preference and play behaviors).

2.5. Validity, Reliability and Ethics

To ensure the validity and reliability of the data collected from the study, it is essential to present the data in a descriptive, comprehensive and detailed manner. Furthermore, the involvement of multiple researchers in the study, including other researchers, expert opinions, and diverse analytical techniques in the examination of the data obtained from the study serve to enhance the internal validity (Yıldırım & Şimşek, 2008). To ensure the internal validity of this study, the data obtained from the observation and the opinions of the teachers were directly presented. In the study, cross-checking was conducted through the implementation of method diversification, which entailed semi-structured interviews with teachers and the observation of children during free play time. To protect the data, Slavic immigrant children (S) and Arab immigrant children (A) in the classrooms of the teachers participating in the study were coded with the letters.

2.6. Ethics Committee Permission Information

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” were followed. The necessary permissions to conduct this study were obtained from Burdur Mehmet Akif Ersoy University Non-Interventional Clinical Research Ethics Committee with the decision numbered 2022/999 on 07.12.2022.

3. FINDINGS

According to teachers' responses children's play preference were categorized under five themes: learning center preference, material preference, play type preference, play structure preference, and positive and negative social behaviors of children as it is illustrated Figure1.

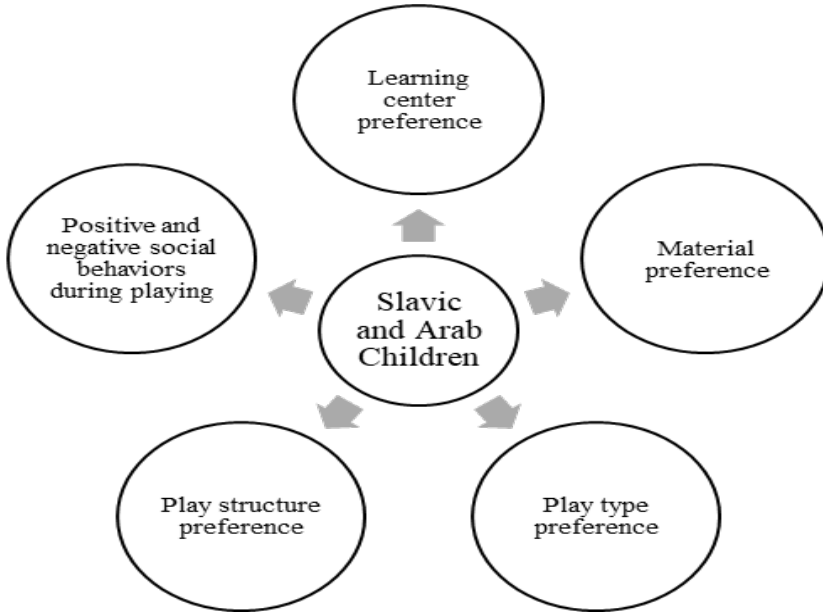


Figure 1. Themes of findings

3.1. Learning Center Preference

First, preschool teachers were asked about the learning centers where migrant children in their class liked and disliked spending time during free play time. According to teachers' responses, although Slavic child preferred blocks, table toys and science centers he did not prefer to spend time in the dramatic play, book, and art centers. About the centers, his teacher said:

The things he always plays with are things like science-nature, animals, blocks, puzzles, jigsaw puzzles, educational toys, those kinds of things also interest him. He is more active in such centers. But I haven't seen him in dramatic play and art centers. Also, I haven't seen him in a very sedentary center like a book center or in a center that requires a lot of language.

Arab child Arab child chose blocks, table toys, art, and science centers, but he does not prefer to spend time in the dramatic play and book centers either. His teacher stated:

Generally, when we do these artistic things, he is very interested. He is also very interested in these intelligence toys, wooden blocks, and art. He does it patiently until he finishes it. However, I never see him opening the books and looking at them or playing with the puppets.

Table 1. Migrant Children's Preference for Learning Centers According to Preschool Teachers' Views

Migrant Child	Preferred Learning Center	Non-Preferred Learning Center
Slavic (S)	-Block center	-Dramatic play center
	-Table toys center	-Book Center
	-Science Center	-Art center
Arab (A)	-Block center	
	-Table toys center	-Dramatic play center
	-Art center	-Book Center
	-Science Center	

Both children preferred to play in the block, table toys and science centers while they did not prefer to spend time dramatic play and book centers as it can be seen in the Table 1. The findings of observations also supported teachers' responses. Both children were usually playing in the block centers during observations.

3.2. Material Preference

An examination of the material preference of Slav and Arab children revealed that Slavic child exhibited a proclivity for blocks, vehicle toys, educational toys, puppets, play dough and music materials displaying a lack of interest in kitchen materials and books. His teacher claimed:

Even when we play with dough, he likes various things such as kneading, cutting, shaping materials. For example, when he sees the car mold, he immediately takes it. He flattens it with a rolling pin, presses it and makes cars. But other children, for example, use the pots, plates, forks, and cups in the homemaking corner. But he, never goes there. He doesn't get too close to those kinds of things. However, the books in that book corner never take his attention.

The Arab child also exhibited a preference for engaging in play activities involving blocks, play dough and educational toys. However, there is a notable absence of interest in play involving puppets and books. His teacher stated:

The thing he likes the most is making shapes with play dough. Also, he is more interested in these toys, mind plays, cubes, that kind of thing. I didn't observe him playing with the puppets. I think of it this way. I didn't observe him opening the books and looking at them.

Table 2. Material Preferences of Migrant Children According to Preschool Teachers' Opinions

Migrant Child	Preferred Material	Non-preferred Material
Slavic (S)	-Blocks	
	-Vehicle toy	
	-Educational toys	-Kitchen materials
	-Puppet	-Book
	-Play dough	
Arab (A)	-Music materials	
	-Blocks	
	-Play dough	-Puppet
	-Educational toys	-Book

3.3. Play Type Preference

When Slavic and Arab children's play type preferences were examined, it was found that Slavic child usually engaged in functional and construction-based play, but rarely participate in dramatic play. His teacher said:

He likes moving plays a lot. For example, he likes those kinds of things where there are moving dances accompanied by music. He can spin, dance, and have fun there with her other friends. However, he does not play dramatic play neither with his friends nor himself.

When Arab child prefers to play building-construction play, he did not prefer dramatic play. About his play type preference, his teacher claimed, "A is usually building a tank by himself with the connect-and-disconnect Legos in the block center, and then he drives his tank on the table".

**Table 3. Play Type Preference of Migrant Children According to
Preschool Teachers' Opinions**

Migrant Child	Preferred Play Type	Non-preferred Play Type
Slav (S)	- Functional play - Building-construction play	-Dramatic play
Arap (A)	- Building-construction play	-Dramatic play

On the other hand, according to the teacher's responses, the teacher of the Arab immigrant child made statements indicating that she only played building-construction plays and did not make any statements about the functional play type. However, findings related to functional play were observed during the observation process.

3.4. Play Structure Preference

The findings showed that Slavic child's play structure preferences are audience behavior, play together, and solo play. His teacher stated that "Slavic child's friend takes the top block of the building, and he builds and replaces it with another block". She also added that "Sometimes he gives me his car, sometimes they both sit together and start playing".

In contrast, the findings of Arab child's play structure preference showed he usually prefers parallel play. *His teacher said "I have not witnessed her calling her friends one-on-one like Ayşe come, Fatma come, but I observe them together. "They seem to play without interacting. I observe that they usually do it alone."*

**Table 4. Play Structure Preference of Migrant Children According to
Preschool Teachers' Opinions**

Migrant Child	Play Structure
Slavic (S)	- Audience behavior - Play together - Solo play
Arab (A)	- Parallel play - Solo play

According to results, there is not a common play structure preference between Slavic and Arab children as it is seen in the Table. When the teacher's responses and the findings obtained from the observation were considered together; Arap child teacher's made statements pointing to only parallel play. During the observation process, it was observed that he played in the structure of play together and solo play. For instance, during observation:

A's friend tells him 'Join us. A went to where there are a few friends under the table. There he seems to interact with his friend. A boy who was making a fishing rod out of straws was holding the rod under the table and calling out 'golden fish'. Another child says to A 'oh golden fish' and A grabs the fishing rod.

3.5. Positive and Negative Social Behavior During Play

Based on the findings obtained from teachers showed that Slavic child's positive social behaviors were altruism and control of aggression while he exhibited negative socio-emotional behaviors during play. His teacher gave an example by saying:

When his friends asked his toys to share sometimes, he gives his car. However, when they take any object that S has made and put it down to collect it, S starts crying. Or there are two or three trains. His friends are playing a play. S wants that train. But his friend was playing first. Normally, he should wait for his friend and after the play is over, he should ask his friend if he can take it and play with it. But S cannot talk to him, cannot communicate with him. Just because he likes that train made with those blocks, that road, driving them, he wants that too. Therefore, he immediately starts crying.

When Arab child's positive and negative behaviors during play were analyzed, it was seen that his positive behaviors were altruism and insistence on responsibility. Based on his teacher, he does not behave negatively during play. She supported her ideas by saying:

He does it patiently, I mean, he tries until he finishes it, you know, he says it's broken, and some children get angry, for example, they retreat to a corner or get angry and don't do it. A is not like that, he does it.

However, when the findings of observation analyzed it was seen that Arab child showed physical aggression such as intensive hitting, pulling, and pushing. For instance:

A's straws fall on the floor, his friend picks them up and pretends not to give them to him. A goes over to his friend and takes the straws from his friend by pulling his shirt. Then, A pushes his friend, and the other friend falls in a chain.

Table 5. Positive and Negative Social Behavior Characteristics of Immigrant Children According to Preschool Teachers' Opinions

Migrant Child	Positive Social Behavior Characteristics	Negative Social Behavior Characteristics
Slavic (S)	- Altruism - Control of Aggression	- Socio-emotional
Arab (A)	- Altruism - Insistence on Responsibility	- Physical Aggression

When both Slavic and Arab children's positive and negative social behaviors during play were analyzed, it was seen that while their common positive behavior is altruism, they do not have any common negative behavior during play time.

4. DISCUSSIONS, RESULTS AND SUGGESTIONS

In this study, when the play preferences and behaviors of a Slavic and an Arab immigrant child were examined, it was revealed that although there were both common features and differences. In addition to the teachers' opinions, observation method was used to cross-check the data, and it was seen that the observation findings differed from the teachers' opinions at some points.

In the learning center preference category under play preferences, it was determined that both migrant children preferred blocks, table toys and science center. In the findings obtained from the observation report, it was observed that both immigrant children frequently spent time in the block center. Özdemir (2014) stated that the block center is among the centers preferred by preschool children in free time activities. In a study conducted with preschool teachers (Aksoy & Aksoy, 2018), it was stated that children mostly play with blocks in

free time activities. In another study, it was stated that boys preferred the block center more than girls and other centers (Kaçan et al., 2021). The preference of Slavic and Arab male immigrant children for the block center in learning center preferences is like the findings of other studies conducted with Turkish preschool children.

The study revealed that the Arab immigrant child additionally preferred the art center, while the Slavic immigrant child did not prefer the art center. Teachers' opinions were received that both immigrant children did not prefer the dramatic play center and the book center. The results obtained from the learning center preference category point to the centers where both migrant children usually spend individual time. However, the dramatic play center is generally known as a center that requires children to communicate with their peers. In a study conducted in the TRNC (Atasoy Çiçek, 2017), it was stated that the most important problem faced by immigrant children who do not speak Turkish is the language problem and that this problem gradually disappears when children learn Turkish within 3-4 months. However, it was found that during this painful process, migrant children could not benefit from learning and experience and had stressful reactions. It is thought that the language problem in this study affected their choice of learning center. Lazarus (1984) examined coping strategies for dealing with anxiety and stress in two sub-dimensions: Displaying combative attitudes and behaviors towards solving problems and engaging in avoidant passive behaviors in which they do not act by removing anxiety and stressful situations from their consciousness. It can be thought that immigrant children exhibit their stress reactions in an avoidant passive structure by not wanting to be in centers that require communication.

In the preschool teacher opinions regarding material preference, there were statements indicating that Slavic and Arab immigrant children preferred to play with blocks, play dough and educational toys. It was understood that Slavic immigrant children were also interested in vehicle toys, puppets, and music materials. There were even findings that he never leaves his little car with him. Object attachment that began in early childhood was known as attachment to inanimate objects such as blankets, stuffed animals, and dolls. Attachment objects provide children with a source of comfort and can also allow them to relieve anxiety and worries (Lee & Hood, 2021; Yamaguchi & Moriguchi, 2022). While attachment to an object corresponds to the feeling of contact and touch for one-year-old infants, it corresponded to the element of friendship for

preschool children (Hong, 1978). The object attachment of the Slavic immigrant child in this study may be due to stress factors such as feeling lonely in the school environment and not being able to communicate with friends.

The only type of material that both migrant children did not prefer was books. Teachers suggested that this may be since immigrant children do not yet speak the language. The preschool teacher of the Slavic child stated that she did not prefer kitchen materials, and the preschool teacher of the Arab child stated that she did not prefer puppet materials. Both teachers suggested that the reason for this situation was language deficiency and that the materials in the dramatic play center were based on verbal communication. In the findings obtained through observation, it was seen that both immigrant children frequently preferred the materials in the block center.

In the findings obtained from the observation, it was understood that the Arab migrant child also preferred functional play. The only type of play that both immigrant children did not prefer was dramatic play. In line with this study, it can be said that there is a relationship between the current language use levels of Slavic and Arab immigrant children and their play type preferences. It was thought that the inability of immigrant children to understand and express the second language affected their play preferences. Dramatic play was more effective than non-dramatic plays in terms of children learning the rules of society and applying them to their daily lives (Connolly & Doyle, 1984). However, since dramatic play mostly involves verbal communication with peers, it was thought that immigrant children did not prefer this type of play. For this reason, it seemed likely that migrant children may have had difficulties in learning and applying the rules of society.

It is seen that there were differences between Slavic and Arab immigrant children in terms of teacher views on play structure preferences. It was stated that Slavic immigrant children preferred spectator behavior, cooperative play, and solitary play while Arab immigrant children preferred parallel play. However, during the observation process, it was observed that the Arab immigrant child was also involved in cooperative play and solitary play. The findings of the Slavic immigrant child obtained from the observation were consistent with the teacher's opinions. It was noteworthy that both children do not engage in cooperative play. In cooperative play with peers, the child should consider the wishes and actions of another peer, defend his/her point of view, and create

and implement joint plans (Smirnova & Riabkova, 2016). However, it can be understood that the migrant children in this study could not communicate with their peers in the same language and could not fulfill the communicative elements of play with their peers. The fact that both migrant children did not prefer to participate in cooperative play can be explained by this reason. In their study on the play of children receiving regular preschool education, Uygun and Kozikoğlu (2019) stated that children sometimes play parallel play, rarely play alone, and never engage in silent play. In this direction, there are differences in the play structure preferences of immigrant children compared to other Turkish children of the same age. In this study, it was observed that Slavic and Arab immigrant children participated in non-social play structures.

When the findings regarding the play behaviors of migrant children were evaluated; both preschool teachers made statements about migrant children indicating that they exhibited altruism (sharing and cooperation), which was a positive social behavior characteristic. Infants show sensitivity to pro-social and anti-social behaviors from about three months of age (Kuhlmeier et al., 2003). Before the age of three, they prefer characters who behave fairly to characters who do not behave fairly and begin to share their toys with others (Sloane et al., 2012). Although there were studies suggesting that sharing behavior increases with age (Benenson et al., 2007; Fehr et al., 2008), there were also studies showing that it shows cross-cultural differences (Henrich et al., 2005; Wainryb, 1995). In high-context cultures (such as East Asian and Middle Eastern countries), the self is defined in relation to the group or community, whereas in low-context cultures (such as European and former Commonwealth countries), the self tends to be seen as unique, stable, and independent of the social group (Markus & Kitayama, 1991). Children in high-context cultures with collectivist structures tend to share more than children in low-context cultures that prioritize individualism (Stewart & McBride Chang, 2000). Among the collectivist cultures that prioritize the interests of the community or group over individuality are Slavic and Arab countries. In this study, Slavic and Arab immigrant children's altruistic behaviors may be related to having a high contextual culture.

The teacher of the Slavic migrant child suggested that in addition to positive social behaviors, the Slavic migrant child's teacher performed behaviors that describe the control of aggression. He also exhibited behaviors that can control his aggression by stepping aside when he has problems with his friends. However, in a conflict situation, it was noteworthy that the Slavic

immigrant child preferred to walk away instead of solving the problems. There were studies on the influence of cultures on conflict coping styles (Croucher et al., 2011; Polkinghorn & Bryne, 2001; Ting Toomey et al., 1991; Zhang, 2007). In high-context cultures, individuals' conflict resolution styles are generally avoidant, and they prefer to deny the existence of conflict (Chau & Gudykunst, 1987; Ohbuchi et al., 1999; Ting Toomey et al., 1991). The fact that immigrant children raised in Slavic culture resort to avoidant solution strategies in the face of problems may be related to the prominent conflict style preferences of their culture.

The Arab immigrant child, on the other hand, exhibited persistence in responsibility, which is one of the positive social behavior characteristics, including the behavior of insisting to complete a task by insisting to finish it. Observation notes revealed Slavic child showed behaviors involving insistence on responsibility. The Slavic immigrant child, who aimed to put the blocks on top of each other, did not give up trying again, even though the building construction was destroyed. The display of behaviors involving insistence on responsibility suggests that immigrant children are driven by the need to feel a sense of success or to prove themselves. This idea seems to be related to the self-concept. Self-concept includes the physical, psychological, and socio-emotional characteristics of the individual and is also defined as the totality of beliefs about one's achievements (McCandlles et al., 1977). The interest and approving attitudes of the people around the individual, his/her own achievements, whether he/she achieves the goals set by someone else or in line with his/her own wishes are the factors that affect the self (Coopersmith, 1991). Winning a competition, solving a problem, receiving an award, or being accepted increases self-esteem, while failures in this regard decrease self-esteem. This relationship strengthens the impression that an individual's self-esteem level is not only the result but also the cause of success and failure (Baumeister et al., 2003; Marsh et al., 2017). On the other hand, achievement expectations are defined as children's beliefs about how well they will perform future tasks in the near or long term (Eccles et al., 1993). Children's beliefs about achievement expectations directly affect their subsequent performance and affect their intention to continue the task (Eccles et al., 1993). Covington (2009) states that children need to maintain their efficacy beliefs to maintain their self-esteem at school.

When the negative social behavior characteristics were evaluated; although teacher stated that the Arab child did not engage in any physical aggression behaviors, it was observed that he frequently exhibited physical aggression behaviors during the observation process and frequently hit, pushed, and pulled his friends during free play time. Negative socio-emotional behaviors of the Slavic immigrant child were expressed in the teacher's opinions. At the same time, when the Slavic child did not get what he wants, he cannot communicate with his peers and shows crying behavior. This situation revealed that he cannot solve problems with his peers. It is known that children with language deficits have difficulties in social and behavioral development (Asher & Gazelle, 1999; Conti Ramsten & Botting, 2004). It is stated that these children may show internalizing (Conti Ramsten & Botting, 2004) or externalizing behaviors towards problems (Beitchman et al., 2001) and their positive social behaviors are less common (Coplan & Armer, 2005). In this study, Slavic immigrant children's crying behaviors related to the problems they experience indicate internalizing behaviors, while Arab immigrant children's physical aggression behaviors indicate externalizing behaviors. At this point, it can be understood that language deficiency may cause negative behaviors in the play process in immigrant children. In a study (Yanık Özger & Akansel, 2019), it was stated that Syrian immigrant children who can speak Turkish are more confident, social, and active in their relationships with their peers in the classroom than other immigrant children who do not speak Turkish. The fact that immigrant children know the language of their culture shows that they can adapt to the social environment in a healthy way. In another study (Rice et al., 1991), it was found that preschool children are sensitive to communication skills and organize their social interactions accordingly. These results were interpreted as evidence that children avoid peers with whom they cannot communicate easily. Gertner et al. (1994) showed that positive social behaviors in immigrant children whose second language is English are clearly related to English proficiency.

Accordingly, language support should be provided to facilitate the adaptation of immigrant children to their school, peer group and society. In some studies (Adair, 2011; Uzun & Bütün, 2016), teachers stated that the most difficult factor to reach in relation to immigrant children is the language problem. For this reason, teacher training should be given first in providing language-related support to immigrant children. Fernandez (2000) reported that 5.2 million non-English-speaking preschool children will enroll in educational institutions and

stated that bilingualism and multiculturalism elements should be included in the curriculum and that it is necessary for preschool teachers and administrators to develop strategies for the needs of children. Considering the increase in the number of immigrants who have settled in our country with residence permits in recent years, education programs should be updated considering the existence of a multicultural structure. Especially in preschool education, which is known as the foundation of education, the issue of multiculturalism should be included in the curriculum programs. Regardless of the age range, most immigrants have language problems. It is known that the most appropriate period for language learning is the preschool period. For this reason, it is thought that the trainings given within the scope of teaching Turkish to foreigners should be extended to immigrant children in the preschool period.

In conclusion, although there are common features in the play preferences and behaviors of Slavic and Arab immigrant children, there are also differences. In general, they have difficulties in communicating and feeling belonging because they do not speak Turkish and are included in a new culture, environment, and friend group. This situation is thought to affect the play preferences and behaviors of immigrant children. The fact that they do not prefer centers, play types and materials that require communication and exhibit negative social behaviors are seen as the consequences of being an immigrant child in terms of play.

REFERENCES

- Adair, J. K. (2011). Confirming chances: What early childhood teacher educators can learn from immigrant preschool teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(1), 55-71. <https://doi.org/10.1080/10901027.2010.547652>
- Aksoy, A. B. & Aksoy, M. (2018). Early childhood teachers' views about block play *Kırıkkale University Journal of Social Sciences (KUJSS)*, 8(2), 397-414. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/528265>
- Almqvist, K. & Broberg, A. G. (1997). Silence and survival: Working with strategies of denial in families of traumatized pre-school children. *Journal of Child Psychotherapy*, 23(3), 417-435. <https://doi.org/10.1080/00754179708254560>
- Asher, S. R. & Gazelle, H. (1999). Loneliness, peer relations, and language disorder in childhood. *Topics in Language Disorders*, 19(2), 16-33. <https://rb.gy/2ts99r>
- Aslan, Ö. M. (2013). *Analysis of Children's Play Behavior Attending Kindergarten and Bullying Behavior Appearing during Play* (Unpublished doctoral thesis). University of Hacettepe, Ankara.
- Atasoy Çiçek, Ş. (2017). *Teachers' opinions about the problems faced by 3-6 year old children who do not speak Turkish in preschool education institutions*. (Unpublished master's thesis). University of Doğu Akdeniz.
- Ayan, S. & Memiş, U. (2012). A research related to the importance of play in early childhood. *Selçuk University Journal of Physical Education and Sport Science*, 14(2), 143-149. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423931789.pdf>
- Bayar Çelebi, D. (2007). *Comparative analyze of children's plays and toys in Turkey and Azerbaijan* (Unpublished master's thesis). University of Muğla.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.0143>

- Beitchman, J. H., Wilson, B., Johnson, C. J., Atkinson, L., Young, A., Adlaf, E., ... & Douglas, L. (2001). Fourteen-year follow-up of speech/language-impaired and control children: Psychiatric outcome. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(1), 75-82. <https://doi.org/10.1097/00004583-200101000-00019>
- Benenson, J. F., Pascoe, J. & Radmore, N. (2007). Children's altruistic behavior in the dictator play. *Evolution and Human Behavior*, 28(3), 168-175. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2006.10.003>
- Bjorck Akesson, E. M., & Brodin, J. M. (2005). Diversity of aspects on play in children with profound multiple disabilities. *Early Child Development and Care*, 175(7-8), 635-646. <https://doi.org/10.1080/0300443042000266222>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* [Scientific Research Methods in Education] Ankara: Pegem Publishing.
- Chau, E. G. & Gudykunst, W. B. (1987). Conflict resolution styles in low- and high-context cultures. *Communication Research Reports*, 4, 32 – 37. <https://doi.org/10.1080/17464099.1987.12290166>
- Coopersmith, S. (1991). *Self-esteem inventories*. Consulting Psychologists.
- Coplan, R. J. & Armer, M. (2005). Talking yourself out of being shy: Shyness, expressive vocabulary, and socioemotional adjustment in preschool. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 20-41. <https://www.jstor.org/stable/23096048>
- Connolly, J. A. & Doyle, A. B. (1984). Relation of Social Fantasy Play to Social Competence in Preschoolers. *Developmental Psychology*. 20(5), 797-806. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.20.5.797>
- Covington, M. (2009). Self-worth theory. *Handbook of Motivation at School*, 141.
- Croucher, S. M., DeMaris, A., Holody, K., Hicks, M., & Oommen, D. (2011). An examination of conflict style preferences in India: A comparative analysis. *International Journal of Conflict Management*, 22, 10-34. <https://doi.org/10.1108/10444061111103607>

Duman, G. & Temel, Z. F. (2011). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde anasınıfına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi [Examining the play behaviors of children attending kindergarten in Türkiye and the United States] *Kırıkkale University Journal of Social Sciences*, 1(1), 279-298. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/181054>

Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self-and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64(3), 830-847. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02946.x>

Eslek, D. & Irmak, T.Y. (2018). A brief review of immigrant children and their plays through ecological system theory. *DEU Journal of GSSS*, 20(3), 347-362. <http://dx.doi.org/10.16953/deusosbil.297792>

Farver, J. A. M., Kim, Y. K. & Lee-Shin, Y. (2000), Within cultural differences: examining individual differences in Korean American and European American preschoolers' social pretend play. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(5), 583-602. <https://doi.org/10.1177/0022022100031005003>

Fehr, E., Bernhard, H. & Rockenbach, B. (2008). Egalitarianism in young children. *Nature*, 454(7208), 1079-1083. <https://www.nature.com/articles/nature07155>

Fernandez, R. C. (2000). No hablo ingles: Bilingualism and multiculturalism in preschool settings. *Early Childhood Education Journal*, 27(3), 159-163. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02694229>

Gertner, B. L., Rice, M. L. ve Hadley, P. A. (1994). Influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37(4), 913-923. <https://doi.org/10.1044/jshr.3704.913>

Henrich, J., Boyd, R., Bowles, S., Camerer, C., Fehr, E., Gintis, H., ... & Tracer, D. (2005). "Economic man" in cross-cultural perspective: Behavioral experiments in 15 small-scale societies. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(6), 795-815. <https://doi.org/10.1017/S0140525X05000142>

Hong, K. M. (1978). The transitional phenomena: A theoretical integration. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 33, 47–79. <https://doi.org/10.1080/00797308.1978.11822972>

Kaçan, M. O., Dedeoğlu, N., Karayol, S. & Kimzan, İ. (2021). Investigation of learning centers in preschool classes. *MSKU Journal of Education*, 8(2), 436-451. <https://doi.org/10.21666/muefd.761825>

Kaçar, S. (2016). *The Effect of The Types of Games That Is Preferred By Normal Developing Pre-School Children In The 5-6 Years Age Group; On Language Development and Problem- Solving Skills* [Unpublished Masters Thesis]. Maltepe University.

Kahraman, P.B. & Arabacıoğlu, B. (2020). investigation of five year old Turkish and Syrian children's play by examining their drawings. *Eurasia International Research Journal*, 8(24), 320-337. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1419533>

Karabacak, R. (2021). A psychoanalytic view of play: Views of psychoanalytic theorists on play. *Journal of Psychotheory*, 2(2), 11-15. <https://rb.gy/sj1pwz>

Kuhlmeier, V., Wynn, K. & Bloom, P. (2003). Attribution of dispositional states by 12-month-olds. *Psychological Science*, 14(5), 402-408. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.01454>

Lazarus, R. S. (1984). *Stress, appraisal, and coping* (Vol. 464). Springer.

Lee, A. & Hood, B. (2021). The origins and development of attachment object behaviour. *Current Opinion in Psychology*, 39, 72-75. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.07.023>

Marcus, H. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253. <https://rb.gy/59hrwy>

Marsh, H. W., Martin, A. J., Yeung, A. S., & Craven, R. G. (2016). *Competence self-perceptions: A cornerstone of achievement motivation and the positive psychology movement*. Handbook of competence and motivation, 2. Guilford.

- Merriam, S. B. (2018). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. (Trans.Ed.: Selahattin Turan). Nobel Academic Publishing.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source Book* (2nd ed.). Sage.
- Nicolopoulou, A. (1993). Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond. *Human Development*, 36(1), 1-23.
- Ohbuchi, K., Fukushima, O., & Tedeschi, J.T. (1999). Cultural values in conflict management: Goal orientation, goal attainment, and tactical decision. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 51-71. <https://doi.org/10.1177/0022022199030001003>
- Öner, U. (1987). *Benlik gelişimine ilişkin kuramlar-ergenlik psikolojisi* [Theories of self-development - adolescent psychology] (2th press). Hacettepe Taş Publishing.
- Özdemir, S. (2014). Examining the games and toys choices of children aged 5 to 6 at their free time activities. *Journal of Educational Science*, 2(2). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/148782>
- Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 27, 243-269. <https://doi.org/10.1037/h0074524>
- Pekşen Akça, R. & Aydoğdu, F. (2021). Game Perception in the Pictures of Refugee Children. *MANAS Journal of Social Studies*, 10(1), 58-69. <https://doi.org/10.33206/mjss.732457>
- Pellegrini, A. D. & Smith, P. K. (1998). The development of play during childhood: Forms and possible functions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3(2), 51-57. <https://doi.org/10.1017/S360641798001476>
- Polkinghorn, B. & Byrne, S. (2001). Between war and peace: An examination of conflict management styles in four conflict zones. *International Journal of Conflict Management*, 12, 23-46. <https://doi.org/10.1108/eb022848>
- Rice, M. L., Sell, M. A. & Hadley, P. A. (1991). Social interactions of speech,

and language-impaired children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 34(6), 1299-1307. <https://doi.org/10.1044/jshr.3406.1299>

Sloane, S., Baillargeon, R. & Premack, D. (2012). Do infants have a sense of fairness?. *Psychological Science*, 23(2), 196-204. <https://doi.org/10.1177/0956797611422072>

Smilansky, S. (1968). *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Pre-School Children*. Wiley.

Smirnova, E. O., & Riabkova, I. A. (2016). Psychological features of the narrative-based play of preschoolers today. *Journal of Russian & East European Psychology* 53, 40–55. <https://doi.org/10.1080/10610405.2016.1230993>

Stake, R. E. (2013). *Multiple Case Study Analysis*. Guilford Press.

Stewart, S. M. & McBride-Chang, C. (2000). Influences on children's sharing in a multicultural setting. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(3), 333-348. <https://doi.org/10.1177/0022022100031003003>

Taylor, M. (1999). *Imaginary Companions and The Children Who Create Them*. Oxford University Press.

Ting-Toomey, S., Gao, G., Trubisky, P., Yang, Z., Kim, H. S., Lin, S. L., & Nishida, T. (1991). Culture, face maintenance, and styles of handling interpersonal conflict: A study in five cultures. *International Journal of Conflict Management*, 2, 275-296. <https://doi.org/10.1108/eb022702>

Tuğrul, B., Boz, M., Uludağ, G., Aslan, Ö. M., Çelik, S. S. & Çapan, A. S. (2019). Examination of preschool children's play opportunities in schools. *Trakya Journal of Education*, 9(2), 185-198. <https://doi.org/10.24315/tred.426421>

Uygun, N. ve Kozikoğlu, İ. (2019). The investigation of children's play behaviors attending preschool education institutions. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2): 787-817 <https://doi.org/10.18039/ajesi.582075>

Uzun, E. M. & Bütün, E. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri

[Teachers' Views on the Problems Faced by Syrian Refugee Children in Preschool Education Institutions] *International Journal of Early Childhood Education Studies*, 1(1), 72-83. <http://ijeces.hku.edu.tr/en/download/article-file/155147>

Uzuner, Y. (1999). *Niteliksel araştırma yaklaşımı [Qualitative research approach]* in Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri [Research Methods in Social Sciences]. T.C. Anadolu University Publishing No: 1081. 175-190.

Weber, R.P. (1990). *Basic Content Analysis* (2nd ed.). Sage.

Yamaguchi, M. & Moriguchi, Y. (2022). Developmental change in attachment objects during childhood. *Early Child Development and Care*, 192(7), 1119-1132. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1841756>

Yanık Özger, B. & Kozandağı, H. (2021) Plays of Syrian and Turkish Preschool Children and Their Relationships in Play. *Pamukkale University Faculty of Education Journal*, (51), 299-326. <https://doi.org/10.9779/pauefd.682823>

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi [Basic characteristics of qualitative research methods and their place and importance in educational research]. *Education and Science*, 23(112). <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5326/1485>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* [Qualitative Research Methods in Social Sciences] (6th Press). Seçkin Publishing.

Zhang, Q. (2007). Family communication patterns and conflict styles in Chinese parent-child relationships. *Communication Quarterly*, 55, 113-128. <https://doi.org/10.1080/01463370600998681>

Wainryb, C. (1995). Reasoning about social conflicts in different cultures: Druze and Jewish children in Israel. *Child Development*, 66(2), 390-401. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00878.x>

OKULÖNCESİ EĞİTİM KURUMU YÖNETİCİLERİNİN MÜZİK ETKİNLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Dilek ULUDAĞ KODAL¹

Münire KİRİŞ²

Ebru ÖZTÜRK³

Hüseyin GÖZLÜKAYA⁴

Özlem KÖRÜKÇÜ⁵

1. GİRİŞ

Çocuğun, duygularını rahatça dile getirebilmesi, bedenini uyumlu ve dengeli kullanabilmesi, kendini ifade etme becerisini geliştirebilmesi ve sosyal gelişimi açısından müziğin önemi yadsınamaz. Çünkü müzik, çocuğun bilişsel, dil, duygusal, sosyal, bedensel ve psikomotor gelişim gibi tüm alanlarda ilerlemesine katkı sağlar. Ayrıca müzik etkinlikleri, çocuğun yaratıcılığını geliştirmede, kavramları öğretmede ve öğrenilenleri pekiştirmede de önemli bir etkiye sahiptir (Lazdauskas, 1996'dan Akt. Sığırtmaç, 2002). Çocuklar, okulda gerçekleştirilen müzik etkinlikleri sayesinde duygusal olarak rahatlama yaşar ve güvensizlik, çekingenlik, saldırganlık, korku gibi olumsuz duygularla daha kolay başa çıkar. Bu nedenle okul öncesi dönem, çocukların müziğe olan ilgilerini artırmak ve müzikle ilgili yeteneklerini keşfetmek için en iyi fırsattır (Öztürk, 2009). Müziğin temeli, sesleri dinleme ve üretme çalışmalarına dayanmaktadır. Sesleri algılama, dikkatle dinleme, seslere odaklanma ve bu doğrultuda uygun tepkiler verebilme, okul öncesi eğitimde kritik bir öneme sahiptir (Gültek, 2002).

¹ Öğr. Gör., Pamukkale Üniversitesi, Denizli Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çocuk Gelişimi Programı, dkodal@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6365-4066

² Okul Müdürü, Hasan Veli Üğür Anaokulu, ORCID: 0009-0002-7954-6622

³ Öğretmen, ebruozturk_20@hotmail.com, ORCID:0009-0000-5985-0091

⁴ Müdür Yardımcısı, Hasan Veli Üğür Anaokulu, gozlukayahuseyin@gmail.com, ORCID: 0009-0004-1627-4863

⁵ Prof. Dr. Özlem KÖRÜKÇÜ, Pamukkale Üniversitesi, Denizli Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çocuk Gelişimi Programı, okorukcu@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4340-1915

Okul öncesi dönemde verilen müzik eğitimi; çocuklara bir grubun, etkinliğin ya da bir amacın parçası olma duygusunu kazandırırken, diğer akranlarıyla mutlu bir ortamı paylaşma, onlarla birlikte bir iş yapma, takım halinde çalışma ve disiplinli olma gibi sosyal becerileri de kazandırır (Başer, 2004). Müzik bilgisi edinmek, ikinci bir dil edinmeye benzer. Müzik dinlemek ve müzik dersleri kısa ve uzun vadeli bilişsel faydalar sağlayabilir (Schellenberg, 2005). Uysal (2006)'a göre, müzik etkinlikleri yalnızca bedensel ve zihinsel gelişime değil, aynı zamanda konuşma, dinleme, dikkati toplama gibi becerilere de katkı sağlar. Müzik, çocuğun duyuşsal gelişimini de destekler ve algılama, tekrar etme, dikkat gibi bilişsel yeteneklerinin ilerlemesine yardımcı olur. Müzik, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini desteklerken, güvensizlik ve çekingenlik gibi davranışların azalmasına yardımcı olur (İlari, 2016). Ayrıca araştırmalar da, dil gelişiminin büyük ölçüde okul öncesi dönemde şekillendiğini ve bu süreçte müziğin önemini vurgulamaktadır (Kabataş, 2017). Şarkı dinleme ve söyleme etkinlikleri, çocukların alıcı dil ve ifade edici dil becerilerini geliştirir (Gültek, 2002; Mizener, 2008). Müzik temelli etkinlikler erken çocukluk döneminde öğrenmeyi ve gelişimi destekler (Politimou ve diğerleri, 2019).

Okulöncesi eğitim kurumu yöneticilerine ve okulöncesi öğretmenlerine, çocukların müziğe karşı ilgisini artırma konusunda büyük sorumluluklar düşmektedir. Başaran (2000)'a göre; eğitim yöneticisi, eğitim kurumunu her türlü ihtiyaca göre yapılandıracak, kurumun amaçlarını ve işlevlerini gerçekleştirecek ve o kurumun problemlerini çözecek kişidir. Bu nedenle okulöncesi yöneticilerinin, çocuğun gelişiminde etkisi olan müzik etkinliklerine yönelik görüşleri önemli görülmektedir. Okul yöneticisi, eğitim kurumunun amaçları ile çalışanların ihtiyaçlarını ortak paydada görüp, aralarındaki dengeyi iyi kurabilmelidir (Erdoğan, 2003). Başka bir ifade ile okul öncesi eğitiminin verimliliği, okul yöneticileri ile öğretmenlerin ortak bir amaç içinde hareket etmesiyle gerçekleşir. Okul yöneticilerinin yönetim becerileri, eğitim liderliği, öğretmenler üzerinde motivasyon kaynağı olmaktadır. Bu nedenle, okul yöneticilerinin kurumundaki öğretmenlerin, müzik etkinlikleri alanı ile ilgili yeterliliklerinin desteklemesi de yöneticilik becerilerinden sayılabilir. İlgili alanyazına bakıldığında da yapılan çalışmalarda etkili bir müzik eğitimi için, öğretmenlerin bu alandaki yeterliliklerinin desteklenmesinin önemli olduğu belirtilmektedir (Ersoy 2003; Kurtbasan 2013; Kabataş, 2017).

Tüm bu bilgiler ışığında kendini ifade edebilen, yaratıcı, hayata çok yönlü bakabilen çocuklar yetiştirebilmek için özellikle okul yöneticilerinin müzik etkinliklerine bakış açıları önemli görülmektedir.

2. AMAÇ

Araştırmanın ana amacı, Denizli ilinde bulunan MEB’e bağlı bağımsız anaokullarında görev yapan, okulöncesi eğitim kurumu yöneticilerinin müzik etkinliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma okulöncesi eğitim kurumu yöneticilerinin müzik etkinlikleri hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir.

3.2. Çalışma Grupları

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tercih edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Çalışma, Denizli ilinde bulunan bağımsız anaokullarında görev yapan 13’ü müdür, 10’u müdür yardımcısı olmak üzere toplam 23 gönüllü kurum yöneticisi ile yürütülmüştür.

Çalışma grubunu oluşturan yöneticilere ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1 Yöneticilere Ait Demografik Özellikler

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	14	60.9
	Erkek	9	39.1
Yaş	23-30	-	-
	31-40	12	52.2
	41-50	10	43.5
	51-60	1	4.3
Okuldaki Görev	Müdür	13	56.5
	Müdür Yardımcısı	10	43.5
Yöneticilik Yılı	0-5 yıl	10	43.5
	5-10 yıl	4	17.4
	10-15 yıl	5	21.7
	15 yıl ve üzeri	4	17.4
Çalıştığı Kurumda Görev Süresi	0-5 yıl	19	82.6
	5-10 yıl	4	17.4
	10-15 yıl	-	-
	15 yıl ve üzeri	-	-

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, katılımcıların demografik bilgileri için “Genel Bilgi Formu” kullanılmıştır (Ek 1). Okulöncesi kurum yöneticilerinin müzik etkinlikleri konusundaki düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri için veriler, görüşme yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formu okul yöneticilerine araştırmacı tarafından bire bir uygulanmıştır.

3.3. Verilerin Analizi

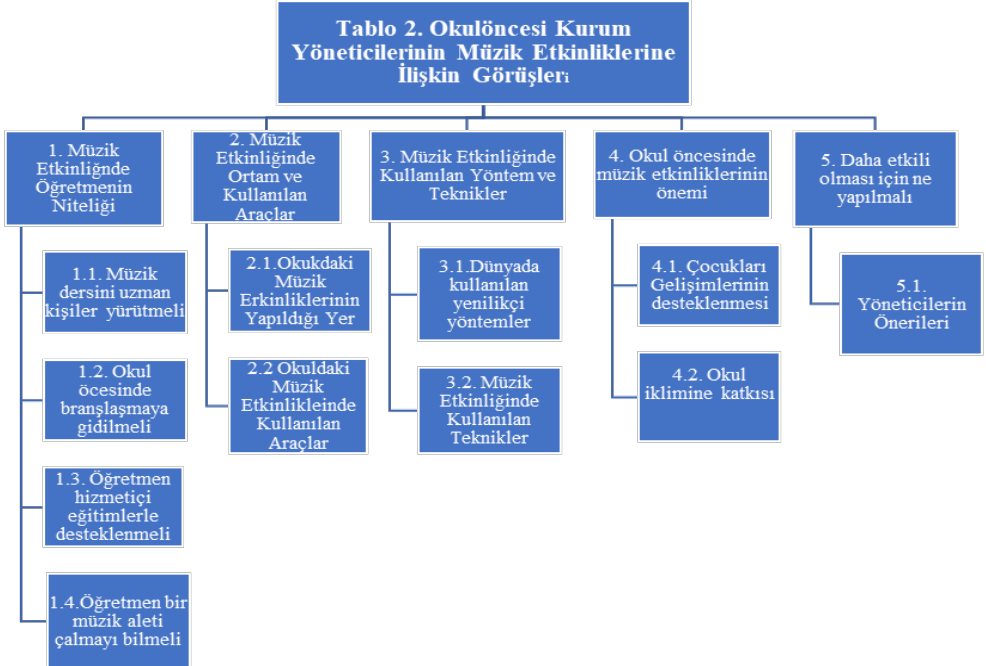
Veriler, nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, verileri açıklayacak uygun kavramlar ve ilişkiler bulmayı amaçlayan bir yöntemdir. Bu çalışmada, tümevarımsal içerik analiz yöntemi yapılmıştır. İlk önce, toplanan veriler kavramsal hale getirilir ve ardından bu kavramlar doğrultusunda mantıklı bir düzenleme yapılır. Bu süreç,

araştırmacının veriyi açıklayan temaları belirlemesini sağlar. Tümevarımsal analizde ilk olarak içerik kodlanır ve bu kodlardan kavramlara ulaşılır. Ardından bu kavramlar, araştırmacıyı temalara götürür. Son olarak, elde edilen veriler düzenlenir ve temalar ışığında yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Yapılan araştırmada toplanan verilerden elde edilen kavramlar: Müzik Etkinliklerinde Öğretmenin Niteliği, Müzik Etkinliklerinde Ortam ve Kullanılan Araçlar, Müzik Etkinliğinde Yöntem ve Teknikler, Okulöncesinde Müzik Etkinliklerinin Önemi, Müzik etkinliklerinin daha etkili olması için öneriler adlı 5 temel tema çerçevesinde sunulmuştur.

4. BULGULAR

Bu bölümde okulöncesi eğitim kurumu yöneticilerinin, okulöncesinde müzik etkinliklerinin önemi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada yöneticilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulgular temalar, alt temalar Tablo 2’de verilmiştir.



Tablo 2’de de görüldüğü gibi, okulöncesi eğitim kurumu yöneticilerinin müzik etkinliklerinin önemi ve yöneticinin okulda ne yaparsa daha etkili olur hakkındaki görüş ve önerileri yapılan görüşmeler doğrultusunda, elde edilen nitel bulgular “Müzik Etkinliklerinde Öğretmenin Niteliği”, “Müzik Etkinliklerinde Ortam ve Kullanılan Araçlar”, “Müzik Etkinliğinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler”, “Okul öncesinde Müzik Etkinliklerinin Önemi”, “Müzik Etkinliklerinin Daha Etkili Olması İçin Öneriler” adlı 5 temel tema çerçevesinde sunulmuştur. Görüşlerden elde edilen bulgular temaların altında kategoriler verilerek doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Tema 1. Müzik Etkinliklerinde Öğretmenin Niteliği

İlk tema olan “Müzik etkinliklerinde öğretmenin niteliği” kapsamında, müzik etkinliklerini okulda hangi öğretmenlerin yürüttüğü, öğretmenlerin niteliğinin neden önemli olduğu ve öğretmenlerin hangi niteliklere sahip olması gerektiğine ilişkin ifadeleri içermektedir.

Müzik Etkinliklerinde Öğretmenin Niteliği temasına yönelik olarak “müzik dersini uzman kişiler yürütmeli”, “Okul öncesinde branşlaşmaya gidilmeli”, “Öğretmen hizmet içi eğitimlerle desteklenmeli”, “Öğretmen bir müzik aleti çalmayı bilmeli” adı altında dört farklı kategorileri elde edilmiştir.

1.1. Müzik Dersini Uzman Kişiler Yürütmeli

Okulöncesi yöneticileri şu an okullarında görev yapan anaokulu öğretmenleri tarafından verildiği, ancak alanında uzman kişilerle müzik etkinliklerinin düzenlenmesi çocuklardaki yetenek ve ilginin erken yaşta tespit edilmesine olanak sağlayabileceği yolunda konu ile ilgili düşünce ve önerileri şu şekilde belirtmişlerdir.

***M.D.2.** “Okulöncesi eğitim kurumlarında müzik etkinliklerinin alanında uzman kişilerce planlanıp uygulanması daha doğru, kalıcı ve etkili öğrenme sağlayacaktır. Uzmanlar o alanın disiplinlerine hâkim olacakları için bunu çocuklara aktarma konusunda da daha başarılı olurlar, böylece daha profesyonel bir sonuç ortaya çıkar” derken;*

***M.D.3.** “Bir kurumda; kendini müzik alanında online ya da yüz yüze bilgi ve becerilerle donatmış bir okulöncesi öğretmeni var ise uzman kişilerce*

planlama yapılmasına ihtiyaç olmadığını düşünüyorum. Ancak alanında uzman kişilerle müzik etkinliklerinin düzenlenmesi çocuklardaki yetenek ve ilginin erken yaşta tespit edilmesine olanak sağlayabilir”.

M.D.Y.1. *“Okulöncesi öğretmenleri bu alanda eğitim almıştır. Ancak farklı teknikleri görmek ve farklı müzik aletlerini tanımak adına uzman desteği olmasını olumlu buluyorum. Her okulöncesi kurumunda bir müzik öğretmeni görevlendirilse bence çok iyi olur”.*

M.D.9. *“Okulöncesi öğretmenlerinin bu yetkinlikte olduğunu düşünmüyorum Ancak belirgin bir yetenek keşfi olduğunda uzmana yönlendirilmeli. Müziğin bir yetenek işi olduğu gibi bir gerçeklik var”.*

M.D.Y.3. *“Müzik etkinliklerinin alanında profesyonel insanlarca verilmesi kuşkusuz daha etkili olacaktır. Çünkü etkinlikler uygulanırken alana daha hâkim olduğu için daha yenilikçi ve farklı etkinlikler uygulatabilir”.*

M.D.Y.4. *“Müzik etkinliğini yapacak öğretmenlerin alanında uzman olması, etkinliği daha verimli hale getirecektir. Çocukların kendi öğretmenlerinin dışında farklı bir uzman ile eğitim sürecine katılması hem onların farklı bir enerji ile odaklanmasını sağlayacak hem de özgüvenlerine katkıda bulunacaktır” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.*

1.2. Okul öncesinde Branşlaşmaya Gidilmeli

Bazı okulöncesi yöneticileri sadece müzik etkinlikleri konusunda değil diğer alanlarda da branşlaşmaya gidilmesi gerektiğini aşağıdaki ifadelerle bildirmişlerdir:

M.D.6. *“Okulöncesi kurumlarda da branşlaşma ve uzmanlaşmaya önem verilmeli ve yaygınlaşmalıdır”.*

M.D.Y.5. *“Genel olarak okulöncesi öğretmenlerinin de branşlaşması noktasında hemfikirim aslında tüm okul öncecilerin ilgi, donanımları dahilinde alanında uzman kişiler tarafından yapılması uygun olur”.*

1.3. Öğretmen Hizmetiçi Eğitimlerle Desteklenmeli

Okulöncesi öğretmenliği lisans bölümüne bakıldığında bu bölümde “Erken çocuklukta müzik eğitimi”, “Erken çocuklukta ritim, dans ve orff eğitimi” gibi dersleri olduğunu bu nedenle aslında okulöncesi öğretmenlerinin bu donanımla mezun olduklarını ancak hizmetiçi eğitimlerle kendilerini yenileyebileceklerini bildirmişlerdir.

M.D.7. “Uzmanın olması daha doğru tabi ancak devlet okullarında her alanda uzman çalıştırma imkanımız yok maalesef. Ama bence okulöncesi öğretmenin kendini sürekli yenileyip geliştirebilmesi için bu yöntemleri bilmesi konusunda eğitimlerle desteklemesi gerekir”.

M.D.14. “Okulöncesi öğretmeni bu alanda da donanımlıdır ancak kendi sınıfında bu eğitimi verme konusunda uzman kişilerden destek alarak kendini geliştirebilir yeterli konuma getirebilir” demiştir.

1.4. Öğretmen Bir Müzik Aleti Çalmayı Bilmeli

Yöneticilerin, okul öncesi dönemde öğretmenin bir müzik aleti çalabilmesine ilişkin düşüncelerine dair kategoride yer alan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

M.D.1. “Tüm öğrencilerin bireysel yetenek ve farklılıklarına göre mutlaka bir müzik aletine yönlendirilmeli. Bu nedenle temel olarak da olsa bir aleti çalmayı öğrense iyi olur diye düşünüyorum”.

M.D.4. “Her öğretmenin bir müzik aleti kullanabilmesi müzik etkinliklerini daha eğlenceli ve zevkli hale getirecektir. Müzik etkinlikleri dışındaki etkinliklerde de müziğin kullanılması etkinliği daha iyi hale getirecektir. Örneğin oyun sırasında yarışmalarda enerjik bir müzik kullanılması enerjiyi yükseltecektir. Sanat etkinliği yaparken fonda bir klasik müzik eşliğinde ruhu dinlendirecektir vb. Yaratıcı drama ile birlikte kullanılabilir yaratıcı dans etkinlikleri ile şarkıyı daha kolay öğrenebilirler. Ayrıca şarkı resimler kullanılarak öyküleştirebilir.

Daha kalıcı etki yaratabilir. Sınıfta farklı enstrümanları çalabilen kişilerin davet edilmesi çocukların müziğe bakış açısını güzelleştirecektir”.

M.D.10. “Müzik etkinlikleri planlanırken, yaş grubu, çocuğun gelişim özellikleri dikkate alınarak müzik aletleri seçilmeli. Öğretmenler zümre toplantısında karar alınmalı. Sınıf içi ve dışında yapılan etkinlik başlangıcında ya da sonunda mutlaka bir müzik aleti çalınmalıdır. Sınıf içinde çocukların ilgi odağı olur ve etkinliğe başlamak için motivasyon olur”.

M.D.Y.8. “Öncelikle öğretmenlerin müziği sevmesi, en azından birkaç çeşit müzik aleti ile verilen müzikleri çalabilmesi, çocukta ritim duygusunu geliştirebilecek duyarlılıkta olması, etkinliklerde klasik müzik, enstrümental müzik gibi dinlendirici, odaklanmayı artırıcı müzik dinlemelerinin önemli olduğunun farkında olması gerekmektedir. Öğretmenin müzik etkinliğini sevmesi ve değerli görmesi gerekmektedir”.

M.D.5. “Her öğretmenin bir müzik aleti kullanabilmesi müzik etkinliklerini daha eğlenceli ve zevkli hale getirecektir”.

M.D.9. “Okul öncesinde daha çok yaparak yaşayarak ve yapılandırılmamış ve/veya yarı yapılandırılmış materyal kullanılmasını daha çok önemsemekteyim. Okulöncesi öğretmenlerinin de asgari bir müzik aleti çalabilmeleri adına kendilerini geliştirmelerinin yararlı olacağını değerlendiriyorum”.

M.D.14. “Öğretmenin müzik aletini çalmayı bilmesi sınıfta tüm etkinlikleri başlatırken, çocuğun dikkatini çekeceğini düşünüyor;um. Öğretmenin bir müzik aletini çalmayı bilmesi çocukta enstrüman kullanmaya karşı ilgi ve istek uyandırır. Öğretmen böylece aileye ve çocuğa bu konuda örnek olur”.

Tema 2. Müzik Etkinliğinde Ortam ve Kullanılan Araçlar

2.1. Okuldaki Müzik Etkinliklerinin Yapıldığı Yer

İkinci tema olan “Müzik etkinliğinde ortamın hangi niteliğe sahip olması gerektiği” ve “bu ortamda bulunması gereken müzik aletlerine ilişkin görüşler” iki alt temada verilmiştir.

Okulöncesi kurumlarında etkinliğin nerede gerçekleştiği ile ilgili ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

M.D. 2. “Kurumumuzda müzik sınıfı yoktur. Ancak sınıflarımızda bulunan müzik merkezlerinde ritim çubukları, tef, marakas, zil ve davul gibi müzik aletleri mevcuttur”.

M.D.14. “Okulumuzda sınıflarda uygun görsel ve işitsel materyallerle zenginleştirilmiş öğrenme merkezleri mevcuttur”.

M.D.4. “Çocuk kulübümüz var. Kulübümüzde davullar, ksilofonlar, darbukalar, defler, ziller, marakaslar, kaşıklar bulunmaktadır”.

M.D.Y.5. “Özel bir sınıfımız yok ama tüm sınıflarımızda ve ortak kullanım alanında tüm sınıfların kullanabilmesi için ortak bir malzeme odasında, çok amaçlı salonumuzda orff, ritim malzemelerimiz var (davullar, ziller, darbukalar, ritim çubukları, melodikalar)” bulunmaktadır.

2.2. Müzik Etkinliğinde Kullanılan Araçlar

İkinci tema olan “Müzik etkinliğinde kullanılan araçlar” kapsamında müzik etkinlikleri uygulanırken öğretmenlerin hangi araçları kullandığı ve bu araçları kullanılmasının neden önemli olduğuna ilişkin ifadeleri içermektedir.

M.D.5. “Okul öncesi dönemde kullanılan uygun müzik aletleri arasında Ksilofon, marakas, ritim zilleri, davul, ritim çubukları, kastaniyet, çelik üçgen zil, tef, parmak zil, mızıkla sayılabilir”.

M.D.Y 2. “Okulda keman, gitar, mandolin, saz gibi, yaylı ya da telli çalgılar gibi müzik aleti çalan bir öğretmenimiz yok. Daha çok müzik merkezlerinde bulunan ritim aletlerini kullanılıyor. Öğretmenlerimiz bu ritim aletleri ile çocuğun dikkatini çekerek, şarkılar söyletebilir”.

Tema 3. Müzik Etkinliğinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Üçüncü tema olan “Müzik etkinliğinde kullanılan yöntem ve teknikler” kapsamında müzik etkinlikleri uygulanırken, öğretmenlerin hangi yöntem ve tekniği kullandığı, bu yöntem ve tekniklerin müzik etkinliği uygularken neden önemli olduğuna ilişkin ifadeleri içermektedir. Bu tema “Dünyada kullanılan yenilikçi yöntemler” ve “Müzik etkinliğinde kullanılan teknikler” adlı iki alt kategoriden oluşmaktadır.

3.1. Dünyada Kullanılan Yenilikçi Yöntemler

Yöneticilere göre, okulöncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen etkinlikler arasında müzik etkinliklerinin önemli bir rolü bulunmaktadır. Yöneticilerin dünyada kullanılan yenilikçi müzik yöntemlerinin kullanılması ile ilgili düşünceleri aşağıdaki gibidir:

M.D.2. “Orff, Suzuki, Kodaly, Dalcroze gibi yöntemlerin temelinde kulak eğitimi, solfej, doğaçlama, hareket, dans, dil gibi öğeler bulunduğu için bu yöntemlerin okulöncesi eğitim kurumlarındaki müzik etkinlikleri kapsamında uygulanması çok yönlü ve kalıcı öğrenme sağlayacaktır”.

M.D.Y.3. “Orff, Suzuki, Kodaly, Dalcroze gibi yöntemlerin okulöncesi eğitim kurumlarındaki müzik etkinlikleri kapsamında uygulanması yenilikçi ve eğlenceli uygulamalar olduğu için çocukların dikkatini daha çok çekecektir. Çünkü alışmış oldukları etkinlikler ve uygulamalar çocukları heyecanlandıracaktır”

M.D.9. “Öncelikle Dalcroze yaklaşımının daha öne çıkması gerektiği düşüncesindeyim Çünkü okul öncesi eğitimde yaparak, yaşayarak öğrenme sürecini çok önemli olduğundan mütevellit bu yaklaşımda da hareket yoluyla öğrenme olduğu için birbirini tamamlayacağını değerlendiriyorum. Tabi ki orff eğitimini de kenara bırakmamak önemlidir. Çünkü doğal malzemelerle yapılandırılmamış unsurlarla yapıldığında çocuklarda yaratıcılığı daha fazla geliştirmeye yararlı olacağını değerlendirmekteyim”.

M.D.10. “Okul öncesi eğitimde biz en çok orff ve ritim aletlerini kullanıyoruz. Dalcroze yöntemi de kullanılmalı çünkü çocuklar yaparak yaşayarak öğrenirler, meraklıdırlar. Ayrıca Özel eğitim öğrencileri müzik öğretimi yöntemleriyle yeni kelimeleri daha hızlı öğrenirler. Müzik ve şarkı sözlerinin konuşmaya çok etkisi vardır. Suzuki ve Kodaly yöntemi de kullanılmalıdır”.

M.D.14. “Orff dışında farklı yenilikçi yöntem hakkında bir bilğim yok”.

3.2. Müzik Etkinliğinde Kullanılan Teknikler

Müzik etkinliğinde kullanılan teknikler temasında yöneticilerin ifadelerine bakıldığında; okulöncesi kurumlarında müzik etkinlikleri ile ilgili yapılan çalışmaların aslında birbirinden çok da farklı çalışmalar olmadığı, gerçekte hepsinin birbirleriyle etkileşim içinde ve birbirlerini destekleyen çalışmalar olduğu gözlenmiştir. Yöneticiler, öğretmenlerin müzik etkinliklerinde en çok ağırlık verdikleri çalışmaların ritim ve ses eğitimi, dans, şarkı söyleme çalışmaları olduğunu aşağıdaki cümlelerle ifade etmişlerdir.

M.D.Y.9. “Orff yöntemi dışında ritim çalışmaları, ses ve ezgi çalışmaları, şarkı söyleme çalışmaları ve ritim çalışmaları uygulanabilir.

M.D.14 “ Müzikal seslere yönelik işitme çalışmaları, Ses, ritim, şarkı söyleme çalışmaları okul öncesi eğitimde temelde kullanılan tekniklerdir”.

M.D.2. “Kurumumuzda müzik etkinlikleri kapsamında en çok yer verilen çalışmalar şarkı öğretimi, ritim ve ses eğitimi, müzik dinleme, şarkılı oyundur”.

M.D.Y.5. “Ses dinleme ve ayırt etme, şarkı söyleme, ritim çalışması, yaratıcı hareket ve dans, müzik eşliğinde hareket, müzikli öykü oluşturma, işitsel algı..... gibi etkinliklere yer veriyoruz”.

M.D.Y.8. “Şarkı, parmak oyunu, müzikli dans, müzikli drama, materyal ile ritim çalışmaları, müzikli ront, klasik müzik dinleme” etkinliklerinin yapıldığını belirtmişlerdir.

Tema 4. Okul öncesinde Müzik Etkinliklerinin Önemi

Dördüncü tema olan “Okul öncesinde müzik etkinlikleri neden önemli” olduğuna ilişkin ifadeleri içermektedir. Bu tema “çocukların gelişimlerinin desteklenmesi”, “okul iklimine katkısı” adlı iki alt kategoriden oluşmaktadır.

4.1. Çocukların Gelişimlerinin Desteklenmesi

M.D.Y.3. “Müzik etkinliği sadece bir etkinlik olarak değerlendirilmemelidir. Mesela hareketli müzik etkinliklerinde çocuklar aynı

zamanda bedenlerini nasıl kullanmaları gerektiğini öğrenir. Ritim çalışmaları ile birlikte bilişsel becerileri de daha aktif olarak kullanılır”.

M.D.4. “Müzik sadece okul öncesinde değil insan yaşamının her döneminde yer alması gereken bir olgudur. Özellikle okul öncesi dönem tüm gelişim alanlarının en hızlı olduğu dönemdir ve bu dönemde orff çalışmaları çocuğun sosyal duygusal motor gelişimlerine büyük katkı sağlayacak mutlu zaman geçirmesine yardımcı olacaktır. Hareketler ve öykünmelerle desteklenen şarkılarda çocuğa verilmek istenen konuya hakimiyet artacaktır. Ayrıca grup dışında bireysel söyledikleri şarkılar hareketler çocuğa özgüven aşılayacaktır. Orff, Suzuki, dalcroze ve kodaly yaklaşımlarının çocukların tüm gelişim alanlarına hitap ettiğini ve çocuğu akademik olarak da başarıya götüreceğini düşünüyorum”.

M.D.14. “Okul öncesinde uygulanan müzik etkinlikleri, örneğin; şarkı söylemek, ritim çalışması yapmak, dans etmek, nefes-ses çalışması yapmak ve müzikli öykülerde rol almak, çocukların sosyal ve dil gelişimlerinin yanı sıra motor gelişimlerine de katkı sağlar”.

4.2. Okul İklimine Katkısı

M.D.Y. 5. “Tüm sanat dalları gibi müziğin de birleştirici gücüne inanıyorum. Okuldaki iletişimi, takım çalışmasını ve aidiyet duygusunu pozitif yönde etkileyecektir”.

M.D.10. “Okul öncesi dönemde çocuklarla ve öğretmenlerle daha çok müzik etkinliği olmalı, okul iklimine katkı çoktur. Ayrıca öğretmenler arasında paylaşma, birlikte yaşama sürecine katkı sağlayacaktır. Her öğretmen bir müzik aleti çalması sürece katkı sağlar”.

M.D.11. “Bu yaş grubu zaten oyun grubudur. Bir çok kazanım oyun yoluyla, eğlence içerisinde kazandırılabilir. Müzik etkinlikleri de enerjilerinin atılmasında ve toplanmasında oyun ve hareket yoluyla öğretilir. Okul öncesi dönem gelişim alanlarının hepsine katkı sağlar. Enerjilerinin olumlu yönde yönlendirilmesini sağlar”.

M.D.Y.4. “Müzik öğretmen ve çocuklar için iyi bir iletişim aracıdır”.

M.D.13. “Okulöncesi kurumlarda, müzik etkinliklerinin birleştirici gücü vardır ve o kurum içinde bulunanları yöneticisiyle, öğrencileriyle ve çalışanlarıyla hoşla giden etkinlikler sayesinde eğlendirerek onların mutlu olmalarını sağlar ve tüm sınıfları ve öğretmenleri birbirine bağlar.

Tema 5. Daha Etkili Olması İçin Ne Yapılmalı

Beşinci tema, “Okul öncesinde müzik etkinliklerinin daha etkili olması için ne yapılmalı” konusuna ilişkin ifadeleri içermektedir. Bu tema “yöneticilerin önerileri” kapsamında bir alt kategoriden oluşmaktadır.

Yöneticilerin okul öncesinde müzik etkinliklerinin daha etkili olabilmesi konusundaki önerileri hangi çocuğa, hangi eğitim programının, nasıl, hangi teknik ve yöntemlerle, nerede hangi nitelikteki öğretmenlerle ve yapılması gerektiği yönündedir.

5.1. Yöneticilerin Önerileri

M.D.2. “Müzik etkinliklerinin okul öncesi dönemde daha etkili olabilmesi için etkinliklerle bütünleştirmiş olarak, birden fazla duyu organına hitap edecek şekilde, çocukların ilgisi doğrultusunda, belli bir disiplin ve rutin içinde, alanında uzman kişilerce ve devamlılığı sağlanarak gerçekleştirilmesidir. Okulöncesi eğitim kurumlarında, müzik etkinliklerini planlarken çocukların yaş gruplarına uygun olmasına dikkat edilmelidir. Yakından uzağa ve somuttan soyuta ilkeleri dikkate alınarak çocukların bildikleri konuları ve günlük hayatta karşılaşılabilecekleri durumları içeren şarkılar tercih edilmelidir. Öğrenmede kalıcılığı arttırmak adına birden fazla duyu organına hitap edecek şekilde şarkılar çeşitli hareketlerle desteklenmelidir. Farklı yöntem ve teknikler ve enstrümanlar kullanılarak çocukların ilgileri canlı tutulmalıdır”.

M.D.6. “Eğitim programlarının daha zengin hale getirilerek, müzik etkinliklerine daha fazla kaynak ayırması gerekebilir. Çünkü yöntem kullanımlarında materyallerin ulaşılabilir olması gerekmektedir”.

M.D.12. “Gelişme ve yeniliklerin takip edilmesi gerekir”.

M.D.Y.4. “En başta uzman kişilerce sürecin yürütülmesi ve ayrı bir müzik odasının olması sağlıklı olacaktır. Eğer bu yöntemin gerçekleşmesi zor bir ihtimal ise mevcut okulöncesi öğretmenlerinin daha fazla müzik eğitimi

almaları etkinliğin faydalı olması açısından önemli olacaktır. Bununla birlikte çocukların daha farklı materyallerle kendini ifade edebilmesi için kurumlara bakanlık tarafından daha fazla müzik aletinin gönderilmesi gerekmektedir”.

M.D.Y.8. *“Öncelikle öğretmenlerin müziği sevmesi, en azından birkaç çeşit müzik aleti ile verilen müzikleri çalabilmesi, çocukta ritim duygusunu geliştirebilecek duyarlılıkta olması, etkinliklerde klasik müzik, enstümental müzik gibi dinlendirici, odaklanmayı artırıcı müzik dinlemelerinin önemli olduğunun farkında olması gerekmektedir. Öğretmenin müzik etkinliğini sevmesi ve değerli görmesi gerekmektedir”.*

5. TARTIŞMA

Bu araştırma, okulöncesi eğitim kurumu yöneticilerinin müzik etkinliklerine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bulgular, müzik eğitiminin okul öncesi dönemde çocukların gelişiminde hayati bir rol oynadığını ve yöneticilerin bu konudaki farkındalığının büyük önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Okulöncesi yöneticileri, özellikle müzik eğitiminin çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal ve motor gelişimini desteklediğini belirtmişlerdir. Bu bulgular, önceki araştırmalarla da örtüşmektedir. Örneğin, Uçan (1997) müzik eğitiminin, çocukların dil becerilerini geliştirdiğini ve ritim çalışmaları ile motor becerilerini iyileştirdiğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda Çevik (2010) de araştırmasında müziğin, çocukların yaratıcı düşünme yetilerini geliştirmekte ve sanatsal duyarlılıklarını artırmaktadır. Yapılan araştırmada okulöncesi eğitim kurumlarında, müzik etkinliklerinin çocuğa olduğu kadar, okul iklimine de katkısı olduğu saptanmıştır. Yöneticiler, tüm sanat dalları gibi müziğin de birleştirici gücü olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca; kurum içinde bulunanları yöneticisiyle, öğrencileriyle ve çalışanlarıyla hoşla giden etkinlikler sayesinde eğlendirerek onların mutlu olmalarını sağladığını, tüm sınıfları ve öğretmenleri birbirine bağlayabileceğini de belirtmişlerdir.

Okulöncesi eğitim kurumlarında müzik etkinliklerinin okul iklimine katkısına dair alanyazın tarandığında, yapılan araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda; okulöncesi eğitim kurumlarında müzik etkinliklerinin, sınıf iklimine katkısının yanısıra, öğretmenler ve yöneticiler arasında daha olumlu ilişkiler kurulmasına destek sağladığı belirtilmektedir. Ayrıca; müzikli etkinliklerin öğretmenler arasındaki işbirliğini geliştirip ekip ruhunu pekiştirdiğini ve empatiyi arttırdığını böylece

kurum içinde uyumlu çalışma ortamı sağladığını da vurgulamaktadır (Bayraktar ve Öztürk 2014; Demirci ve Yıldız, 2015; Başar, 2018).

Bu çalışmanın bir diğer önemli bulgusu ise, müzik etkinliklerinde öğretmenlerin niteliğinin önemi sıklıkla vurgulanmış olmasıdır. Öğretmenlerin müzik eğitimi konusundaki bilgi ve becerilerinin, etkinliklerin başarısını doğrudan etkilediği ifade edilmiştir. Bu durum, Kaya'nın (2020) çalışmasında da belirtildiği üzere, müzik eğitiminin öğretmen niteliğini geliştirmede önemli bir destek niteliği taşıdığı saptanmış ayrıca öğretmenlerin, çocukların müziksel gelişimlerini desteklemede kritik bir rol oynadığı ve mesleki yeterliliklerinin artırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Araştırmanın ilk teması olan müzik etkinliklerinde; öğretmenin niteliğine ilişkin görüşler incelendiğinde; müzik dersinin uzman kişiler tarafından yürütülmesi gerektiğini savunan yöneticiler kadar, öğretmenlerin lisans eğitimlerinde müzik etkinliklerini yürütecek bir donanım ile mezun olmalarına rağmen; öğretmenlerin hizmetiçi eğitimle desteklenmelerinin iyi olacağını savunan görüşlerin de olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmanın bulgularında iyi bir müzik etkinliği planlayabilmek için, “öğretmen bir müzik aleti çalabilmeli” görüşü de ön plana çıktığı gözlenmiştir.

Okul öncesinde müzik dersinin uzman kişiler tarafından yürütülmesi gerektiğini savunan yönetici görüşleri, Öğretmen niteliği kapsamında incelendiğinde; Türkiye’de okulöncesi öğretmenin müzik eğitimi konusunda bir çok araştırmanın bu bulguyu destekler nitelikte olduğu gözlenmiştir (Göncü 2010). Elde edilen bulgulara göre; okul öncesi müzik eğitiminde karşılaşılan en önemli sorunlardan biri, okul öncesi çocuklarına yönelik müzik eğitimi verebilecek nitelikte öğretmenin yetiştirilmesi ihtiyacıdır. Türkiye’de henüz yalnızca “Okul öncesi Müzik Eğitimsi” yetiştirmeye yönelik bir kurum, bölüm veya anabilim dalının bulunmadığı da yöneticiler tarafından ifade edilmektedir. Yine aynı şekilde okulöncesi öğretmenlerinin müzik eğitimine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bir çalışmada, öğretmenlerin lisans eğitimi sürecinde aldıkları müzik eğitiminin yetersiz olduğunun belirtildiği görülmüştür (Altaş, 2006). Koca (2019)’nın okulöncesi öğretmen adaylarının müzik derslerine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirildiği çalışmasında da öğretmen adaylarının, mevcut lisans programında sunulan müzik derslerinin sadece iki dönemle sınırlı olması neticesinde müziksel donanımlarının eksik olduğunu ifade etmeleri dikkat çekici bir bulgudur.

Araştırmada, okul öncesinde müzik dersinin öğretmenlerin hizmetiçi eğitimle desteklenerek de yapılabileceği görüşü araştırma bulgularında önemli bir yer arz etmektedir.

Müzik eğitimi konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip öğretmenlerin sayısının azlığı ve ders içeriklerinin yetersizliği, bu alandaki gelişimin önündeki en önemli engellerden biri olarak öne çıkmaktadır (Erdem, 2015). Ancak yapılan çalışmada yöneticiler, müzik etkinliklerinin alanında uzman kişiler tarafından yürütülemese de; bu eksikliğin alanında uzman kişilerden hizmetiçi eğitimi alarak da aşılabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Köksal ve Çiftçi (2024) de, öğretmenlerin meslek yaşamlarında, uzman kişilerce verilen hizmetiçi eğitimlerle müzik eğitime entegre farklı disiplinlerin uygulanması ile kendilerini geliştirebileceklerini belirtmektedir.

Öğretmenin bir müzik aleti çalabiliyor olması, müzik etkinliklerinde öğretmenin niteliği açısından önemli bir durumdur. Çünkü bir müzik aleti ile sınıfına gelen öğretmen, kolaylıkla çocukların ilgisini çekerek müzik etkinliğinin daha etkili geçmesini sağlayabilir. Öğretmenlerin bir müzik aleti çalabilme becerisi, çocuğa da model olmanın kapısını aralar. Ayrıca Salı, Akkol ve Oğuz (2013) yaptıkları araştırmada; okulöncesi öğretmenlerinin müzik alanındaki yeterlilik düzeyinde karşılaştıkları en büyük sorun kaynağının, öğretmenlerin müzik aleti çalmayı bilmemesi olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda yöneticilerin, ortamın ve müzik aletlerinin, müzik etkinliklerinde önemini vurguladıkları gözlenmiştir. Eren ve Sağlam (2009) yaptıkları çalışmada, anaokullarında hem müzik sınıflarının eksik olduğunu belirtmişler hem de sınıfların materyal açısından yeterli olmadığını bildirmişlerdir. Ayrıca kalabalık sınıf mevcutları sebebiyle müzik etkinliklerinin verimli geçmediği de saptanan sonuçlar arasındadır. Müzik etkinliklerinde, müzik aletleri açısından zengin bir ortamın önemi büyüktür.

Yöneticiler okullarında özel bir sınıfları olmadığını ancak tüm sınıflardaki merkezlerde, ortak kullanım alanlarında veya okulun çok amaçlı salonunda orff, ritim malzemeleri olduğunu belirtmişlerdir. Sönmezöz ve Hakyol (2016) da yaptıkları çalışmada anaokullarında sırasıyla zil, davul, şarkı dağarcığı, ritim çubuğu, çelik üçgen, kastanyet, ksilofon, blok flüt, melodika, metalafon, org, gitar ve agogo gibi müzik materyallerinin kullanıldığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, sınıflarda bulunmayan müzik materyallerinin ise piyano,

keman ve glockenspiel olduğu belirlenmiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin büyük bir kısmının sınıflarında marakas, zil ve davul bulunduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların sınıflarında en çok kullandıkları müzik aletinin marakas olduğu saptanmıştır. Bu sonuç araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Yapılan araştırmada da yöneticiler, okullarındaki okul öncesi dönemde kullanılan uygun müzik aletleri arasında ksilofon, marakas, ritim zilleri, davul, ritim çubukları, kastaniyet, çelik üçgen zil, tef, parmak zil, mızıkayı saymışlardır. Ayrıca okullarında öğretmenlerin, daha çok müzik merkezlerinde bulunan ritim aletlerini kullanarak çocukların dikkatini çekip, sınıflarında şarkılar söyletebileceği kanısındadır.

Araştırmanın bulguları, müzik etkinliklerinde tercih edilen yöntem ve tekniklerin de önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Müzik etkinliklerinde farklı yöntem ve teknikleri kullanmak, dersi zenginleştirdiği gibi, çocukların yaratıcılıklarını da destekleyecektir.

Yöneticiler, öğretmenlerin okullarda müzik etkinliklerinde en çok ritim ve ses eğitimi, dans ve şarkı söyleme gibi çalışmalara ağırlık verdiklerini belirtmişlerdir. Öztürk (2003)'e göre de, şarkılı oyunlar, ritmik seslerle söylenen tekerleme ve sayışmalar, oyunların başlangıcını ve bitişini belirlemek için kullanılan müzik parçaları, ritim araçları kullanarak yapılan ritmik hareketler ve yürüyüşler, etkinliklerin nitelikli geçmesini sağlamaktadır.

Yöneticiler, müzik etkinliklerinde dünyada kullanılan yenilikçi yöntemlerin, özellikle Orff, Suzuki, Kodaly ve Dalcroze gibi yaklaşımların, çocukların müzik eğitimi üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamışlardır. Bu yöntemler, çocukların müziksel becerilerini geliştirmekle birlikte duygusal ve sosyal gelişimlerine de olumlu yönde etkilemektedir. Özellikle Dalcroze yönteminin, çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenme sürecine uygun olduğunu belirten yöneticiler, bu tür yenilikçi yaklaşımların okulöncesi eğitim kurumlarında daha fazla uygulanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ancak yine de çalışmada bazı yöneticilerin orff dışında farklı yenilikçi yöntem hakkında bir bilgisi olmadığı saptanmıştır. Dalgın ve Sözbilir (2019)'in çalışmasında da, araştırmanın bulguları ile benzerlik olduğu görülmüştür. Çalışmada okulöncesi öğretmenlerinin uygulanan teknik ve yöntemlerle ilgili görüşleri incelenmiş, sonuç olarak müzik etkinliklerinde öğretmenlerin çoğunlukla orff ve ritim çalışmaları üzerine yoğunlaştığı, bunun yanı sıra beden perküsyonu, hareket ve dans, nefes ve ezgi çalışmalarının ise en az tercih edilen yöntemlerden olduğu görülmüştür.

Uygulanan bu yöntemlerin, çocukların farklı öğrenme stillerine hitap ettiği ve onların müzik eğitimi sürecinde daha aktif rol almalarını sağladığı belirtilmiştir. Söz konusu yöntemlerin amacı, öğrencilere herhangi bir enstrüman eğitimi öncesinde gerekli müziksel bilgi ve becerileri kazandırmakla beraber müziğe ilgi ve yeteneği olan çocuklar için de gelecekteki çalışmalarına zemin hazırlamaktır. Ayrıca, oyun temelli müzik etkinlikleri, çocukların etkinliklere gönüllü katılımlarını teşvik edecektir. Bu yöntemler doğru şekilde uygulandığında, çocukların gelişimi üzerinde pek çok olumlu sonuç doğuracaktır (Polat, 2018). Son olarak okulöncesi eğitim kurumlarında verilen müzik eğitiminin daha verimli olması amacıyla bazı öneriler geliştirilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle, öğretmenlerin müzik eğitimi konusunda daha fazla bilinçlendirilmesi ve bu alandaki mesleki yeterliliklerinin artırılması görüşü ön plana çıkmıştır.

Araştırmada okul yöneticileri müzik etkinliklerinin yapıldığı ortamın, müzik etkinliklerine çok önemli katkılarının olacağını dile getirmişlerdir. Yöneticiler tarafından yapılan ilgi çekici önerilerden bir diğeri ise; okullarda müzik sınıflarının oluşturulması ve çocukların farklı müzik aletleri ile tanışmaları için daha fazla imkân sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. Çocuğun zengin müzik aletleriyle tanışacağı ortamların bulunması, onların bu konudaki yetkinliklerinin gelişmesini sağlayacaktır.

Müzik eğitiminin etkin bir şekilde uygulanabilmesinde okul yöneticilerinin rolü yadsınamaz. Okul yöneticilerinin müzik eğitime olan ilgisi, müzik etkinliklerinin ne derece planlı ve düzenli bir şekilde uygulanacağını belirleyen temel etmenlerden biri olarak görülmektedir. Ancak Türkiye’deki okulöncesi eğitim kurumlarında müzik eğitiminin hâlâ yeterince önemsenmediği ve birçok okulda bu derslerin sınırlı kaldığı belirtilmiştir (Yücel, 2013). Okul yöneticilerinin müziğe yeterli ilgi göstermemesi, çocukların bu önemli eğitim alanından tam anlamıyla yararlanamamalarına yol açacağı düşünülmektedir.

Yöneticilerin belirttiği bir diğer önerisi ise, eğitim programlarının daha zengin hale getirilmesi için müzik etkinliklerine daha fazla kaynak ayrılması gerektiği yönündedir. Sönmezöz ve Hakyol (2016) da araştırmalarında elde edilen bulgular sonucunda; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okulöncesi eğitim kurumlarına, her yıl yeterli sayı ve nitelikte görsel-işitsel materyallerin tedarik edilmesini önermektedir. Müzik eğitimi konusunda olumlu bir bakış açısına sahip yöneticiler, bu alana daha fazla kaynak ayırarak, öğretmenleri teşvik

etmektedir (Erdem, 2015). Bu noktada okul yöneticilerinin müzik eğitimi konusunda daha bilinçli olması ve bu konuda öğretmenleri desteklemesi, eğitim programlarının daha zengin hale getirilmesi açısından kritik bir adım olacaktır.

Bunun yanı sıra, okulöncesi müfredatının müzikle zenginleştirilmesi ve çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren müzik etkinliklerinin daha fazla yer alması önemlidir. Bu nedenle yöneticiler, müziği eğitim sürecinde sadece bir eğlence unsuru olarak görmemeli, aksine çocukların çok yönlü gelişimlerini destekleyen bir araç olarak ele almaları gerekmektedir.

Müzik etkinliklerinin okul öncesi dönemde daha etkili olabilmesi için yöneticilerden ön plana çıkan bir diğer öneri ise; etkinliklerle bütünleştirilmiş olarak, çocukların bildikleri konuları ve günlük hayatta karşılaşılabilecekleri durumları içeren şarkılar tercih edilerek yapılması yönündedir. Okul öncesi dönem çocukları gelişim dönem özellikleri nedeniyle somut öğrenme dönemindedir. Müzik etkinliklerinin de okul öncesi dönem özelliklerine uygun olarak yapılması gerekir. Barrett ve arkadaşlarına (2022) göre, müzik etkinliklerine çocukların deneyimlerini ve tercihlerini dahil etmek, nitelikli bir müzik eğitimi sunma becerisini geliştirir. Bu nedenle; müzik etkinliklerinde çocukların bildiklerinden yola çıkılarak, dahası kendi yaşam tecrübeleri ile benzeşim kurabilecekleri durumları içeren şarkılar kullanmak önemlidir. Ayrıca müzik etkinliklerini, diğer etkinliklerle bütünleştirilmiş olarak tamamlamak, okul öncesi dönem çocuğunun öğrenmesini kolaylaştırıcı en büyük etkidir. Nitekim; Mertoğlu (2005) yaptığı çalışmada, okulöncesi öğretmenlerinin nitelikli bir müzik eğitimi planlayıp ve uygulayabilmesi için, çocukların gelişim süreçlerini takip etmesi ve ihtiyaçlarını gözlemlemesi, müzik etkinliklerini de diğer etkinliklerle bütünleştirerek yapması gerektiğini belirtmiştir. Akpınar (2021) da araştırmasında, öğretmenlerin en fazla müzik etkinliklerini oyun etkinlikleriyle bütünleştirdikleri, bu etkinlikleri ise sırasıyla sanat ve hareket etkinliklerinin takip ettiğini saptamıştır. Araştırmanın sonucu, müzik etkinliklerini diğer etkinliklerle bütünleştirerek yapılması konusunda, yöneticilerin yaptığı bu öneriyi destekler niteliktedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, okulöncesi eğitim kurumu yöneticilerinin müzik etkinliklerine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır.

Okulöncesi yöneticileri, özellikle müzik eğitiminin çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal ve motor gelişimini desteklediğini belirtmişlerdir. Bulgular, müzik eğitiminin okul öncesi dönemde çocukların gelişiminde kritik bir rol oynadığını ve yöneticilerin bu konudaki farkındalığının büyük önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmada okulöncesi eğitim kurumlarında, müzik etkinliklerinin çocuğa olduğu kadar, okul iklimine de katkısı olduğu saptanmıştır.

Öğretmenin niteliğine ilişkin görüşler incelendiğinde; müzik dersinin uzman kişiler tarafından yürütülmesini gerektiğini savunan yöneticiler kadar, öğretmenlerin lisans eğitimlerinde müzik etkinliklerini yürütecek bir donanımla mezun olduğunu savunan yöneticiler de vardır. Okulöncesi öğretmenlerini hizmetiçi eğitimle desteklenmelerinin iyi olacağını savunan görüşlerin de olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmanın bulgularında iyi bir müzik etkinliği planlanabilmesi için, okulöncesi öğretmenin bir müzik aleti çalabilmesi görüşü de ön plana çıkmıştır.

Yöneticilerin, müzik etkinliklerinde ortamın ve müzik aletlerinin önemini de vurguladıkları gözlenmiştir.

Müzik etkinliklerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin de büyük önem taşıdığı yönetici görüşleri ile ortaya koyulmuştur. Özellikle Dalcroze yönteminin, çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenme sürecine uygun olduğunu belirten yöneticiler, bu tür yenilikçi yaklaşımların okulöncesi eğitim kurumlarında daha fazla uygulanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yöneticiler, müzik etkinliklerinde dünyada kullanılan yenilikçi yöntemlerin, çocukların müzik eğitimi üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamışlardır. Ancak yine de müzik eğitiminde yenilikçi yöntemlerden bazı yöneticilerin, orff dışında farklı yenilikçi yöntem hakkında bir bilgisi olmadığı saptanmıştır.

Okulöncesi eğitim kurumlarındaki müzik eğitiminin daha etkili bir hale getirilmesi için yöneticilerin önerileri; nitelikli öğretmenlerle uygun yöntem, teknik ve araçlarla, uygun bir ortamda herşeyden önce çocuğun gelişim

özellikleri dikkate alınarak bütünleştirilmiş etkinliklerle yapılması yönündedir.

Araştırma sonucu elde edilen bulgular ışığında sunulan öneriler aşağıda yer almaktadır;

- Okullarda müzik etkinliklerinin en verimli biçimde yapılabilmesi için, yöneticilerin yeniliklere açık bir vizyona ve konu hakkında bilgiye sahip olmaları gerekir. Bu nedenle okul yöneticilerine, yöneticilik becerilerini geliştirebileceği konusunda hizmetiçi eğitim verilebilir.
- Hizmet içi eğitim programları ile hem yöneticilerin hem öğretmenlerin müzik bilgileri güncellenebilir ayrıca müzik etkinliklerinde yenilikçi yöntemler konusunda kendilerini donatmaları sağlanabilir.
- Okulun, elindeki materyalleri müzik etkinliklerini en etkili şekilde yürütebilmesi için tüm sınıflara eşit paylaşırması önerilebilir.
- Müzik etkinliklerinin daha iyi yürütülebilmesini sağlamak için çocuk görüşülerinin de dikkate alan çalışmalar yapılabilir.
- Müziğin, çocuğun gelişimindeki yeri ve önemi hakkında ailelere seminerler verilebilir.
- Okulda bir müzik sınıfı kurulabilmesi için girişimlerde bulunabilir. Bu müzik sınıfında, tüm sınıflarda müzik merkezlerinde bulunan ritim aletlerinin dışında, piyano, keman, saz gibi yaylı, telli ve tuşlu müzik aletlerinin tedariki gerekebilir. Bu sınıfın kurulabilmesi için gereken maddi desteğinin bulunulması ve okula bir müzik öğretmeni atanması hususunda Milli Eğitim Bakanlığı'na ve Yüksek Öğretim Kurumu'na başvurularda bulunulabilir.
- Üniversitelerde, okul öncesi müzik eğitimi yetiştirmek üzere“ Okul öncesi Müzik Eğitimi” bölümlerinin açılması için Yükseköğretim Kurumu'na başvurulabilir.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

- Bu araştırma Denizli ilinde bulunan bağımsız anaokullarında görev yapan okulöncesi kurum yöneticileri ile yapılmıştır. Bu araştırma özel anaokullarını da dahil ederek farklı il ve ilçelerde uygulanabilir.

KAYNAKÇA

Akpınar, E. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin müzik eğitimi öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okulöncesi Eğitimi Programı, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul.

Altaş, B. (2006). *Anasınıfı öğretmenlerinin müzik eğitimine yönelik algıladıkları yeterlilikler ve müzik eğitimi ortamına yönelik düşünceleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. www.yok.gov.tr adresinden 25 Ekim 2007 tarihinde alınmıştır.

Barrett, J. S., Schachter, R. E., Gilbert, D., & Fuerst, M. (2022). Best practices for preschool music education: Supporting music-making throughout the day. *Early Childhood Education Journal*, 50(3), 385-397.

Başar, H. (2018). Müzik etkinliklerinin öğretmenler arası iş birliğine katkıları. *Müzik ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 145-160.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Feryal Matbaası.

Başer, F. A. (2004). Müziğin okul öncesi dönemde çocuk gelişimine katkısı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 1-10.

Bayraktar, S., & Öztürk, A. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında müzikli etkinliklerin sınıf içi ilişkiler üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Müzik Dergisi*, 6(1), 123-136.

Çevik, F. (2010). Erken çocukluk döneminde müzik eğitiminin çocukların gelişimine etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 45-58.

Dalgın, T., & Sözbilir, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerinde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Sanat Dergisi*, 5(3), 45-62.

Demirci, E., & Yıldız, S. (2015). Müzik etkinliklerinin okul içi sosyal ilişkilere katkısı. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, 9(4), 87-102.

- Erdem, A. (2015). Okul öncesi dönemde müzik eğitimi: Fırsatlar ve zorluklar. *Milli Eğitim Dergisi*, 206, 123-136.
- Erdoğan, İ. (2003). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, B., & Sağlam, A. (2009). Bursa ili anaokullarında yürütülen müzik eğitimine yönelik temel ihtiyaçların tespiti ve değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 575-599.
- Ersoy, A. (2003). Okul öncesi eğitimde müzik etkinliklerinin etkili kullanımı ve yöneticilerin rolü. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, 11(4), 67-82.
- Göncü Özal, İ. (2010). Okul öncesi eğitimde müzik eğitiminin temel sorunları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 355-362.
- Gültek, B. (2002). Müziğin çocuklar üzerindeki olumlu etkileri. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 11, 29. Ankara.
- Ilari, B. (2016). Music in the early years: Pathways into the social world. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 23-39.
- Kabataş, M. (2017). Okul öncesi dönemde müzik eğitiminin önemi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (11), 192-202.
- Kaya, H. (2020). Müzik eğitiminin okul öncesi dönemdeki yeri ve öğretmen niteliği. *Erken Çocukluk Eğitimi Dergisi*, 4(1), 45-58.
- Koca, Ş. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik derslerine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6 Issue 3), 321-331.
- Köksal, S., & Çiftçi, E. (2024). Müzik öğretmenlerinin iş doyum ve tutum düzeylerinin hizmet içi eğitim durumlarına göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(242), 757-792.
- Kurtbasan, H. (2013). Okul öncesi müzik eğitiminde öğretmen yeterliliklerinin artırılmasında yöneticilerin katkısı. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 7(1), 89-102.

- Mertoğlu, E. (2005). Okul öncesi dönemde ritm eğitimi. In A. Oktay & O. P. Unutkan (Eds.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* (ss. 281-301). İstanbul: Morpa.
- Mizener, C. P. (2008). Enhancing language skills through music. *General Music Today*, 21(2), 11-17.
- Öztürk, A. (2003). *Okul öncesi eğitimde müzik*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Öztürk, A. (2009). Okul öncesinde çocuk ve müzik. In A. Öztürk (Ed.), *Okul öncesinde müzik eğitimi* (pp. 1-16). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Polat, B. B. (2018). Okul öncesi müzik eğitiminin önemi ve eğitim yöntemleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 52-64.
- Politimou, N., Dalla Bella, S., Farrugia, N., & Franco, F. (2019). Born to speak and sing: Musical predictors of language development in pre-schoolers. *Frontiers in Psychology*, 10, 948.
- Sali, G., Levent Akkol, M., & Oğuz, V. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerinde yaşadığı sorunlar. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), [sayfa numaraları belirtilmeli].
- Schellenberg, E. G. (2005). Music and cognitive abilities. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 317-320. <https://doi.org/10.xxxx/yyyy>
- Sığırtmaç Dikici, A. (2015). Müzik ve gelişim. In İ. Artan (Ed.), *Okul öncesi dönemde müzik eğitimi* (pp. [sayfa numaraları belirtilmeli]). Ankara: Hedef.
- Sığırtmaç, A. (2002). Okul öncesi dönemde müzik eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 30-39.
- Sönmezöz, F., & Hakyol, F. L. H. (2016). An evaluation of music educational materials for music education in pre-school institutions based on pre-school teachers' views/Okul öncesi eğitim kurumlarında müzik eğitiminde kullanılan materyallerin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 726-740.

- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi: Temel kavramlar, ilkeler ve yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, G. (2019). *Okul öncesi dönemde müzik eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yücel, A. (2013). Okul öncesi eğitimde müzik ve sanat eğitimi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 45-53.

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE (3-6 YAŞ) ÇOCUĞU OLAN BABALARIN ANNELİK BEKÇİLİĞİ VE ANA-BABALIK DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ ¹

Feride BOZTÜRK²

Perihan ÜNÜVAR³

1. GİRİŞ

Gelişen teknoloji ile birlikte değişen sosyo ekonomik düzen içerisinde kadının çalışma hayatında aktif rol alması aile hayatında da bazı değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Bu değişim her iki cinsiyetin sosyal ve toplumsal rolünü gözden geçirmemize sebep olmuştur. Bu cinsiyet rolleri birçok araştırmaya konu olmuştur. Önceki yıllarda babalar sadece çalışma hayatında yer alırken günümüz koşulları onları ev işlerinde ve çocuk bakımında da aktif rol almasına neden olmuştur. Babalar sadece çalışma hayatında sorumlu tutulurken anneler de ev işlerini yapmada çocuk bakımında sorumlu tutulmuştur. Yıllar içindeki bu görevler değişmiş artık anneler çalışma hayatında babalarda ev işlerinde ve çocuk bakımında aktif rol almışlardır. Babaların çocuk bakımında rol alması sadece annelerin çalışma hayatında aktif rol almasından dolayı değil, çocukların fiziksel ve ruhsal olarak gelişimlerini için önemli bir unsur olduğunun daha da fark edilmesiyle olmuştur. Babaların çocukları ile geçirecekleri kaliteli zaman önemliken yıllar içinde meydana gelen bu görev dağılımı değişikliklerine annelerin ne kadar uyum sağladığı merak konusu olmuştur.

Annelik Bekçiliği

Annelerin; babaların çocukların bakımını üstlenmesinde, çocukları ile etkileşimini destekleyici veya sınırlayıcı tutumları annelik bekçiliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Bekçilik kavramı ilk olarak Deluccie (1995)

¹ Bu kitap bölümü Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programında Sunulan Seminerden Üretilmiştir.

² Öğretmen/Yüksek Lisans Öğrencisi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitim Tezli Yüksek Lisans, feride.kayapinar@gmail.com, ORCID: 0009-0007-5821-6903.

³ Prof.Dr. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı., perihanunuvar@mehmetakif.edu.tr. ORCID: 0000-0002-6285-5181.

tarafından kullanılmıştır. Austin ve arkadaşları (2013) bekçilik kavramını ebeveynlerden birinin diğer ebeveyn ile çocuk arasındaki etkileşimi kısıtlama olarak tanımlamıştır. Allen ve Hawkins (1999) Anne bekçiliğini annenin babayı kısıtlayan ve babanın ev işlerini öğrenmesini engelleyen davranışları olarak belirtmiştir. Puhlman ve Pasley (2013) anne bekçiliği kavramını yeniden gözden geçirmiş annenin baba üzerindeki kontrolcü ve kolaylaştırıcı ya da sınırlayıcı yöntemler kullanarak; babanın çocuk bakımı ve çocukla ilişkisini düzenli, uygun ve tutarlı duruma getirme davranışları olarak tanımlamıştır. Bu tanımda kontrol, teşvik ve engel olmak üzere üç boyut karşımıza çıkmaktadır.

Kontrol boyutu, aile içinde ev ve çocukla ilgili karar alınırken karar verme gücünün babada veya annede olma durumudur. Burada karar alınırken annenin baba üzerindeki etkisi önemlidir. Kontrol boyutunda babanın çocuk bakımında aktif olup olmadığı henüz etkisizdir. Yani diğer elementler devreye girdiğinde babanın annelik bekçiliğinden ne anlam çıkardığı önemli olmaktadır.

Teşvik boyutunda ise annenin babayı çocuk bakımına ev işlerine çocukla aktif zaman geçirmesine teşvik etmesidir.

Engel boyutunda ise annenin babayı çocuk bakımında ve çocukla aktif zaman geçirmesinde engelleyici ve kısıtlayıcı davranışları olarak tanımlanmaktadır.

Yapılan çeşitli araştırmalarda; annelerin teşvik edici ve engelleyici davranışları ile babaların çocuk bakımında aktif rol alması arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Aktaş ve Aydın, 2020). Burada annelerin bu engelleyici veya kısıtlayıcı tavırları; annenin baba ile olumlu veya olumsuz iletişimi, annenin evlilik doyumu, annenin psikolojisi, ruh hali, annenin olumlu benlik algısı, eğitim durumu, içinde bulunduğu kültürün cinsiyet rollerine atfettiği görevler ve bu görevlere annenin bağlılığı, annenin “annelik” algısı, annenin yaşam doyumu gibi birçok değişkenden etkilenmektedir. Annelerin olumlu benlik algısı yüksek ise babaları teşvik etme derecesi yükselmiş; eğer annenin olumlu benlik algısı düşük ise babaları engelleyici davranışlarının arttığı bulunmuştur (Aktaş ve Aydın, 2020). Aynı şekilde annelerin eğitim durumu yüksek ise çocuk bakımında babaları teşvik edici davranışlar artmışken; eğitim durumu düşük seviyede olan annelerin engelleyici davranışlarının fazla olduğu dikkat çekmiştir (Aktaş ve Aydın, 2020).

Çocukların özellikle erken çocukluk döneminde hem anne ile hem de baba ile geçirecekleri kaliteli zaman onların gelişiminin olumlu yönde seyretmesi için çok önemlidir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar müzik, hareket ve ritimden hoşlanırlar. Warrener okul öncesi dönemde çocuklardaki en önemli gelişmenin koordinasyon ve müzik okuma alanında gerçekleştiğini vurgulamaktadır (Akt. Yıldız, Karakelle ; 2017). Anne ve babaların evde çocuklarıyla çeşitli etkinlikler gerçekleştirmeleri, hareketli, müzikli ve ritimli oyunlar oynamaları onların gelişiminin desteklenmesi ve mutlu aile algısının oluşmasında önemlidir.

Gelişimi olumlu yönde seyreden çocuklar sağlıklı bir aile ortamında yetişmektedir. Aile içinde ebeveynlerin birbirleri ve çocukla iletişimi, çocuklara karşı davranışları ve tutumları yaşanan çatışmalar ve bu çatışmalar karşısında ebeveyn tepkileri çocukların ruhuna birer birer işlenmektedir.

Anne baba tutumları çocukların farklı durumlarına karşı verilen tepkiler olarak karşımıza çıkmaktadır. Maccoby ve Martin (1983) anne baba tutumlarının iki temel boyutunu vurgulamıştır. Bunlardan ilki anne ve babanın çocuğun ihtiyaçlarına cevap verme derecesi, ikincisi ise anne ve babanın çocukta beklentisi, çocuğa sınır koyma derecesi, çocuk üzerindeki kontrol derecesidir. Anne –babaların çocuklarını demokratik tutum ile yetiştirmeleri istenen bir durumdur.

Anne babaların tutumları; eğitim durumlarının, içinde yaşadıkları toplumun cinsiyet rollerine atfedilen görevlerin, etkilediği bilinmektedir. Öte yandan anne ve babanın psikolojisi, kendi ebeveynlerin çocukluklarında kendilerine nasıl davrandıkları, içinde yaşadıkları kültür, çocuğun kaçınıcı çocuk olduğu, çocuğun ve anne babanın mizacı gibi özelliklerin de anne-baba davranışlarını etkilediği söylenebilir.

Okul öncesi dönemde anneler genellikle çocukların temel bakım ihtiyaçları; giyinme, yemek yeme, temizlik gibi gereksinimlerini yerine getirmekte; babalar ise çocukla daha çok oyun oynama, onunla dışarı çıkma, parka gitme gibi aktiviteler yapmaktadır . Yapılan araştırmalarda okul öncesi dönemde babaları ile kaliteli zaman geçiren çocukların okul da daha uyumlu oldukları görülmüştür. Aksi durumda babaları ile fazla zaman geçiremeyen çocukların okula uyum sağlamada zorlandığı; daha saldırgan davranışlar sergilediği görülmüştür.

3-6 yaş döneminde çocuğun ileriki yaşlarda kişiliğini belirleyecek özelliklerin temeli atılmaktadır. Bu dönem kişiliği oluşumunda kritik dönem diyebiliriz. Bu dönemde özellikle ana- babalık davranışları, aile içi iletişim anne baba arası iletişim gibi faktörler bu kritik dönemin olumlu veya olumsuz atlatılmasının en önemli belirleyicisi olmaktadır. Anne baba tutumları, anne-baba arasındaki iletişim, olumlu istendik düzeyde seyrettikçe çocuğun gelişimi de o düzeyde istendik yönde ilerleyecektir. Olumlu ana-baba ilişkileri ve bilinçli ebeveynlerin olduğu bir ortamda yetişen çocukların öncelikle erken çocuklukta güvenli bağlanmış olabileceği, okula başladığında okula uyumunun daha kolay olabileceği, aynı doğrultuda başarısı ve sosyal uyumunun olumlu yönde etkileneceği söylenebilir. Bu olumlu gelişmelerin ilerleyen yaş ve kademelerde de devam etmesi muhtemeldir. Annelik bekkiliği kavramı yeni bir kavram olmakla birlikte bu konuda yapılmış çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Sert (2023) çalışmasında babaların çocukların öz bakım ihtiyaçlarını karşılamada üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmelerini baba katılımı olarak ifade etmiştir. Çalışmasında okul öncesi eğitime devam eden 48-66 ay arasındaki çocukların öz bakım ihtiyaçlarının karşılanmasında baba katılımı düzeyleri ve annelik bekkiliği algısını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini ise Bursa ilinde 2021-2022 yılında eğitim öğretime devam eden 400 çocuk anne ve babaları oluşturmuştur. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre babaların eğitim seviyeleri arttıkça baba katılımı düşmüştür. Babaların eğitim seviyesi ile babaların annelik bekkiliği algıları arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır. Düşük sosyo ekonomik düzeydeki babaların baba katılım puanları yüksek çıkarken yüksek sosyoekonomik düzeydeki bir babanın annelik bekkiliği algısı yüksek çıkmıştır. Çocuk sayısı fazla olan ailelerde baba katılımı yüksek çıkmıştır. Babaların annelik bekkiliği algılarının; çocuk sayısı, çocuğun cinsiyeti; baba katılımı, babaların anne bekkiliği algıları ile çocuğun yaşı, okula devam süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Gazi (2019) İstanbul ilinde 282 lise öğrencisi ile yürüttüğü çalışmasında annelik bekkiliği ile evlilik uyumu, baba katılımı ve baba - ergen ilişkisini incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, annelik bekkiliği ile baba katılımı ve baba – ergen ilişkisi boyutları arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki saptanmıştır. Doğan Laçın ve Yalçın (2021) Ankara'nın çeşitli ilçelerinde MEB'e bağlı anaokulu ve ana sınıflarında çocuğu olan 426 ana baba ile yürüttüğü araştırmasında; çocukların gelişimi üzerinde etkili olan ana babalık davranışlarını etkileyen etmenleri belirlemeye yönelik alanyazına dayalı şekilde

geliştirilen hipotetik bir model test etmiştir. Demografik değişkenlere ilişkin alan yazında anne ve babaların ana babalık davranışlarının yaşa göre farklılaşmadığı, cinsiyete göre ve çalışma durumuna göre farklılaştığı görülmüştür. Olumsuz ana baba davranışlarını yordayan değişkenlerden; ana babalık stresinin aracı olduğu modelde ana babalık stresi evlilik doyumu ve kişilik özellikleri negatif, ana babalık stresi ile mizaç özellikleri pozitif ilişki göstermiştir. Ana babalık stresi de olumsuz ana babalık davranışları ile pozitif ilişki göstermiştir. Olumlu ana babalık davranışlarının yordanan değişken, ana babalık stresinin aracı olduğu modelde; ana babalık stresi ile evlilik doyumu ve kişilik özellikleri negatif, ana babalık stresi ile mizaç özellikleri pozitif ilişki göstermiştir. Ana babalık stresi de olumsuz ana babalık ile negatif ilişki göstermiştir. Gülhan (2019) çalışmasında baba katılımı ve annelik bekkçiliği davranışının lise öğrencilerinin algıladığı baba kabul ve reddi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada 264 baba ve lise öğrencisi çifti ile anket çalışması yürütülmüştür. Bulgulara göre, cinsiyet, sınıf, çocuk yaşı ve çocuk sayısı değişkenleri bakımından algılanan baba kabul ve reddi alt boyutlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Ayrıca, ebeveyn eğitim düzeyi bakımından annelik bekkçiliği puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Korelasyon ve regresyon bulguları doğrultusunda, annelik bekkçiliği ve baba katılımı arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır.

Çocuklarda olumlu benlik algısının oluşumu erken çocuklukta gelişmektedir. Olumlu benlik algısının gelişimi için aileye ve öğretmene görevler düşmektedir. Çocuğun ilk sosyal ortamı aile olduğu için olumlu benlik algısının desteklenmesi aile ortamında başlar. Aile çocuğun varlığına saygı göstermeli ve çocuğa bunu hissettirmelidir. Aile ile ilgili kararlarda çocuğun fikirleri alınmalıdır. Çocuk aile içinde sevildiğini ve değer gördüğünü hissetmelidir. Okul ortamında ise öğretmen bu desteği çocuğun yaptığı etkinliklere saygı göstererek devam ettirir. Aile çocuğa toplum içinde olumlu ve kabul edilebilir davranışları göstermesi için destekte bulunur. Çocuğa olumlu davranışlar kazandırmaya çalışır.

Erken çocuklukta annenin ve babanın çocukla iletişimi, anne baba tutumları; çocuğun kişiliğinin şekillenmesinde adeta kilit rol oynamaktadır. Bu çalışma ana-babalık davranışlarını ve babaların annelik bekkçiliğine maruz kalıp kalmadıklarını belirleme bakımından önemlidir. Bu çalışmada; okul öncesi dönemde (3-6 yaş) çocuğu olan babaların görüşlerine göre annelik bekkçiliği ve ana-babalık davranışlarının incelenmesi amaçlanmış ve aşağıdaki sorulara

cevap aranmıştır.

- 1- Babaların yaşlarına göre annelik bekçiliği ve ana-babalık davranışları farklılaşmakta mıdır?
- 2- Babaların öğrenim durumuna göre annelik bekçiliği ve ana-babalık davranışları farklılaşmakta mıdır?
- 3- Babaların annelik bekçiliği ve ana-babalık davranışlarına yönelik görüşleri arasında bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi ve araştırma deseni olarak genel tarama desenlerinden olan tekil tarama ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu gibi betimleme imkanı verir. Araştırmaya konu olan durum olay olduğu gibi etkilemeden veya durumu değiştirmeden araştırdığımız durumu kendi koşulları içinde incelemek önemlidir.

2.1.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi dönemde çocuğu olan 65 baba oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki babaların %20'si 20-29 yaşları arasında %58'i 30-39 yaşları arasında ve %22'si de 40 yaş ve üzerindeki babalardır. Babaların yaklaşık yarısı lisans mezunu, %75'i çekirdek ailesi olan babalardır. Babaların %80'inin eşi ev hanımıdır. Yine bu babaların yaklaşık yarısını %53'ünün okul öncesi dönemdeki çocuğu beş yaşındadır. Babaların %57'sinin okul öncesi dönemdeki çocuğu "kız" %47'sinin ise erkektir.

2.2.Verİ Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu: araştırma süreci için geliştirilmiş olan bu formda araştırmaya katılacak olan babaların yaş, eğitim durumu, çocuğun yaşı, ailenin çekirdek veya geniş aile olup olmadığı gibi sorulara yer verilmiştir.

Ana-babalık davranışları ölçeği: Yalçın ve Doğan (2021) tarafından geliştirilmiş olan ana babalık davranışları ölçeği olumlu ana babalık davranışları ve olumsuz ana babalık davranışları olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçme aracından toplam puan elde edilmemektedir.

Olumsuz Ana Babalık Davranışları alt boyutunu 2, 6, 7, 9, 13, 14, 17, 20, 21, 24, 27 maddeleri oluşturmaktadır. Bu maddelerin toplam puanlarındaki artış, ana babaların çocuklarına yönelik olumsuz ana babalık davranışları sergileme eğiliminde olduklarını ifade etmektedir. Bu alt boyuttan en düşük 11, en yüksek 55 puan alınmaktadır.

Olumlu Ana Babalık Davranışları alt boyutunu 1, 3, 4, 5, 8, 10, 11, 12, 15, 16, 18, 19, 22, 23, 25, 26, 28 maddeleri oluşturmaktadır. Bu maddelerin toplam puanlarındaki artış, ana babaların çocuklarına yönelik olumlu ana babalık davranışları sergileme eğiliminde olduklarını ifade etmektedir. Bu alt boyuttan en düşük 17, en yüksek 85 puan alınmaktadır.

Annelik bekleliği ölçeği: Annelik Bekleliği Ölçeği (ABÖ), 3-16 yaş aralığındaki çocuklarının babalarına erişimini kısıtlayan anneleri değerlendirebilmek amacıyla Fagan ve Barnett (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinalinde Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .93'tür. Karabulut ve Şendil (2017) ise lise birinci ve lise ikinci sınıfa devam eden (15-16 yaş) çocuğu olan babaların çocuk bakım görevlerini yerine getirebilmeleri konusunda, babaların kendi gözünden, eşlerinin kendilerine ne kadar müsaade ettiğini değerlendirebilmek amacıyla Annelik Bekleliği Ölçeği'ni (ABÖ) Türkçe'ye uyarlamıştır. Ardından Karabulut (2021), Karabulut ve Şendil'in (2017) uyarladığı ölçek formu üzerinden, hem okul öncesi dönem hem de ilkökul döneminde çocuğu olan annelere ve babalara yönelik ayrı ayrı ölçek uyarlaması gerçekleştirmiştir. Okul Öncesi Dönem (3-6 yaş) Annelik Bekleliği Ölçeği (OÖABÖ)-Anne Formu: Toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Okul Öncesi Dönem (3-6 yaş) Annelik Bekleliği Ölçeği (OÖABÖ)-Baba Formu: Toplam 6 maddeden oluşmaktadır. OÖABÖ'de maddeler davranış biçimleri şeklinde olup, beşli likert tipi ölçek üzerinden yanıtlanmaktadır. "Tamamen katılıyorum" seçeneği 5 puan, "Katılıyorum" seçeneği 4 puan, "Kısmen katılıyorum" seçeneği 3 puan, "Katılmıyorum" seçeneği 2 puan, "Hiç katılmıyorum" seçeneği 1 puan almaktadır. Ölçeğin değerlendirilmesinde toplam puan kullanılmaktadır. Babaların ölçekten yüksek puan alması, kendilerinin daha fazla annelik bekleliği davranışına maruz kaldığına işaret etmektedir. Okul öncesi dönemde çocuğu olan babalar için uyarlanan bu ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .83'dür

2.3.Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Veriler bilgisayar ortamına aktarılarak analiz edilmiştir. Varsayımlar karşılanmadığı için non-parametric istatistikler uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulguları araştırma sorularına göre düzenlenerek sunulmuştur

1.Babaların yaşlarına göre annelik bekçiliği ve ana-babalık davranışları farklılaşmakta mıdır? Bu soruya cevap bulmak için non-parametric istatistiklerden Kruskal-Wallis Testi yapılmış ve elde edilen değerler Tablo1’de verilmiştir.

Tablo 1. Babaların Yaşlarına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Yaş	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
Annelik Bekçiliği	20-29	13	40,08				
	30-39	38	28,49	2	5,283	,071	Fark yok
	40-49	14	38,68				
Olumlu Ana-Babalık Davranışları	20-29	13	28,23				
	30-39	38	36,38	2	2,938	,230	Fark yok
	40-49	14	28,25				
Olumsuz Ana-Babalık Davranışları	20-29	13	30,77				
	30-39	38	30,50	2	,3,943	,139	Fark yok
	40-49	14	41,86				

Babaların yaşlarına göre annelik bekçiliğine ilişkin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı Tablo 1 de görülmektedir. ($\chi^2=5,283$ ve $p>0,05$). Babaların Olumlu Ana-Babalık ve Olumsuz Ana-Babalık davranışlarına ilişkin görüşlerinde de babaların yaşlarına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı Tablo 1 de görülmektedir.

1.Babaların öğrenim durumlarına göre annelik bekçiliği ve ana-babalık davranışları farklılaşmakta mıdır? Bu soruya cevap bulmak için non-parametric istatistiklerden Kruskal-Wallis Testi yapılmış ve elde edilen değerler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Babaların Öğrenim Durumlarına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Öğrenim Durumu	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
Annelik Bekçiliği	İlköğ.	6	20,33				Lise-İlkö. Lise- Lisans
	Lise	24	41,31	2	8,605	,014	
	Üniv.	35	29,47				
Olumlu Ana-Babalık Davranışları	20-29	6	39,25				Fark yok
	30-39	24	27,50	2	3,414	,181	
	40-49	35	35,70				
Olumsuz Ana-Babalık Davranışları	20-29	6	36,42				Fark yok
	30-39	24	34,10	2	,457	,796	
	40-49	35	31,66				

Babaların öğrenim durumlarına göre annelik bekçiliğine yönelik görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı, bu farklılaşmanın lise ile ilköğretim mezunu babalar arasında lise mezunu babalar lehine; lisans ile lise mezunu babalar arasında da lise mezunu babalar lehine olduğu görülmektedir. Bir başka ifade ile lise mezunu babalar, eşlerinin daha fazla annelik bekçiliği davranışı gösterdiğini ev ve çocuk ile ilgili işlere kendisini daha az kattığını belirtmektedirler. Bu durum lise mezunu babaların eşlerinin ev hanımı olmasından ve babaların ev dışında bedenen daha fazla çalışıyor olmasından kaynaklanmış olabilir. Yapılan diğer karşılaştırmalarda; annelik bekçiliği, olumlu ve olumsuz ana-babalık davranışlarının çocuğun cinsiyeti ve aile tipine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

3. Annelik bekkılığı ve Ana-babalık davranışları arasında bir ilişki var mıdır? Annelik bekkılığı ve Ana-babalık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek için non-parametrik ilişki istatistiğı olan Sperman korelasyonuna bakılmış ve elde edilen değerler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Annelik bekkılığı ve Ana-babalık davranışları arasında bir ilişki

Değişken		Annelik Bekkılığı		Olumlu Ana babalık	
		r	p	r	p
Olumlu Babalık	Ana-	-,344**	,005		
Olumsuz Babalık	Ana	,176	,162	-,332**	,007

Annelik bekkılığı ile olumlu ana-babalık davranışları arasında orta derecede negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu Tablo 3'te görölmektedir. Yani olumlu ana-babalık davranışları sergileyen babaların daha az annelik bekkılığıne maruz kaldıklarını söyleyebiliriz. Bu durum babaların olumlu olan davranışları nedeniyle eşleri tarafından daha yetkin baba olarak görölmüş olması ve çocuk ve ev ile ilgili işlere dahil olmalarına daha fazla izin vermiş olmalarını düşündürmektedir. Yine benzer şekilde olumu ana-babalık davranışları ile olumsuz ana-babalık davranışları arasında da orta derecede negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görölmektedir.

4. SONUÇ TARTIŞMA

Bu araştırmada babaların annelik bekkılığı ve ana babalık davranışlarına yönelik görüşleri incelenmiştir. Babaların yaşlarına göre Annelik bekkılığıne maruz kalma durumları ve ana-babalık davranışlarının incelenmesi sonucunda yaşın farklılık yaratan bir değişken olmadığı görölmüştür. Ekici ve Çalışandemir (2021) babaların çocuk sevme düzeyleri ile çocuklarıyla ilgilenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında babaların çocuklarıyla ilgilenme düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulgusunu elde etmişlerdir.

Bu araştırmada; babaların öğrenim durumlarına göre annelik bekkılığıne yönelik görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı, bu farklılaşmanın lise mezunu babalar lehine olduğu bulgusu elde edilmiştir. Çalışma grubunun özelliklerine

bakıldığında babaların %80 inin eşleri ev hanımıdır. Lise mezunu babaların eşlerinin çoğunlukla ev hanımı olabileceği düşünülmektedir. Babaların ev dışında çalışmış olması ve annelerin de ev hanımı olması bu farklılıkta etkili olmuş olabilir. Aytekin ve diğ., (2016) tarafından yapılan çocukların anne-babalarına yönelik algılarının incelendiği çalışmada çocuklar genel olarak anneyi çocuğa bakım sağlaya, babayı ise işe giden bir kalıpta tanımlamışlardır. Ayrıca anneyi genellikle mutfakta ve ev işleri yapan kişi olarak abayı ise salonda televizyon izleyen kişi rolünde tanımladıkları görülmüştür. Bu araştırmanın bulgusu Aytekin ve diğerlerinin (2016) bulgusunu destekler niteliktedir. Aktaş ve Aydın (2020) da çalışmalarında annelerin eğitim durumu yüksek ise çocuk bakımında babaları teşvik edici davranışlarının arttığına; eğitim durumu düşük seviyede olan annelerin engelleyici davranışlarının fazla olduğuna dikkat çekmişlerdir (Aktaş ve Aydın, 2020).

Annelik bekçiliği, olumlu ve olumsuz ana-babalık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda olumlu ana-babalık davranışı sergileyen babaların daha az annelik bekçiliğine maruz kaldığı bulgusu elde edilmiştir. Bir başka ifade ile olumlu ana-babalık davranışları sergileyen babalara anneler daha fazla güvenmekte, müdahale etmemekte ve çocuk ile ilgili işlere katmaktadır. Duman ve Aktaş (2021) çalışmalarında, annenin baba rolü algısı ve babanın yetkinliğine ilişkin algısının annelik bekçiliğini etkilediği bulgusu elde etmişlerdir.

Sonuç olarak çalışma grubu sınırlılığında düşünüldüğünde babaların ana-babalık davranışlarının (öğrenim durumu hariç) sahip oldukları çeşitli demografik özelliklere göre önemli bir farklılık göstermediğini söyleyebilir. Ancak ana-babalık davranışlarının olumlu olması annelerin babalara çocuk bakımı konusunda güvenmesini sağlıyor ve daha az annelik bekçiliği uygulamalarına sebep oluyor diyebiliriz. Bu durumda babaların çocuklarıyla daha nitelikli zaman geçirme konusunda bilinçlendirilmesi ve daha geniş örneklemli, farklı kültürel özelliklere sahip ailelerde annelik bekçiliğinin çalışılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akgöz Aktaş, G., & Aydın, A. (2020). Babaların Gözünden Anne Bekçiliği: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(29 Ekim Özel Sayısı), 3565-3590. <https://doi.org/10.26466/opus.724644>
- Allen, S. M. ve Hawkins, A. J. (1999). Maternal gatekeeping: mothers' beliefs and behaviors that inhibit greater father involvement in family work. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 199212.
- Austin, W. G., Fieldstone, L. ve Pruett, M. K. (2013). Bench book for assessing parental gatekeeping in parenting disputes: understanding the dynamics of gate closing and opening for the best interests of children. *Journal of Child Custody*, 10, 116.
- Aytekin, Ç., Artan, İ., Bencik Kangal, S., Çalışandemir, F., et al. (2016). Çocukların Anne-Babalarına Yönelik Algılarının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 168-188.
- DeLuccie, M.F. (1995). Mothers as gatekeepers: A model of maternal mediators of father involvement. *The Journal of Genetic Psychology*, 156, 115-131
- Doğan Laçın, B. G., & Yalçın, İ. (2021). Ana Babalık Davranışları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (3), 1942-1963. <https://doi.org/10.17679/inuefd.916049>
- Duman, M. E., & Aktaş, G. A. (2021). Anne bekçiliğini etkileyen anne özelliklerinin incelenmesi. *Nesne*, 9(22), 801-817. DOI: 10.7816/nesne-09-22-04
- Ekici, M. N., & Çalışandemir, F. (2021). Babaların Çocuk Sevme Düzeyleri İle Çocuklarıyla İlgilenme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(58), 711-732.
- Fagan, J. ve Barnett, M. (2003). The Relationship Between Maternal Gatekeeping, Paternal Competence, Mothers' Attitudes About The Father Role, And Father Involvement. *Journal of Family Issues*, 24(8), 10201043.
- Gülhan, K. (2019). Baba Katılımı ve Annelik Bekçiliği Davranışının Algılanan Baba Kabul-Reddi İle İlişkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans

Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Gazi,T (2019). Annelik Bekçiliği ve Evlilik Uyumunun Baba Katılımı ve Baba – Ergen İlişkilerindeki Rolünün İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Karabulut, Ş. (2021).Okul Öncesi Dönem (3-6 Yaş) ve İlkokul Dönemi (7-11 Yaş) için Annelik Bekçiliği Ölçeği'nin (ABÖ) Uyarlanması: Anne ve Baba Formu. *Journal Of Human Studies*4(7).

Karabulut, H., & Şendil, G. (2017). Annelik Bekçiliği Ölçeği'nin (ABÖ) Türkçe'ye Uyarlanması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 686-699. <https://doi.org/10.17755/esosder.304704>

Puhlman, D. J. ve Pasley, K. (2013). Rethinking maternal gatekeeping. *Journal of Family Theory & Review*, 5, 176-193.

Sert, E. (2023). Babaların Annelik Bekçiliği Algıları İle Katılım Düzeyleri ve 48-66 Aylık Çocuklarının Özbakım Becerileri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi

Yıldız,Y.M. Karakelle,S.(2017) İlköğretim Dönemindeki Çocukların Müziksel Gelişim Özellikleri ve Müzik Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi Cilt: 10* (48): 1307-9581

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE BİR DAVRANIŞ PROBLEMİ: SALDIRGANLIK

Mehlika KÖYCEĞİZ GÖZELER¹

1. GİRİŞ

Erken çocukluk döneminde meydana gelen davranış problemlerinin çözülmemesi çocukların yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde kuracakları sosyal ilişkileri olumsuz etkilemekte ve iletişim sorunları yaşamalarına neden olmaktadır. Bu dönemde sosyal ve duygusal açıdan desteklenmeyen çocuklar saldırganlık, zorbalık, akranlarıyla alay etme vb. pek çok problemlili davranış sergilemektedirler (Özbey ve Alisinanoğlu, 2009). Bu nedenle çocukların davranış problemlerinin oluşmasına engel olunması, çocukların iyi davranışa yönlendirilmesi ve sergilenen olumlu davranışlarla uygun model olunması meydana gelebilecek davranış problemlerini önlemektedir(Tuzcuoğlu, Cengiz ve İlçi Küsmüş, 2020).

Çocuklar dil gelişim sürecinde kendilerini yeterli ifade edemediklerinde ve karşısındaki insanlar tarafından anlaşılmadıklarını düşündüklerinde fiziksel şiddete başvurmaktadırlar. Bakıldığı zaman küçük yaş döneminde olan ve kendini yeterli düzeyde ifade edemeyen çocuklar istedikleri ya da belirledikleri hedefe ulaşma konusunda karşılaştıkları engeller neticesinde saldırgan davranışlar sergilemektedirler. Sözel anlamda bir takım becerilere sahip oldukça ise çocukların genellikle fiziksel saldırganlıktan ziyade daha çok sözel saldırganlığa başvurdıkları görülmektedir (Gülay, 2008). Çocuklar yaşla birlikte karşılaştığı problemleri uygun yollarla çözme stratejilerini kullanma, gerekli durumlarda yetişkin desteği alarak rahatsız edici duygularını uygun şekilde ifade etme yetilerine sahip oldukça olumsuz davranışlar sergilemelerine neden olan saldırganlık dürtüsünü de yavaş yavaş yenmektedirler (Bilgin Aydın, 2004). Fakat çocukların sergilemiş oldukları saldırgan davranışlar eğer önlenemez ve alışkanlık haline alırsa okul öncesi dönemden başlayan bu davranışlar çocukların yaşamları boyunca devam etmekte ve beraberinde daha büyük problemlere de yol açmaktadır (Gülay, 2008).

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, mehlikakoycegiz25@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6537-6776.

1. Saldırganlığın Tanımı

Erken çocukluk döneminde çocuklar karşılaştıkları problemlerin çözümünde engellerle karşılaştığında sorunların çözümünü ilerleyen yaşlara erteleyebilmektedir. Çözülemeyen problemler neticesinde çocuklar bir takım davranış ve uyum sorunları yaşamaktadırlar. Saldırganlık davranışı da erken çocukluk döneminde sıklıkla karşılaşılan uyum ve davranış problemlerinden biridir (Kulaksızoğlu, 2000). İlgili literatür incelendiğinde saldırganlığın pek çok tanımının yapıldığı görülmektedir. Uysal ve Dinçer (2013) saldırganlığı bireyin erken çocukluk yıllarında başlayan ve yaşamı boyunca devam eden; çözülmesi gereken bir davranış problemi olarak tanımlarken; Kartal ve Bilgin (2009) çocuğun çevresinde bulunan diğer bireylere duygusal veya fiziksel açıdan zarar vermek amacıyla sergilediği davranışlar olarak tanımlamaktadırlar. Boxer ve Tisak (2005)'a göre ise herhangi bir insan ya da canlıya yönelik bile isteye rahatsız edici davranışlar sergilemektir. Saldırganlığın çocuk açısından tanımını yapan Özdemir (2014)'e göre ise saldırganlık, çocuğun içerisinde bulunduğu olumsuz durumun etkisiyle sahip olduğu negatif duygularını düzenleyememesi sonucunda kendisine ve çevresinde bulunan diğer bireylere zarar vermesidir. Tiryaki'ye (2000) göre ise belirlenen kişi veya nesneye yöneltilen öfke, nefret ve kin duygularının ilişkisel ve fiziksel olarak yansıtılması saldırganlıktır. En genel anlamıyla saldırganlık çevrede bulunanlara zarar verme amacıyla sergilenen davranışlardır (Çelikkaleli ve Tümtaş, 2017).

Erken çocukluk dönemindeki çocukların sergilemiş oldukları saldırgan davranışlar genellikle çocukların başa çıkamadıkları olumsuz duygular neticesinde hem kendilerine hem de çevresinde bulunan diğer bireylere zarar verme davranışlarından oluşmaktadır. Bu açıdan bakıldığında çocukların sergilemiş olduğu küçük tartışmalar, kavgalar yaşadıkları küçük çaplı geçimsizlikler çocukları saldırgan bir birey olarak nitelendirmek için yeterli değildir. Fakat eğer çocuk bilinçli bir şekilde bilerek ve isteyerek içerisinde bulunduğu sosyal ortamda çevresindekilere zarar veriyorsa bu durumda çocukta saldırganlık davranışları vardır denilebilir. Çocuklar günlük yaşamlarında karşılaştıkları sosyolojik ve psikolojik pek çok sorunu çözemedikleri durumlarda ortaya çıkan saldırganlık davranışı genellikle karşıdakine tükürme, sözel olarak saldırma, lakap takma, hakaret etme, vurma, tükürme, gibi pek çok olumsuz davranışlarla kendini göstermektedir (Gülay, 2010).

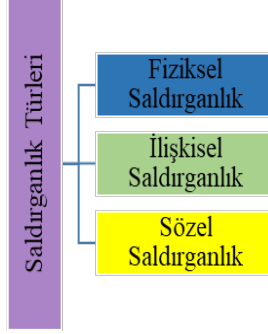


Şekil 1

Erken çocukluk döneminde çocukların sergilemiş oldukları saldırgan ve uyumsuz davranışlar dikkate alınmaz ve zamanında müdahale edilmezse yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde büyük sorunlara neden olacak ve tüm yaşamlarını etkileyecek antisosyal kişilik bozukluğu, şiddete meyilli olma ve madde bağımlılığı gibi pek çok olumsuz durumla karşı karşıya kalınmaktadır (Seven ve Uçar Çabuk, 2023). Saldırgan çocukların genellikle otokontrol sağlayamayan, karşılaştıkları olumsuz durumlar karşısında duygu, düşünce ve davranışlarına uygun bir şekilde yön veremeyen, ilgilendikleri ya da sevdikleri şey engellendiği zaman çabuk öfkelenen ve çevresine fiziksel olarak saldıran, şiddete ve suça meyilli çocuklar oldukları görülmektedir. Bu çocuklar aynı zamanda kendi arzu ve isteklerini karşısındakilere zorla kabul ettirmeye çalışan, kurallara uymayan, söz dinlemeyen, çabuk sinirlenen ve durumlar karşısında çabuk üzülen çocuklar olarak nitelendirilmektedirler (Gültekin, 2006).

1. 2. Okul Öncesi Dönemde Görülen Saldırganlık Türleri

Saldırganlık gerçekleştirilme şekline göre fiziksel, ilişkisel ve sözel saldırganlık olarak 3 başlık altında incelenmektedir (Crick, Casas ve Mosher, 1997'den Akt. Özdemir, 2014).



a) Fiziksel Saldırganlık

Bu saldırganlık türünde karşıdakine bile isteye zarar vermeye yönelik vücudunun bir uzvunu kullanma ya da herhangi bir araç kullanarak vurma davranışı gözlenmektedir (Aydın, 2022). Arzu ve isteklerini kontrol edemeyen, kendisinden başka insanların haklı oluşunu kabul edemeyen ve kendinden başka bireyleri lider olarak görmeyen çocukların fiziksel saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Karaaslan, 2019). Isırma, itme, çimdikleme, vurma ve saçını çekme gibi pek çok davranış fiziksel saldırganlıktır (Gölge, 2022).

b) İlişkisel Saldırganlık

İlişkisel saldırganlık fiziksel saldırganlığa göre daha uzun süreli etkileri olan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Yırtıcı, 2019). İlişkisel saldırganlık bireye psikolojik olarak dolaylı yoldan zarar vermektedir. Moral bozacak şekilde davranış sergileme, arkadaş ortamına dahil etmeme, grupla yapılan etkinlik ve çalışmalarda grup dışında bırakma gibi pek çok olumsuz davranış ilişkisel saldırganlık olarak nitelendirilmektedir (Özdemir ve Tepeli, 2016). İlişkisel saldırganlıkta karşıdakine zarar vermek için bilerek bilinçli bir şekilde manipüle etme vardır. İlişkisel saldırganlık genellikle yakın ilişki içerisinde olan bireyler arasında görülmektedir ve ikili ilişkilerin sekteye uğramasına hatta sonlanmasına neden olmaktadır (Özdemir, 2014).

c) Sözel Saldırganlık

Sözel saldırganlık; karşıdakinin psikolojisini bozmaya ve ikili ilişkilerini zedeleme gibi olumsuzluklarla sonuçlanan saldırganlık türüdür (Bonica, Arnold, Fisher, Zeljo & Yershova, 2003). Sözel saldırganlığın devamında genellikle fiziksel saldırganlık görülmektedir. Bu saldırganlık türünde arkadaşının dedikodusunu yapma, lakap takma, tehdit etme, küçük görme ve aşağılama pek çok olumsuz duyguyu içermektedir. Sözel saldırganlık türünde karşıdakine acı çektirme ve canını sıkma hedeflenmektedir.



Şekil 2

Bazı beden ve mimik hareketleri de bu kategoride yer almaktadır. Sergilenen davranışlar, bakışlar veya yüz hareketleri de sözel olmasalar da bu saldırganlık türünde sınıflandırılmaktadır. Tiksiniyerek bakmak, küçük düşürücü hareketlerde bulunmak, kovmak ve düşmanca davranışlar sergilemek sözel saldırganlık davranışları olarak nitelendirilmektedir (Ülken, 2009).

1. 3. Saldırganlığın Nedenleri

Erken çocukluk döneminde çocukların sergilemiş oldukları saldırganlık davranışlarının pek çok nedeni olduğu yapılan çalışmalarda kanıtlanmıştır. Genel olarak bakıldığında ailenin sosyoekonomik durumu, öğretmenin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almayan tutumları, rekabete dayalı sınıf ortamında etkinliklerin yapılması, öğretmenin baskıcı tutumları ve çocukları şiddete yönelten sosyal medya platformları vb. pek çok etken çocukların

saldırgan davranış sergilemesine neden olmaktadır (Taner Derman, 2009). Bunların yanında çocukların sergilemiş oldukları saldırgan davranışların ebeveynlerince desteklenmesi, çocuğun ilgisiz ve sevgisiz büyütülmesi, ebeveynlerin çocuğa şiddet uygulaması, tutarsız ebeveyn tutumları ve çocuğun nörobiyolojik yaşamış olduğu rahatsızlıklar çocuklarda saldırgan davranışların görülme sıklığını artırmaktadır (Genç, 2018). İlgili alan yazın incelendiğinde saldırganlık davranışlarının 4 başlık altında incelendiği görülmektedir.

a) Çevre

Çevresinde bulunan çocuklar ya da yetişkinlerin küçük düşürücü tavırlar sergilemesi, çocukla yüksek sesle konuşması, sürekli eleştirilmesi çocukta değersizlik ve yetersizlik duygusunun oluşmasına neden olmaktadır. Bu duyguları aşabilmesi için çocuk genellikle saldırganlık davranışları sergilemektedir. Değersizlik ve yetersizlik duygusunu yaşayan çocuklar özgüvenlerini kaybetmekte, duygu ve davranışlarını kontrol etmede sıkıntılar yaşamaktadır. Duygu ve düşüncelerini kontrol edemeyen çocuklar ise bu durumda iletişimde sıkıntılar yaşamakta ve ilişkilerinde sürekli çatışmalar meydana gelmektedir (Yılmaz, 2017).

b) Aile

Çocuğun ilk sosyal çevresi ailesidir. Çocukların ebeveynleri ile olan ilişkileri çocuğun ruhsal sağlığı ve gelişimi açısından oldukça önemlidir. Sosyal ve duygusal açıdan yeterince ebeveyn desteği alamayan çocuklar psikolojik açıdan pek çok sorun yaşamakta ve bu da davranışlarına yansımaktadır (Clayton, 2014). Ebeveynleri tarafından sürekli engellenen, eleştirilen, alay edilen, cezalandırılan ya da her isteği yapılan çocuklar davranış problemleri yaşamakta ve saldırganlık davranışları artmaktadır (Aral, Ayhan Bütün, Türkmenler ve Akbıyık, 2004). Saldırganlık davranışının artmasının diğer bir nedeni ise ebeveynlerin teknolojik araçları çok fazla kullanıyor olmasıdır. Aile yaşantısında teknolojik araçların çok fazla kullanılıyor olması aile üyeleri arasındaki ilişkiyi sınırlamakta ve hatta kesintiye uğramasına neden olmaktadır. Özellikle bilinçsiz ve kontrolsüz bir şekilde teknoloji kullanımı iletişimde aksaklıklar yaşanmasının yanı sıra çocukların öfke sorunlarını da beraberinde getirmektedir (Spada, 2014).



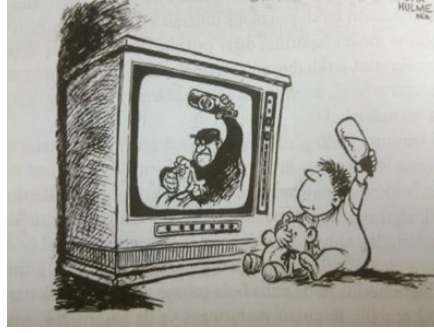
Şekil 3

Çocuklar pek çok sosyal beceriyi ebeveynlerini gözlemleyerek ve onları model alarak öğrenmektedirler. Bu nedenle ailede saldırgan davranışlar sergileniyor olması çocukların bu davranışları gözlemlemesine, model almasına ve davranışa dönüştürmesine neden olmaktadır (Masalcı, 2001; Özmen, 2004). Ebeveynlerin çocuğu eğitmek amacıyla yapmış oldukları şiddet içeren eylemler ya da korkutma davranışları çocuğun yaşamının ilerleyen dönemlerinde saldırganlık davranışları sergilemelerine ve hatta sergilemiş oldukları saldırganlık davranışlarının sıklığının artmasına neden olmaktadır (Köknel, 2000). Ayrıca çocukların sergilemiş oldukları saldırganlık davranışları üzerinde ebeveynlerin çocuk gelişimi hakkındaki bilgi düzeyleri, kendilerini geliştirme düzeyleri ve eğitim seviyeleri de önemli bir faktör olarak görülmektedir. Ebeveynlerin eğitim düzeyleri düştükçe çocukların sergilemiş oldukları sözel ve fiziksel saldırgan davranışlar artmaktadır (Kadan, 2010; Şehirli, 2007).

c) Bilinçsiz Teknoloji Kullanımı

Dijital teknoloji ve internet her yaş grubu tarafından eğlenerek vakit geçirme, bilgiye ulaşma ve farklı insanlarla iletişim ve etkileşim kurabilme amacıyla kullanılmaktadır (Vural ve Bat, 2010). Dijital teknolojinin günümüzde kullanımı hayatı kolaylaştırmasının yanı sıra bilinçsizce kullanımıyla hem çocuklar hem de yetişkinler üzerinde olumsuz pek çok etki bırakmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde şiddet içerikli televizyon programları ya

da filmler izleyen çocukların saldırgan davranış sergileme sıklığından artış olduğu saptanmıştır. Özellikle küçük yaş grubunda bulunan çocuklar izlemiş oldukları şiddet içerikli yayınlar neticesinde olumsuz ve saldırgan davranışlar sergileme açısından uyarılmaktadır. Özellikle erkek çocukları kız çocuklarına oranla izlemiş oldukları bu yayınların etkisiyle daha fazla saldırganlık davranışı sergilemektedirler (Mitrofan, Paul & Spencer, 2009).



Şekil 4

d) Bireysel Faktörler

Çocukların saldırganlık davranışı sergileme oranları sahip oldukları pek çok bireysel faktörden de etkilenmektedir. Saldırganlık davranışının ortaya çıkma nedenleri arasında çocuklukta yaşanan travmalar, madde kullanımı, stres düzeyi vb. pek çok faktör bulunmaktadır. Özellikle stres düzeyi yüksek olan bireylerin karşılaştıkları problemleri durumlar karşısında çabuk yılgınlık gösterdikleri ve öz düzenleme becerilerinin düşük olduğu görülmektedir. Bu nedenle de bu bireylerin saldırgan davranışlar sergileme düzeyleri daha yüksektir. Bunların yanı sıra ekonomik faktörler, iş yaşamında yaşanan yoğun stres ve doğal afet vb. pek çok faktör saldırganlığa yol açmaktadır (Gültekin, 2008).

Yaşanılan toplumun şiddet ve saldırgan davranışlara bakış açısı, kültürel değerler ve bunların yaşantıda kullanım düzeyleri saldırganlık açısından incelendiğinde önem arz etmektedir. Toplumsal pek çok faktörün bireyler üzerinde yaratmış olduğu etkiler neticesinde de bireylerin sergilemiş oldukları saldırgan davranışlar şekil almakta ve hatta saldırgan davranış oranının artmasına neden olmaktadır (Gültekin, 2008). Örneğin, erkek çocuklarının daha güçlü ve yılmaz olarak yetiştirildiği ataerkil toplumlarda çocuklar güçlü görünmek için kendi duygularını aktaramadıkları için saldırgan davranışlar sergileyerek kendilerini rahatlatma yolunu seçmektedirler.

3. SONUÇ

Çocuklar çevrelerinde bulunan yetişkinleri gözlemleyerek davranışları öğrenir ve davranışlar sergilerler. Bu nedenle anne babanın sergilemiş olduğu davranışların şiddete yönelik olması çocuklara olumsuz model oluşturur. Ebeveynlerin yanı sıra kitle iletişim araçları, dijital oyunlarda yer alan olumsuz karakterler çocuklar açısından olumsuz model teşkil etmektedir. Çocukların sergilemiş oldukları saldırgan davranışların önlenmesi ve ortadan kaldırılması için ebeveynlerin daha ılımlı ve sevecen davranışlar sergilemeleri gerekmektedir (Seven, 2015). Ayrıca çocuğun yaşamış olduğu zorluklar, aile yaşantısında meydana gelen pek çok değişim (aile üyelerinden birinin kaybı, taşınma, okul değişikliği, aile içerisinde şiddet vb.) de çocuğun saldırgan davranışlar sergilemesine neden olmaktadır. Bu gibi durumlarda aile ve öğretmen süreci birlikte yürütmeli ve işbirliği yapmalıdır. Yapılacak ev ziyaretleri, aile katılım çalışmaları ve aile eğitimleri ile saldırgan davranışların nedenleri tespit edilmeli ve bu nedenlerin ortadan kaldırılmasında ortak çalışmalar yürütülmelidir (Holland ve diğ., 2017).

Çocukların okulda sergilemiş oldukları saldırganlık davranışlarının ortadan kaldırılması ve önlenmesi için okul ve aile iş birliği içerisinde çalışmalıdır. Öğretmen hazırlayacağı planlı ve sistematik eğitim programları ve etkinlikleri ile çocukların sosyal becerilerini desteklemelidir (Aktemur Gürlü, 2024). Sınıfta sergilenen saldırganlık davranışlarını önlemek amacıyla katı disiplin uygulamamalı ve koşulsuz sevgi göstererek bu olumsuz davranışlarının nedenini öğrenmeye çalışmalıdır (Bölükbaşı, 2004). Öğretmen meydana gelen saldırganlık davranışını ortadan kaldırmak için çocuğun olumlu özelliklerine dikkat çekmelidir. Bu sayede olumlu davranışlarının yüceltildiğini gören çocuk sonraki davranışlarında olumlu davranış sergilemeye özen gösterecektir. Çocukların yaş ve seviyelerine uygun sorumluluklar verilmeli ve bu sorumluluklar yerine getirildiğinde çocuklar takdir edilmelidir. Ayrıca çocuklar genellikle duygu ve düşüncelerini ifade edemedikleri zaman öfkelenmektedir. Bu durumda çocuğa kendini rahatça ifade edebileceği bir ortam sunulmalı ve duygu ve düşüncelerine saygı gösterilmelidir. Tüm bunlar yapıldığında çocuğun sergilemiş olduğu saldırganlık davranışlarında sönme meydana gelecektir (Cirinlioğlu, 2001).

KAYNAKÇA

- Aktemur Gürler, S. (2024). Okul öncesi eğitimde bilimsel süreç becerileri. (Ed. M. Alanoğlu). *Eğitim & Bilim-III* içinde 173-183, Efe Akademi, İstanbul.
- Aral, N., Ayhan Bütün, A., Türkmenler, B., & Aknıyık, A. (2004). İlköğretim okullarının sekizinci sınıfına devam eden ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 315, 17-25.
- Aydın, A. (2022). *Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ve oyuncak tercihleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bilgin-Aydın, N. H. (2004). *Çocuk ruh sağlığı*. Morpa Kültür.
- Bonica, C., Arnold, D. H., Fisher, P. H., Zeljo, A., & Yershova, K. (2003). Relational aggression, relational victimization and language development in preschoolers. *Social Development*, 12(4), 551-562.
- Boxer, P. & Tisak, M. S. (2005). Children's beliefs about the continuity of aggression. *Aggressive Behavior*, 31(2), 1-17.
- Bölükbaşı, B. (2004). *Psikolojik danışmanlık ve rehberlikte çocuk ve aile*. Hayat.
- Clayton, C. L. (2014). 'With my parents I can tell the many thing': Intimacy levels within British Chinese families. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(1), 22-36.
- Çelikkaleli, Ö. & Tümtaş, S. (2017). Üniversite öğrencilerinde sosyal dışlanma ile saldırganlık arasındaki ilişkide sosyal yabancılaşmanın aracı rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 155-175.
- Cirhinlioğlu, F. G. (2001). *Çocuk ruh sağlığı ve gelişimi okul öncesi dönem*. Nobel.
- Genç, M. F. (2018). Merhamet eğitiminin saldırganlık davranışını azaltmadaki rolü. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 45, 61-82.

Gölge, A. (2022). *Okul öncesi dönem çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimi ve oyun türlerine göre saldırganlık yönelimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.

Gülay, H. (2008). *5-6 Yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gültekin, M. (2006). *Okul öncesinde duygu ve davranış sorunları*. Nesil.

Gültekin, F. (2008). *Saldırganlık ve öfkeyi azaltma programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık ve öfke düzeyleri üzerinde etkisi*. Yayımlanmamış Doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Pegem Akademi.

Kadan, G. (2010). *Okul öncesi dönem çocuklarında saldırganlık davranışını etkileyen faktörlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karaaslan, N. (2019). *Üniversite öğrencilerinde ilişkisel saldırganlık: karanlık üçlü kişilik özelliklerinin rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kartal, H. ve Bilgin, A. (2009). Anne babaların kız ve erkek çocuklarına uyguladıkları psikolojik saldırganlık davranışları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 230-241.

Köknel, Ö. (2000). *Bireysel ve toplumsal şiddet*. Altın Kitaplar.

Kulaksızoğlu, A. (2000). *Ergenlik psikolojisi*. Remzi.

Masalıcı, E. D. (2001). *Aile içi iletişimlerle çocuğun saldırganlık ve uygun davranışlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Mitrofan, O., Paul, M., & Spencer, N. (2009). Is aggression in children with behavioural and emotional difficulties associated with television view ingand video game playing? A systematic review. *Child Care Health Dev*, 35, 5-15.

Özbey, S. & Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 493-517.

Özdemir, S. (2014). *Okul öncesi çocuklarda görülen saldırgan davranışların incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Özdemir, S. & Tepeli, K. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etme stratejilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 51-70.

Seven, S. (2015). *Çocuk ruh sağlığı*. Pegem Akademi.

Sop, A. (2023). Çocuklarda saldırgan davranışlar. (Ed., S. Yüksek Usta). *Öğretmenin çocuk psikolojisi el kitabı* içinde 237-270, Nobel, Ankara.

Spada, M. M. (2014). An overview of problematic internet use. *Addictive Behaviors*, 39(1), 3-6.

Şehirli, N. (20007). *Çocuk davranışları değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitimi Bilimleri Enstitüsü.

Taner Derman, M. (2009). Okul öncesi eğitim alan beş-altı yaş grubu çocuklarda sınıf içinde gözlenen saldırgan davranışlar ve öğretmenlerden kaynaklanan nedenleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(3), 892-907.

Tiryaki, Ş. (2000). *Spor psikolojisi, kavramlar, kuramlar ve uygulama*. Ankara: Eylül.

Tuzcuoğlu, N., Cengiz, Ö. & İlçi Küsmüş, G. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile annelerinin ilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 3-28.

Uysal, H. & Dinçer, Ç. (2013). Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 328-345.

Ülken, F. B. (2009). *Televizyon izlemede anne baba aracılığı ile çocukların saldırgan davranışları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Vural, Z. B. A. & Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine yönelik bir araştırma. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 5(20), 3348-3382.

Yılmaz, A. (2017). *Çocuk psikolojisini anlama kılavuzu*. Hayy.

Yırtıcı, B. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların akademik benlik saygısı düzeyi ile saldırganlık yönelimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Şekil1.https://www.dadiniz.com/blog/faydali_bilgiler/cocuklarda-saldirganlik-nasil-onlenir

Şekil2.<https://www.kizlarsoruyor.com/kisilik-karakter/q14701780-sozel-zorbalar-ile-nasil-basa-cikiyorsunuz>

Şekil 3. <https://www.guleryuzegitim.com/engelli-cocuklarda-saldirganlik/>

Şekil 4. <https://psikologo.com/toplumsal-saldirganlik/>

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE FEN EĞİTİMİ

Serap AKTEMUR GÜRLER¹

1. GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, çocuklara çocuklar keşfetme, hayret etme, deneme ve araştırma, farklı beceriler ve deneyimler edinme ve şekillendirme fırsatına sahip olmalıdır (LPFO'98,2010). Çocukların başarılı ve çok yönlü bir yaşam sürebilmeleri için yaşama aktif katılımlarını sağlamak önemlidir (Köyceğiz Gözeler & Ergel,2024). Küçük çocuklar çevrelerini keşfetmekten ve araştırmaktan hoşlanır ve bu doğal eğilim bilimsel aktivitelere uygulanırsa bilime olan ilgileri hayatlarının ilerleyen dönemlerinde daha da artabilir (Andersson & Gullberg, 2014). Çocukların merakına ve dünyayı keşfetme isteğine dayanan bilim deneyimleri, çocuklar için birçok öğrenme fırsatı sağlar (Tu,2006). Bilim günlük hayatın bir parçasıdır, bu sebeple çocuklar için alakalı ve anlamlı hale getirmek için okul öncesi programda mutlaka yer verilmelidir (Eliason & Jenkins, 2003). Okul öncesi dönemde fen eğitimi çocuğun gelişiminde, problem çözme becerileri ve bilimsel süreç becerilerinin gelişiminde önemli etkilere sahiptir. Bu bağlamda okul öncesi eğitimle verilen sistemli bir fen eğitimi, çocukların ileriki yıllarda fen öğrenmelerini ve fen konularına karşı tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir (Önal & Kızılay,2021). Bu süreçte etkili bir öğrenme için uygun şekilde düzenlenmiş nitelikli bir fiziksel ortamın önemi büyüktür (Kandır ve diğ.,2012).

2. NEDEN OKUL ÖNCESİ FEN EĞİTİMİ?

Çocukların erken yaşlarda bilim öğrenimlerini desteklemek gelecekte için olumlu faydalara aynı zamanda çevreleriyle erken dönemde etkileşime girerek deneyim kazanma ve çevresini anlamlandırma fırsatı sağlayacaktır. Çocukların bilim kavramlarının farkına varmaları için deneyimlerin çeşitlendirilmesi gerekmektedir (Bulunuz,2013). Çocukların sahip oldukları doğal merakına ek olarak, küçük çocukların bilimi öğrenme yeteneğine sahip olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir (Greenfeld,2017).

Araştırmalar, okul öncesi eğitimde fen eğitiminin ilköğretim veya ortaokul seviyelerindeki fen bilimleri eğitiminden önemli ölçüde farklılık

¹ Dr., Kafkas Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Programı,s.akteur40@gmail.com, ORCID:0000-0002-1577-9403

gösterdiğini belirtmektedir (Sundberg & Ottander 2013). Çocukların merakı ve çevrelerindeki dünyayı anlama istekleri, erken yıllarda bilimi öğrenmenin itici güçleri olarak görülebilir (Eshach 2006). Bilim insanları, çocukların doğuştan gelen meraklarının bilim eğitimi için değerlendirilmesi gerektiği için bilimin erken çocukluk eğitimine dahil edilmesi gerektiğini savunmaktadır (Eshach & Fried 2005). Okul öncesi dönemde fen eğitimi çocuklarda var olan merak duygusundan yola çıkarak olayları ve nesneleri tanımlarına ve çeşitli becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır (Önal & Sarıbaş, 2019).



Çocukların yaprak toplamak, karınca yuvalarını izlemek ve gözlemlemek gibi bilimsel aktiviteleri deneyimlemeleri için çevrelerinde sayısız fırsatlar vardır. Bu doğrultuda çocuklara fen eğitimini teşvik etmek için keşif tutkusunu uygulayabilecekleri destekleyici ortamlara ihtiyaçları vardır (Tu,2006). Okul öncesinde fen eğitimi, çocuğun bilimsel dille erken yaşta tanışmasının bilimsel kavramların ve dolayısıyla bilimsel düşüncenin gelişimini olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir (Andersson & Gullberg, 2014). Bu nedenle çocukların bilime yönelik uzun vadeli olumlu tutumlar kazanmaları için bilime en erken maruz kalmaları gerekmektedir (Tu,2006).

3. ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE FEN EĞİTİMİ VE AMACI

Bilimin içeriği, küçük çocuklar için oldukça ilgi çekicidir çünkü etraflarındaki dünyayı öğrenmeye biyolojik olarak hazır bir şekilde dünyaya gelirler (French,2004). Bazı bilim öğrenme mekanizmaları; merak, soru sorma ve keşfetme gibi çocuklarda kendiliğinden gelişiyor gibi görünse de, bilimsel okuryazarlığa sahip yetişkinler ve eğitilmiş bilim insanları arasında gözlemlenen karmaşık becerilere dönüştürmek için destek, iskele ve eğitim gerektirir (Jirout & Zimmerman,2015). Bu noktada çocuklar planlama, tahmin etme ve çıkarımlar yapma gibi üst düzey bilişsel becerilerin kullanımını destekleyen



4. OKUL ÖNCESİ DÖNEM FEN EĞİTİMİNDE İÇERİK STANDARTLARI

Fen kavramlarının birçoğu çocuklar için karmaşık olabilmektedir ve bu kavramların çocuklara nasıl aktarılması gerektiğiyle ilgili çeşitli zorluklar yaşadıkları görülmektedir (Dağlı & Dağlıoğlu,2020). Okul öncesi eğitimde çocukların fen eğitimi etkinlikleri ile neyi öğrenip neyi öğrenmeyecekleri sürekli bir tartışma konusudur. Okul öncesi dönem çocuklarının içinde bulundukları bilişsel gelişim dönemi dikkate alındığında bu sorun daha fazla önem kazanmaktadır. Okul öncesi eğitim programı fen içerik standartları, çocuklara erken yaşlardan itibaren kazandırılması gereken bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Bu bilgi ve becerilere ulaşmak için kullanılacak yöntem ve teknikler ile bu süreçte seçilecek etkinlik türleri de standartların önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Bu sayede çocuklara yönelik kavramların etkili bir şekilde kazandırılması hedeflenmektedir (Taştepe,2012). Özellikle belirlenen standartlara uygun olarak hazırlanan bir içerik, çocuğun tüm gelişim alanlarını en üst düzeye taşıyacağı düşünülmektedir (Taştepe & Temel,2013). Ulusal Araştırma Konseyi (NRC), okul öncesi dönemde çocuğa uygulanan fen eğitiminin içerik standartlarını üç disiplin alanındaki temel fikirler olarak fizik bilimleri; yaşam bilimleri; dünya ve uzay bilimleri; mühendislik, teknoloji ve bilimin uygulamaları boyutunda ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Böylece çocukların bilim ve mühendislikte anlamlı öğrenmesini desteklenerek; müfredata, öğretime ve değerlendirmeye bütünleştirilmesinin sağlanması gerektiği belirtilmiştir (NRC, 2012). Bu içerik alanlarında yer alan ortak kavramlar Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. NRC erken dönem bilim içerik standartlarındaki ortak içerik alanları ve kavramlar.

İçerik alanları	Kavramlar
• Fizik Bilimi	“Nesnelerin ve malzemelerin fiziksel özellikleri Nesnelerin ve malzemelerin sınıflandırılması Nesnelerin hareketi Ses Işık Fiziksel değişimler”
• Dünya ve Uzay Bilimi	“Hava durumu Mevsim Dünya ve Uzay Gündüz ve gece
• Yaşam Bilimi	Bitki ve hayvanların yaşam döngüsü Bitki ve hayvan habitatları Bitki ve hayvanların sınıflandırılması Bitki ve hayvanların ortak ihtiyaçları”

Not: Tablo 1. “Saçkes, M. (2012). *How often do early childhood teachers teach science concepts? Determinants of the frequency of science teaching in kindergarten.*” araştırmasından alınmıştır.

Aynı zamanda içerik standartları ile eğitimciler için fen eğitimi ile ilgili program, değerlendirme ve mesleki gelişimlerinin desteklenerek rehberlik edilmesi amaçlanmıştır. Türkiye’de okul öncesi eğitim programları incelendiğinde, fen eğitimi alanında standart bir içeriğin eksik olduğu göze çarpmaktadır. Okul öncesinde ve okul sisteminin tamamında fen eğitimiyle ilgili araştırmalar, öğretmenlerin içerik bilgisinin çocukların bu alandaki öğrenmeleri için önemli bir faktör olduğunu belirlemiştir (Gitomer & Zisk 2015). Alan yazında nitelikli bir fen eğitimi için sadece içerik bilgisi yeterli

görülmemektedir. Araştırmalar ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik içerik bilgisi ve bilime yönelik tutumlarının çocukların öğrenmesi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Fleer 2009). Öğretmenlerin, çocukların etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamak için temel bilimsel kavramlara yer vermeleri büyük önem taşımaktadır. Çünkü bilimsel kavramları anlamak, fen eğitiminin temel unsurlarından biridir (Dağlı & Dağlıoğlu,2020). Erken yıllarda çocuklara uygulanan planlı fen eğitiminin önemi göz önünde bulundurulduğunda içerik standartlarının belirlenmesi önemli görülmektedir.

5. FEN EĞİTİMİNDE ÖĞRETMENİN ROLÜ

Çocuklarda doğuştan gelen merak duygusunu beslemek, araştırma yapma isteğini teşvik etmek, akıl yürütme, yaratıcılık ve temel süreçlerin gelişmesine katkıda bulunmak okul öncesi dönemde fen eğitimi alanında öğretmenlerden beklenen görevlerden bazılarıdır (Önal & Kızılay,2021). Çoğu bilim eğitimi araştırmacısı çocukların kavramları ve bilimin doğasını anlamalarına öğretmenlerin katkıda bulunabileceği konusunda hemfikirdir (Lampert, 2020). Erken çocukluk eğitimcileri, küçük çocuklar için fen bilimleri eğitimi ve öğretimi mümkün olan en iyi hale getirmek için bilinçli bir şekilde ilerlemelidir (Gitomer & Zisk 2015). Okul öncesi öğretmenleri çocukların, etkili öğrenmesini desteklemek amacıyla temel bilimsel kavramlara yer vermesi gerekmektedir (Dağlı & Dağlıoğlu,2020). Bilim eğitiminde öğretmenler genellikle çocukların akademik seviyesine uygun bilim eğitimi sunarlar ancak yine de bilimin özüne sadık bilimsel fikirlerin bir öğretim modelini sunmak için çeşitli sorunlar yaşamaktadır (Taber,2017). Yapılan araştırmalar erken çocukluk öğretmenlerinin sınırlı içerik bilgisinin, küçük çocuklara fen bilgisi öğretme konusunda güven ve yeterlilik eksikliğinin altında yatan en önemli kısıtlamalardan biri olduğunu göstermiştir (Garbett 2003). Bir diğer zorluğun ise öğretmenlerin erken yıllarda fen bilimleri öğretme konusundaki güveni ve yeterliliğiyle ilgilidir (Olğan 2014). Öğretmenler, çocukları bu keşif sürecine dahil etmeden önce çocukları kendi yöntemleriyle keşfetmeye ve deneyimlerini tartışmaya yönelik teşvik etmelidir (Trundle ve Smith, 2017). Eğitimcilerin fen eğitiminde çocukların merakını artıracak ve bu merakı sürekli kılacak yöntem ve teknikler kullanarak içeriklerini oluşturulması gerekmektedir (Demirci,2024). Kazandırılacak olan kavramları çocukların öğrenebileceklerine inanan öğretmenler, fen kavramlarını öğretmeye daha yatkın olabilirler. Bu nedenle, öğretmenlerin çocukların öğrenme kapasitelerine ilişkin algılarının fen kavramlarını öğretmelerini etkileyeceği düşünülmektedir (Saçkes,2012).



Öğretmenin merak duygusunun canlı ve etkin olması, çocuklarında bu duyguyu geliştirmeleri için mükemmel bir örnek teşkil eder. Bu davranış, fen öğretiminin temellerinde önemli bir yer tutar (Ünal & Akman, 2006). Fen uygulamalarını daha ilgi çekici hale getirmek için çeşitli yöntemler kullanmak gerekebilir. Erken çocukluk dönemi, çocukların genellikle fen etkinlikleri yerine materyalleriyle ilgilendiği bir dönemdir. Bu nedenle, öğretmenlerin çocukların dikkatini çekebilecek materyaller geliştirerek fen etkinliklerini planlaması önemlidir (Akcanca ve diğ., 2017). Nitelikli bir erken öğrenme ortamı, çocukların araştırma yapma, bilgi inşa etme ve soru sorma gibi doğal eğilimlerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Abanoz & Deniz, 2021). Okul öncesi öğretmenleri fen eğitiminde öğrenme süreci içerisinde hazırlayacağı fen etkinlikleri ve öğrenme ortamlarında uygulayacakları yöntem ve teknikler fen eğitiminin niteliğini önemli derecede etkilemektedir.

KAYNAKÇA

Abanoz, T., & Deniz, Ü. (2021). Okul öncesi dönemde STEM yaklaşımı ve bu yaklaşıma uygun fen etkinlikleri: Sahadan görüşler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 1-24.

Akcanca, N., Gürler, S. A., & Alkan, H. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. *Caucasian journal of science*, 4(1), 1-19.

Andersson, K., & Gullberg, A. (2014). What is science in preschool and what do teachers have to know to empower children?. *Cultural studies of science education*, 9, 275-296.

Bulunuz, M. (2013). Teaching science through play in kindergarten: does integrated play and science instruction build understanding? *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 226–249. doi:10.1080/1350293x.2013.789195

Dağlı, H., & Dağlıoğlu, H. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitiminin İçeriği ve Standartlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(23), 1885-1919. <https://doi.org/10.26466/opus.631378>

Eshach, H. (2006). Science literacy in primary schools and preschools. Dordrecht: Springer

Eshach, H., & Fried, M. N. (2005). Should science be taught in early childhood? *Journal of Science Education and Technology*, 14(3), 315–336. <https://doi.org/10.1007/s10956-005-7198-9>.

Eliason, C., & Jenkins, L. (2003). A practical guide to early childhood curriculum (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Fleer, M. (2009). Supporting scientific conceptual consciousness or learning in ‘a Roundabout way’ in play-based contexts. *International Journal of Science Education*, 31(8), 1069–1089

- French, L. (2004). Science as the center of a coherent, integrated early childhood curriculum. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 138-149.
- Garbett, D. (2003). Science education in early childhood teacher education: putting forward a case to enhance student teachers' confidence and competence. *Research in Science Education*, 33(4), 467-481.
- Greenfeld, D. (2017). Unleashing the power of science in early childhood a foundation for high-quality interactions and learning. *Zero to Three*, 3, 13-21.
- Gitomer, D. H., & Zisk, R. C. (2015). Knowing what teachers know. *Review of Research in Education March*, 39, 1-53.
- Jirout, J., & Zimmerman, C. (2015). Development of science process skills in the early childhood years. *Research in early childhood science education*, 143-165.
- Kandır, A., Can Yaşar, M., İnal, G., Yazıcı, E., Uyanık, Ö. ve Yazıcı, Z. (2012). *Etkinliklerle bilim eğitimi*. Ankara: Efil Yayınevi.
- Kandır, A., Özbey, S. ve İnal, G. (2010). Okul öncesi eğitimde program kuramsal temeller. İstanbul: Morpa.
- Koç, E. D. (2023). Bir Okul Öncesi Öğretmeninin Eğitim-Öğretim Dönemi İçerisinde Uyguladığı Etkinlik Planlarında Fen-Bilim Eğitime Yer Verme Durumunun İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 758-774.
- Köyceğiz Gözeler, M., & Ergel, A. (2024). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Motivasyon Düzeyleri ile Sorumluluk Alma Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of Yüzüncü Yıl University, Faculty of Education*, 21(2).
- Kurhan, H. (2022). Okul öncesi dönemde fen eğitiminde dijital hikâyelerin kullanımı: teknolojik pedagojik alan bilgisi bağlamında bir inceleme. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu*.
- Lampert, Y. (2020). Teaching the nature of science from a philosophical perspective. *Science & Education*, 29(5), 1417-1439. <https://doi.org/10.1007/>

s11191-020-00149-z

Lpfo'98, (2010). La'roplan fo'r fo'rskolan, reviderad. [National curriculum for the preschool, revised 2010]. Skolverket: The Swedish National Agency for Education.

Lind, K. K. (2000). Exploring science in early childhood education (3rd ed.). Albany, NY: Delmar.

National Research Council [NRC] (2012). A framework for K-12 science education: practices, crosscutting concepts and core ideas. Washington, D.C.: The National Academic Press

Olğan, R. (2014). Influences on Turkish early childhood teachers' science teaching practices and the science content covered in the early years. *Early Child Development and Care*, 185(6), 926–942

Önal, T. K., & Sarıbaş, D. (2019). Okul öncesi dönemde fen eğitimi ve önemi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 109-118.

Önal, N. T., & Kızılay, E. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Perspektifinden Erken Çocukluk Döneminde Fen Kavramları Nasıl Sunulmalıdır?. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 6(2), 157-168.

Saçkes, M. (2012). How often do early childhood teachers teach science concepts? Determinants of the frequency of science teaching in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), 169–184. doi:10.1080/1350293x.2012.704305

Sundberg, B., & Ottander, C. (2013). The conflict within the role: A longitudinal study of preschool student teachers' developing competence in and attitudes towards science teaching in relation to developing a professional role. *Journal of early childhood teacher education*, 34(1), 80-94.

Snow, C. E., & Van Hemel, S. B. (2008). *Early childhood assessment: Why, what, and how*. The National Academies Press. <https://nap.nationalacademies.org/read/12446/chapter/1#ix>

Taber, K. S. (2017). Knowledge, beliefs and pedagogy: how the nature of science should inform the aims of science education (and not just when teaching evolution). *Cultural Studies of Science Education*, 12, 81-91.

Taştepe, T. (2012). *Erken çocukluk dönemi fen ve matematik eğitimi içerik standartları değerlendirme araçlarının geliştirilmesi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Taştepe, T., & Temel, Z. F. (2013). Erken Çocukluk Dönemi Fen ve Matematik Eğitimi İçerik Standartları Değerlendirme Araçlarının Geliştirilmesi (Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmaları). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1625-1640.

Tu, T. (2006). Preschool science environment: What is available in a preschool classroom?. *Early Childhood Education Journal*, 33, 245-251.

Tu, T. & Hsiao, W. (2008). Teacher-Child verbal interactions in preschool science teaching. *Electronic Journal of Science Education*, 12(2), 1-23.

Ünal, M., & Akman, B. (2006). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimine Karşı Gösterdikleri Tutumlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 251-257.

Şekil 1. https://www.freepik.com/free-vector/young-girl-using-tablet-with-education-objects_21850683.

Şekil 2. https://www.freepik.com/free-vector/science-lab-objects_7409937.htm#fromView=search&page=1&position=2&uuid=61763af9-d57f-465c-b0dd-246429543469

Şekil 3. https://www.freepik.com/free-vector/science-cartoon-set_4005771

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE “ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE YAKLAŞIMI”

Mert SARI¹

Fatma ÇALIŞANDEMİR²

Perihan ÜNÜVAR³

1. GİRİŞ

İnsan, dünyaya geldiği andan itibaren çevresine yönelik bir merak geliştirir ve çevresini anlamlandırma çabası içine girer. Sahip olduğu doğal merak duygusu, bireyi soru sormaya ve bu sorulara yanıt aramaya yönlendirir (Budak Durmuş & Çalışkan, 2022). Felsefi sorular, doğaları gereği tartışmaya açıktır ve mutlak bir doğru yanıtı gerektirmezler. Bu tür sorular, daha derinlemesine araştırmayı teşvik eder ve farklı değerleri yansıtan çeşitli cevaplara açık bir alan sunar. Çözümü, basit bir hesaplama yaparak, bir kaynağa başvurarak ya da öğretmenin söylediklerini hatırlayarak elde edilemeyecek türden sorunlara işaret eder (Golding, 2018). Çocuklar için felsefe ise çocukların bir metin, öykü veya örnek olaydan hareketle bilgi, doğruluk, gerçeklik, güzellik, adalet gibi felsefi kavramları bir yetişkinin rehberliğinde tartıştıkları bir süreçtir (Akkocaoğlu Çayır & Akkoyunlu, 2016). Çocuklar için felsefe ya da çocuklarla felsefe etkinlikleri, felsefi diyalog aracılığıyla çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu hedef, işbirliğine dayalı bir ortamda, grup üyelerinin bakış açılarının zenginleştirilmesi yoluyla gerçekleştirilebilir (Boyacı, Karadağ, & Gülenç, 2018).

2. ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFENİN ORTAYA ÇIKIŞI

Matthew Lipman, 1960’larda öğrencilerinin düşünme becerilerini yetersiz bularak, düşünmenin önemi ve nasıl geliştirilebileceği üzerine

¹ Bilim Uzmanı, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği, mertsari21@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6233-4477.

² Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği, fcalisandemir@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5913-0553.

³ Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği, perihanunuvar@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6285-5181.

odaklandı. Doğru düşüncenin üniversite seviyesinden önce öğrenilmesi gerektiğini savunan Lipman, çocuklara düşünmeyi öğretmek için “Çocuklar için Felsefe” (Philosophy for Children) yaklaşımını geliştirdi. Matthew Lipman ve takipçisi Ann Sharp, programı oluştururken Sokratik Diyalog sistemini temel almışlardır. Bu düşünceyle, iletişime geçtiğimiz bireyin başlangıçta herhangi bir konu hakkında fikri olmadığı varsayılarak, o kişiye çeşitli soru türleri yöneltilerek düşünme, sorgulama sürecini teşvik etmişlerdir. 1990’larda Almanya doğumlu Murrin, Lipman’la iş birliği yapmaya başlamıştır. Yaptığı çalışmalar doğrultusunda, felsefenin küçük yaş grubu çocuklar için de uygulanabilir olmasını sağlamıştır. Ayrıca okul öncesi dönem çocukları ile felsefe oluşturma imkanı sunmanın yanı sıra, öykü materyalleri geliştirme ve çocuklarla pratik etkinlikler yapma konusunda çalışmıştır (Pearson, 2024).

Lipman’ı diğer eğitimcilerden ayıran en belirgin yön, eleştirel düşünme eğitiminin çocuklara erken yaşlardan itibaren verilmesi gerektiğini belirtmesidir. Düşünür, bu eğitimin sağlanabilmesi için felsefenin vazgeçilmez bir araç olduğunu savunur. Bu doğrultuda Lipman, çocukların eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde en etkili yolun, felsefi bir bakış açısını ilkökul müfredatının temel bir unsuru haline getirmek olduğunu ileri sürmüş, bu yaklaşımı temel alarak 1960’lı yıllarda Amerika’da “Çocuklar için Felsefe” (Philosophy for Children – P4C) adlı bir eğitim geleneğini başlatmıştır (Boyacı, Karadağ, & Gülenç, 2018). Karar verme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin felsefe için temel bileşenler olduğu ve bu becerilerin öğretiminin öneminin anlaşılmasıyla birlikte, birçok ülkede eğitim reformları hayata geçirilmiş ve eğitim programlarında bu becerilerin kazandırılmasına özel bir önem verilmiştir (Akkocaoğlu Çayır & Akkoyunlu, 2016).

Dünya genelinde yaygın bir kabul gören uygulama, ülkemizde güncel programlara sahip kurumlarca hızlı bir şekilde benimsenmeye başlanmıştır. Soru sorma yeteneği açısından büyük bir potansiyele sahip olan okul öncesi yaş grubundaki çocukların, potansiyellerini ortaya çıkarmak adına P4C uygulamalarının büyük önem taşıdığı bilinmektedir. P4C, bir bireyin tüm yaşamı boyunca ihtiyaç duyacağı eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirmekte etkili bir yaklaşımdır. Çocuklar, anlatılan öykü, film veya fotoğraf üzerinden topluluk halinde iletişime geçip sorular sormayı, yanıtlar bulmayı, yeni sorular ortaya koymayı, fikirlerini özgürce paylaşmayı, arkadaşlarını dinlemeyi, düşüncelere itiraz ederken özenli olmayı veya aynı düşünceye

katılarak iş birliği içinde düşünceyi geliştirmeyi öğrenirler. Çocuklar için felsefenin hedefi, çocuklara bilim insanlarını, ideolojileri veya felsefenin geçmişini anlatmak değildir. Tam aksine, amacı çocuklara düşünebilmeyi, sorgulamayı benimsetmektir. Çocuklar için felsefeyi ortaya çıkaran Lipman, çocukların doğasında var olan keşfetme isteğinin felsefeyle birleştirilmesinin, çocukların ileride daha yaratıcı düşünebilen ve hareket edebilen bireyler olacağını düşünmektedir (Pearson, 2024).

Bu yaklaşıma göre; çocuklar, çocuklarla felsefenin uygulandığı süre içinde tartışma becerilerini geliştirirler, nasıl soru sorulacağı hakkında yeteneklerini artırır ve yaşanan durumları anlamlandırma, olaylara karşı reaksiyon gösterme ve karar alma durumlarını geliştirirler (Topping & Trickey, 2007). Sonuç olarak, bu yaklaşım, çocukların yaşadıkları olaylara karşı tepki gösterme ve tepkileri ileriki yaşantılarına uygun biçimde şekillendirme yetisine sahip olmalarını amaçlar (Venter & Higgs, 2014).

2.1. Felsefenin Temelleri

Çocuklar için felsefe yaklaşımı, temellerini John Dewey ve Vygotsky'nin düşünme odaklı yaklaşımına dayandırmaktadır. Temel hedef, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nde düşünme eğitimini sağlamaktır (Özdamar, 2020). John Dewey, sınıfların yaşamı incelemek ve sorunları çözmek için bir laboratuvar, okulların ise toplumu yansıtan bir ayna işlevi görmesi gerektiğini savunmuştur. Dewey'in bu yaklaşımı, öğretmenleri öğrencilere problem çözme projeleri tasarlamaları konusunda teşvik etmiş ve onlara, öğrencilerin sosyal ve zihinsel açıdan önemli problemler üzerinde çalışabilecekleri durumlar hazırlamaları için rehberlik etmiştir. Dewey'e göre, okulda öğrenilen bilgiler öğrenciler için ilgi çekici, anlamlı ve kalıcı olmalıdır (Çelik, Şenocak, Bayrakçeken, Taşkesenligil, & Doymuş, 2005). Vygotsky ise, öğrenmenin yalnızca bireysel bir etkinlik olmadığını, aksine çocuğun diğer bireylerle etkileşimleri yoluyla bilgiyi edindiğini ve bu sürecin çocuğun bağımsız olarak kendi başına gerçekleşmediğini belirtmiştir (Ergün & Özsüer, 2006).

Son yıllarda dünya genelinde etkili bir eğitim sistemine dönüşen Aktif Öğrenme, “yaparak-yaşayarak öğrenme” prensibiyle tanımlanmaktadır. Bu öğrenme yöntemi, çocukların doğrudan objelerle temas kurduğu, kişilerle, düşüncelerle ve yaşanan durumlarla birebir iletişim içinde olduğu, yaşadıklarından tecrübe kazanarak yeni anlayışlar oluşturduğu bir öğrenme

modelini içermektedir. Çocuk merkezli ve çocuğun etkinliklere aktif katılımını sağlayan okullarda, ebeveynler çocukların düşüncelerini dikkate alır, buna uygun aktiviteler, malzemeler ve deneyimler sağlarlar. Çocuklarla etkileşimde bulunurken onların düşünce süreçlerini destekler ve olaylar karşısında farklı bakış açıları geliştirmesini destekler. Ayrıca, çocukların fikirlerini ifade etme becerilerini geliştirmelerine olanak tanırırlar. Bu süreçte, çocukların oyunlarına katılır, materyalleri çocukların kullanım şekline uygun olarak adapte ederler ve çocukların topluluk halinde dayanışma gösterip fikir alışverişinde bulunmalarını sağlar (Magee, 2000). Çocuk gelişim aşamasında, öncelikle toplumsal değerleri ve görevleri öğrenme konusunda desteklenmeye ihtiyaç vardır. Ardından, çocuk, bu aşamalarını duraksatan ve geriye atan bir “duvar” ile karşı karşıya kaldığında, “duvar”ı bireysel çabalarıyla yıkmalıdır. Lipman, Reggio Emilia’deki “Duvar”ın bu yaklaşımda doğrudan etkili olduğunu savunmuştur (Temel, 2005).

Piaget, çocukların bilişsel gelişim süreçlerinde kültürel ve sosyal etkileşim faktörlerini yeterince dikkate almamakta ve çocukların potansiyellerini tam anlamıyla göz önünde bulundurmamaktadır (Kızıltan & Dombaycı, 2020). Piaget’ye yöneltilen temel kritik, çocuğun zihninde oluşan düşünmesini tek boyutla ele almasıdır. Onun perspektifine göre, işlem öncesi dönemdeki çocuk ve felsefe kavramı yan yana gelemez. Ancak araştırmalar, çocukların da felsefe yaptıklarını göstermiştir (Özdamar, 2020).

3. EĞİTİM PROGRAMI

“Çocukluk felsefesi” kavramı, ilk kez 1950 yılında Karl Jaspers tarafından dile getirilmiştir. Jaspers, “Eğer bir kişi çocukların sorduğu soruları ve düşünme biçimlerini bir araya getirebilirse, zengin bir çocuk felsefesi oluşturabilir” görüşünü savunmuştur. Bu fikirden hareketle, Matthew Lipman ve Ann Sharp, 1970’li yıllarda “Çocuklarla Felsefe” yaklaşımını ve düşünme eğitimi programını Jaspers’ın ifade ettiği doğrultuda geliştirmiştir. Sharp, Çocuklarla Felsefe’yi, felsefeyi çocuklar için daha erişilebilir ve ilgi çekici hale getirme çabası olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, Lipman da felsefenin çocuklara nasıl uyarlanabileceği üzerine düşünmüştür. Her iki düşünürün temel hedefi, çocuklara felsefi düşünme becerilerini kazandırmak ve onları felsefi sorgulama yapabilecek yetkinliğe ulaştırmaktır (P4C, 2024).

1982 yılında resmi bir şekilde ilk defa Avusturya’da, Dr. Daniela Camhy tarafından çocuklar için felsefe eğitim programı uygulanmaya başlanmıştır. Bu

programın ilk yıllarında, özellikle ilköğretim kademesindeki çocuklara felsefeyi tanıtmaya konusuna ağırlık verilmiştir. Teorik bilgileri çocuklara yüklemek yerine, güncel hayatta mantıklı düşünme ve sorun çözme becerilerini öğretmeye odaklanılmıştır (Özdamar, 2020).

1990’larda, filozof ve eğitimci Karin Murris’in dikkatini çeken program, onu Lipman ile işbirliği yapmaya yönlendirmiştir. Murris, özellikle küçük çocuklarla daha basit felsefi uygulamaların mümkün olabileceği nitelikte hikaye kitapları geliştirmiştir. Ayrıca, okul öncesi dönem çocuklarıyla çeşitli felsefi uygulamalar gerçekleştirerek, felsefenin bu yaş grubuna yönelik daha etkili bir biçimde kullanılabilir olmasında önemli katkılarda bulunmuştur (Stanley & Bowkett, 2004).

P4C yaklaşımı çocuğa, özgün sorgulama yapabilme yeteneği kazandırarak, problemleri belirleme, önemli olguları araştırma ve fikir yürütme yeteneklerini geliştirme fırsatı sunar (Gregory, 2008). Bunun için kullanılacak materyallerin ve içeriklerin önceden dikkatlice seçilmiş olması ve çocukların gelişim düzeylerine uygun olması gerekmektedir. Direk’in (2002) de belirttiği gibi çocuklarla felsefe çalışmalarında, edebi metinleri kullanmak oldukça faydalı bir yaklaşım olabilir. Çocuklar için felsefe çalışmalarına başlarken, belirlenen konuyla uyumlu bir yazınsal metinle başlamak, verimli bir başlangıç sağlar.

Çocuklarla felsefe çalışmalarında kullanılması için önerilebilecek bazı tema ve konulara aşağıda yer verilmiştir:

Nesnel Gerçeklik ve Olgular: Çocuklarla felsefe çalışmalarına elle tutulur gerçeklerle başlamak, öncelikle bilinen öykü kahramanları üzerinden düşündürmek önemlidir. Ardından kendi gerçeklikleriyle ilgili sorular sorularak derinlemesine düşünceleri teşvik edilebilir. Örneğin, “Yaşadığımız dünya gerçek mi? Yoksa bu gerçeklik sadece senin fikrin mi?” gibi (Freese, 1990).

Ben ve Diğerleri: “Ben kimim? Ben neyim? Beni ben yapan nedir?” soruları, masallar, fabllar ve hikayeler aracılığıyla ele alınabilir. Bu tür eserlerdeki değişim, başkalaşmalar ve çift yönlülük gibi konular, çocukların kendi kimlikleri hakkında düşüncelerini sağlayabilir (Freese, 1990).

Diğer Varlıklar (Hayvan ve Bitki): Canlı, cansız varlıklar arasındaki farklar nelerdir? Diğer canlılar düşünebilir mi? Hayvanlar hayal edebilirler mi?

Yalan söyleyebilirler mi?’’ gibi sorular, çocukların dogmatik olmayan, doğal bir fanteziyle konulara yaklaşmalarına olanak tanır (Freese, 1990).

Soyut ve Manevi Olgular: Soyut kavramların içselleştirilmesi, çok yönlü bakış açıları veya açıklama biçimleriyle öğretilerek çocuğun bilincini geliştirmek önemlidir (Karakaya, 2006).

Bilgisayar: Günümüzde bilgisayar, çocuklar için farklı bir deneyim sunmaktadır. Sanal hayatın, çocuklar için farklı yaşam şekli olması nedeniyle, nesne ve birey, gerçek ve sanal yaşam arasında olan farkları anlamaları gereklidir. Bilgisayar oyunları aracılığıyla soyut düşünce, hayal kurma ve fantezi geliştirme fırsatlarına vurgu yapılabilir (Okur, 2008).

Diğer Konular: Öğretmenler, çocuklara farklı konularla ilgili sorgulayıcı etkinlikler sunarak çeşitli düşünce alanlarını keşfetmelerine yardımcı olabilirler (Karakaya, 2006).

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’nda, yukarıda belirtilen konulara uygun olarak oluşturulan etkinlikler, beş aşamada uygulanmaktadır. Bu aşamalar şu şekilde ifade edilir: Uyarının sunulması, önemli noktaların belirlenmesi, sorgulama grubu, değerlendirme ve pekiştirme çalışmaları (Kennedy, 1994; Gregory, 2008; Şahin, 2023).

1. Aşama: Uyarının Sunulması: Bu yaklaşımdaki uygulamalarda öğretmen ilk olarak sınıfa bir uyarın sunar. Bu aşamada hedef, çocukların dikkatini başlanacak uygulama üzerinde toplamaktır. Felsefi soruşturma süreci, arka planda bir felsefi problem barındıran yaşa uygun soruların, çocuk edebiyatı eserlerinin, anlatıların, görsel ya da somut nesnelerin (örneğin bir sanat eseri), animasyon, film, video gibi görsel ve işitsel uyarınların, ya da gazete haberleri ve sosyal medya paylaşımları gibi diğer uyarıcı unsurların sunulmasıyla başlar. Uyarın, bir hikaye, bir anı, sınıfta yaşanan bir olay, bir resim veya bir fotoğraf olabilir.

2. Aşama: Önemli Noktaların Belirlenmesi: Öykü çocuklara veriliş sonrasında, çocuklar öyküde farklı ve önemli gördükleri noktaları belirleyip bu konularla ilgili sorular sorarlar. Bu aşamada genel çıkarımlar yapılması önemlidir ve çocukların sorgulama şekillerini geliştirmeleri tetiklenmelidir.

3. *Aşama: Sorgulama Grubu:* Çocuklar, toplu halde sorular hakkında yorum yaparlar. Bu yaklaşımın uygulamalarında sorgu kavramı önemlidir ve konunun derinlemesine incelendiğini vurgular. Çocuklar, oluşturulan soru hakkında fikir yürütür, arkadaşları tarafından ortaya atılan sorulara cevap ararlar ve bu cevaplar hakkında konuşurlar. Gerçek yaşam deneyimlerine dayalı uyarılar, çocuklara sunulur, zihinsel olarak yerleşmiş ezberlenmiş değerlerin ve erdemlerin yeniden sorgulanmasına ve dönüşmesine olanak tanır.

4. *Aşama: Değerlendirme:* Bu yaklaşımın etkinliklerinde amaç, sorulan sorulara kesin bir yanıt bulmak veya tüm grubun aynı fikirde olması değildir. Buradaki amaç, çocukların felsefi sorular üretme becerilerini geliştirmeleri, bu soruları yanıtlama ve ilerleme kaydetme süreçlerine katkıda bulunmalarıdır. Yani, yeni hipotezler üretme, sorulara açıklık getirme gibi bilişsel ve sosyal yönden desteklenmeleridir. Burada çocukların soruları üzerine odaklanarak, çocuklarla demokratik bir tartışma süreci başlatılır.

5. *Aşama: Pekiştirme Çalışmaları:* Etkinlik tamamlandıktan sonra, destekleyici nitelikteki etkinliklerle konuyu pekiştirmek amaçlanır. Bu, resim yapma, oyun, aile bireyleriyle konuyu tartışarak ertesi gün arkadaşlarıyla görüşlerini paylaşma gibi faaliyetleri içerebilir.

3.1. Öğrenme Ortamı

Çocuklarla felsefe etkinlikleri sırasında, öğretmen ve çocuklar genellikle bir çember oluşturarak otururlar (Özdamar, 2020). Etkinlik sırasında ideal oturma düzeni, “O” veya “U” şeklinde olmalıdır. Bu düzen, her bir katılımcının yüz yüze iletişim kurabilmesini ve ses tonunun eşit bir şekilde duyulmasını sağlayan bir yapı sunar. Kolaylaştırıcının, çocuklardan üstün bir konumda, farklı bir seviyede veya çocukları göremeyeceği ya da çocuklar tarafından görülemeyeceği bir pozisyonda oturmaması önemlidir. Bu yaklaşım, kolaylaştırıcının bilgi veya deneyim açısından gruptan daha üstün olduğu algısını engeller. Çünkü etkinliğin temel amacı bir bilgi yarışından ziyade, katılımcıların düşünme ve akıl yürütme becerilerini geliştirmektir (Kuşcu, 2023). Okul öncesi dönemde sınıflar, çocuklar ve öğretmenin birlikte yaşadığı, esnek, dinamik, ilginç ve geniş mekanlar olmalıdır. Sınıflar, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun eğitim etkinliklerini uygulamalarına olanak tanımalı, bu etkinlikler için gerekli araç gerecin estetik ve işlevsel yönünü bir bütünlük içinde birleştirmelidir (Çağlar & Kurtuluş, 2005). Genel olarak, Çocuklar İçin Felsefe, çocuklar ve öğretmenin

birlikte katıldığı bir grup etkinliğidir. Bu etkinlik kısa bir hikaye, resim, şiir veya başka bir uyarıcı aracılığıyla gerçekleştirilir.

3.2. Çocuğun Rolü

Çocuklar, erken yaşlardan itibaren çevrelerini büyük bir merakla keşfetmeye yönelirler. Başlangıçta, karşılaştıkları uyaranların belirsizliği nedeniyle rastgele sorular sorma eğiliminde olabilirler. Ancak, algı ve anlama düzeyleri geliştikçe, sordukları soruların niteliği ve anlam değeri de değişim göstermeye başlar. Bu dönemde verilecek felsefi soru sorma eğitimi, çocuklara hem kendilerine hem de yaşamla ilgili daha derin ve anlamlı sorular yöneltme fırsatı sunar (Özcan, 2022). Bununla birlikte çocuklarla felsefi sorgulamalar yapmak onların sürece etkin katılımını sağlayarak bağımsız öğrenen bireyler olmalarına katkı sunacaktır.

Çocuklarla gerçekleştirilen felsefe etkinlikleri sırasında, çocukların felsefi tartışma becerilerinin deneyimlerine paralel olarak geliştiği gözlemlenmiştir (Muris, 2000). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nda, çocuklar etkinliklere yön veren taraf olarak aktif rol oynarlar. Sıkça merak ederler, sorular sorarlar ve bu sorulara cevap ararlar. Bu süreçte düşüncelerini özgürce ifade ederler, çekingenlik göstermezler ve bu bağlamda düşüncelerine saygı duyulan, değer verilen bireyler olarak nitelendirilirler (Özdamar, 2020).

Çocuklar için felsefe eğitiminin yapılması çocukların birçok beceriyi de geliştirmesine yardımcı olacağı bilinmektedir. Gaut ve Gaut'a (2022) göre çocuklarda gelişmesi beklenen beceriler şu şekilde gruplandırılmıştır:

- *Eleştirel düşünme becerileri:* Gerekçeler verme, itirazları ve karşı örnekleri değerlendirme, ilkeleri bulma ve ayırım yapma
- *Yaratıcı düşünme becerileri:* Kendi fikirlerini ortaya koymak ve onları tartışma yoluyla geliştirmek
- *Odaklanma becerileri:* Bir çocuğun konsantre olabileceği süreyi artırmak
- *Dinleme becerileri:* Dikkatle dinlemek ve başkaları konuşurken sözünü kesmemek
- *İletişim becerileri:* Düşüncelerini kelimelere döküp açık bir şekilde başkalarına aktarabilmek

· *Sosyal beceriler:* Sırayla davranmak ve başkalarının fikirlerine saygılı ve hoşgörülü olmak

3.3. Öğretmenin Rolü

Çocuklar için Felsefe (P4C) etkinliklerinde öğretmen, geleneksel öğretim rolünden ziyade bir moderatör veya kolaylaştırıcı konumundadır. Bu yaklaşımda öğretmen, bilgiyi aktaran otorite figürü olmaktan uzaklaşarak, öğrencilerle birlikte bilgi üretim sürecine dâhil olur. Öğretmenin kendi görüşlerini ya da tartışılan konu hakkındaki düşüncelerini açıkça ifade etmesi, öğrencilerin bu fikirleri doğrudan benimseyerek tartışmayı ve eleştirel düşünmeyi bırakmalarına yol açabilir. Ancak P4C'nin temel hedefi, belirli sonuçlara ulaşmak ya da sorunları doğrudan çözmek değildir. Esas amaç, sonuçlara ulaşırken kullanılan yolları, düşünce süreçlerini ve farklı bakış açılarını keşfetmektir. Bu süreçte öğrenciler, düşüncelerini daha derinlemesine inceleyip analiz etme fırsatı bulurlar (Avcı, 2023).

Çocuğun eğitim ortamındaki en önemli sosyal faktörlerden biri olan öğretmenler, bu noktada çeşitli sorumluluklara sahiptir. Öğretmenlerden, çocukların bilgiye nasıl erişebilecekleri, bilgiyi nasıl analiz edebilecekleri, eleştirebilecekleri, sunabilecekleri ve bu bilgiyi nasıl kullanabileceklerine dair rehberlik yapmaları beklenir. Küçük çocuklar, yetişkinler kadar gelişmiş dil becerilerine sahip olmadıkları için düşüncelerini her zaman açıkça ifade edemeyebilirler. Bu nedenle, çocuklar, resim, dans, müzik veya hareket gibi yaratıcı yollarla düşüncelerini ifade etmeye teşvik edilebilirler (Taş, 2017). Çocuklar bazen de yanlış söylemekte çekinebilirler. Öğretmenler bu durumda çocukların yanlış söylemekten korkmamaları ve düşüncelerini rahatça konuşmaları için teşvik etmelidir. Çocuklar, hataların ve yanlış anlamaların nasıl bilgiye götürebileceğini deneyimleyerek öğrenebilirler (Tunç, 2017). Öğretmenlerin, önyargılardan ve eleştirilerden uzak kalarak, çocukların özgürce düşüncelerini dile getirebilecekleri ve farklı fikirlerin tartışılabileceği zengin bir ortam sağlamaları gerekir. Böylece, çocukları felsefi düşünmeye teşvik ederken onlara model olabilirler (Taş, 2017).

P4C uygulamaları, öğretmenin kısa öykü, resim, şiir, nesne gibi bir uyaran sunmasıyla başlar. Bu uyaran aracılığıyla çocukların belirli kavramlara ulaşması ve bu kavramlar üzerine felsefi düşünceler geliştirmesi hedeflenir. Süreç boyunca öğretmen, çocukları sorularla yönlendirerek rehberlik etme

görevini üstlenir (Ulucan, 2023). Felsefi sorular bilimsel sorulardan ve günlük yaşamda ortaya çıkan birçok sorudan farklıdır. Bu tür soruların yerleşik ve tek bir doğru cevabı yoktur (Gaut & Gaut, 2022). Bu nedenle öğretmenlerin soru sorma becerilerinin de gelişmiş olması gerekmektedir.

“Düşünmek” kavramı, insanların zihinlerine hemen bir şey getirmez. Bu nedenle çocukları düşünmeye teşvik etmek için uygun bir ortam oluşturulmalıdır. Düşünme eylemi gerekli bir beceridir ve öğretmenler çocukları bu yönde yönlendirmelidir. Bu süreçte çocukların yaşları ve gelişim düzeyleri dikkate alınmalıdır. Her çocuğun farklı yaşantıları, amaçları, hedefleri ve beklentileri bulunmaktadır, bu nedenle farklı düşünceler beklemek mantıklıdır. Bu uygun ortamı yaratma sorumluluğu öğretmene aittir. Öğretmen, kullandığı yöntemlerle her çocuğun farklı fikirleri ortaya koymasını sağlamalıdır. Çocuklara sorular sormalı, gelen cevapları kullanarak olayları farklı perspektiflere taşıyarak çocukları düşünmeye yönlendirmelidir (Özdamar, 2020). Öğretmen, çocukların hangi açıklamalarla geleceğini önceden bilemez; bu durum sınıf ortamını her zaman dinamik ve canlı kılar. Bir sonraki konunun ne olacağını düşünmek, karşılaşılabilecekleri fikri bilmemek eğlenceli bir süreçtir. Çocuklar, birbirlerinin yaşantılarını dinler ve birbirlerinden öğrenirler. Başkalarının düşüncelerini takdir etmeyi ve onların değerlerine saygı göstermeyi deneyimlerler. Öğretmen, çocukların çok fazla söyleyecekleri olmadığını ve tartışmanın üretken olmadığını fark etse bile, sohbeti sürdürebilmek ve tartışmayı farklı bir konuya çekebilmek için hazırlıklı olmalıdır (Barrow, 2010). Ayrıca öğretmenler, çocukların bu süreçteki hatalarını değerlendirerek, onların kendilerini ifade edebilmeleri için uygun zaman ve ortam sağlamalıdır. Ayrıca, çocukların diyaloglar veya tartışmalar sırasında, konuşmalarının ne şekilde ilerlediğini takip etmelidir (Tunç, 2017).

3.4. Ailenin Rolü

Aile, okul veya arkadaş çevresinde, gülünç duruma düşme, dışlanma, anlaşılma, alay edilme gibi korkular, çocuklar üzerinde baskı oluşturarak yaratıcı düşüncelerinin gelişmesini engellemektedir. Çocukların yaratıcılıklarının çeşitli şekillerde engellendiği yönündeki görüş de oldukça yaygındır. Ayrıca, farklı olana yönelik olumsuz tepkiler, yaratıcılığı kısıtlayan başlıca faktörler arasında yer almaktadır (Dursun & Ünüvar, 2011). Ailenin bu noktaları göz önünde bulundurup çocuklarına karşı destekleyici bir tutum sergilemeleri gerekmektedir. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı, aile içinde

desteklenerek evde uygulanabilir. Çocuklarla sözlü iletişime geçebilecekleri yaş, temelde onlarla felsefe yapma yaşını içerir. Bu bağlamda, okulda gerçekleştirilen felsefe etkinlikleri evde de başarılı bir şekilde devam ettirilebilir. Aileler, çeşitli çalışmaları birlikte planlayarak sürdürebilecekleri gibi, okulda yapılan faaliyetlere evde devam edebilirler. Çocuklara sadece okulda değil, aynı zamanda evde de felsefe etkinlikleri yapabilecekleri ortamlar sağlanmalı ve çeşitli öneriler sunulurken, onların zihinlerinde yeni ufuklar açmalarına destek olunmalıdır (Özdamar, 2020).

Çocuklar, ebeveynlerini temel otorite figürü olarak görme eğilimindedir. Bir olgu ya da kavram hakkında düşüncelerini ifade etmeleri istendiğinde, genellikle ebeveynlerinin bu konudaki görüşlerini dile getirirler. Bunun yanı sıra, çocukların ebeveynlerinin düşünce veya davranışlarıyla uyuşmayan herhangi bir fikir ya da eylem karşısında şaşkınlık yaşamaları, hatta öfke göstermeleri yaygın bir durumdur (Berke, 2023). Ebeveynlerin tutum ve davranışları, çocukların kişilik gelişiminde, ahlaki değerleri içselleştirmelerinde ve özgüven oluşturmalarında temel bir rol oynar. Ayrıca, bu etkiler yalnızca bireysel gelişimle sınırlı kalmayıp, çocukların sosyal ilişkilerinde başarılı olmaları, akademik performanslarını artırmaları ve genel zihinsel sağlıklarını korumaları üzerinde de belirleyici bir etkiye sahiptir (Sahithya, Manohari, & Vijaya, 2019).

3.5. Değerlendirme

Erken çocukluk dönemi, bireyin gelişimi açısından kritik bir süreç olup, bu dönemde eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerinin desteklenmesi büyük önem taşımaktadır (Erkol, 2023). Bu becerilerin geliştirilmesi sürecinde, çocukların düşünme seviyelerinin ve bilişsel sistemlerinin doğru bir şekilde tespit edilmesi gerekmektedir. Bu amaçla, düşünme becerilerine yönelik değerlendirmelerin dikkatlice yapılması büyük bir önem arz etmektedir. Söz konusu değerlendirmeler, çocuklara sunulan eğitim programlarının etkililiğini değerlendirmek, eksiklikleri gidermek ve aynı zamanda çocukların bilişsel gelişimindeki ilerlemeyi gözlemlemek açısından hayati bir rol oynamaktadır (Bilgiç & Kandır, 2019).

Öğretmenler değerlendirme sürecini çocuklara bırakabileceği gibi, kısa hatırlatmalarla onlara rehberlik edebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerin konuşmalarını ve sundukları düşünceleri dikkatle izlemeleri önemlidir (Taş, 2017). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı, çocukların dinleme, anlama,

soru sorma, problemleri tanıma, çözüm önerileri getirme ve yaratıcı fikirler sunma gibi faaliyetlerle düşünme ve dil kullanma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Düşünme ve dil arasındaki bağlantılar, programın en önemli değerlendirme kriterlerinden biridir, çünkü felsefi düşünce ile anlamlandırma arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır (Özdamar, 2020). Çocuklar için felsefe eğitimi sırasında farklı değerlendirme yöntemleri kullanılabilir. Bu değerlendirme süreçleri, öğretmen, grup veya birey gibi tüm süreç öğelerine yönelik olabilir. Öğretmenler, kendi performanslarını ya da birbirlerini, çocuklar ise öğretmenlerini, kendilerini ve tartışma sürecini değerlendirebilirler. Değerlendirme, etkinliklerin içeriğiyle ilgili olabileceği gibi, aynı zamanda çocukların düşünsel becerilerine de odaklanabilir. Bu değerlendirme sürecinde, form ve dokümanların yanı sıra video kayıtları, kuklalar, resimler gibi farklı materyaller de kullanılabilir (Akkocaoğlu Çayır & Akkoyunlu, 2016).

4. SONUÇ

Çocuklar için Felsefe yaklaşımı özgün hedefleri, müfredatı, yöntemleri, değerlendirme süreçleri olan bir disiplindir (Çayır & Akkoyunlu, 2016). Bu program, uygun bir metin, öykü, gazete haberi veya gerçek hayat deneyiminden yol alarak, çocukların iletişim kurarak, tartışarak olguları oluşturmasını, teorik olarak biriktirdikleriyle kişisel tecrübelerini harmanlayarak değerlendirmeler yapmalarını içerir (Direk, Filozof Çocuk, 2008). Goucha (2007), bu programın hedeflerini özgür düşünme, görev bilinci yerinde olan yurttaş olma, bireysel, dil, konuşma ve tartışma becerilerini geliştirme ile felsefeyi kavramlaştırma olarak belirlemiştir. Bu program, Sokratik diyalog temelinde, doğru sorular sorarak veya hikayeler anlatarak yürütülen bir süreci içermektedir. Lipman, bu programın çocukları eleştirel ve yaratıcı düşünmeye teşvik ettiğine inanmaktadır (Vansieleghiem & Kennedy, 2011; Karakaya, 2006; R. & Kampeza, 2012; Özkan, 2020).

KAYNAKÇA

- Akkocaoğlu Çayır, N., & Akkoyunlu, B. (2016). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(2), 97-133.
- Avcı, F. (2023). Öğretmenlerin Çocuklar İçin Felsefe (P4c) Yaklaşımına ve Kolaylaştırıcı Rollerine İlişkin Görüşleri. *Educational Academic Research*(48), 1-13.
- Barrow, W. (2010). Dialogic, Participation and the Potential for Philosophy for Children. *Thinking Skills and Creativity*, 5(2010), 61-69.
- Berke, Z. (2023). P4C’de Ebeveyn ile İş birliği: “Zihinsel Bağımsızlık” Temalı İçerik Önerisi. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22(3), 630-653.
- Bilgiç, Ş., & Kandır, A. (2019). Erken Düşünme Becerileri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 50-62.
- Boyacı, N. P., Karadağ, F., & Gülenç, K. (2018). Çocuklar İçin Felsefe / Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar. *Kaygı*(31), 145-173.
- Budak Durmuş, F., & Çalışkan, M. (2022). Çocuklarla Felsefe Konusunda Türkiye’de Yapılmış Akademik Çalışmaların İçerik Analizi. *Felsefe Dünyası Dergisi*(76), 105-134.
- Çağlar, A., & Kurtuluş, E. (2005). Okul Öncesi Eğitiminde Etkili Sınıf Yönetimi. M. Sevinç içinde, *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 2*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Çayır, N., & Akkoyunlu, B. (2016). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(2), 97-133. doi:10.17569/tojqi.91449
- Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçeken, S., Taşkesenligil, Y., & Doymuş, K. (2005). Aktif Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(11), 155-185.

Direk, N. (2002). *Küçük Prens Üzerine Düşünmek*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Direk, N. (2008). *Filozof Çocuk*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Dursun, M. A., & Ünüvar, P. (2011). Okulöncesi Eğitim Döneminde Yaratıcılığı Engelleyen Durumlara İlişkin Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 110-133.

Ergün, M., & Özsüer, S. (2006). VYGOTSKY’NİN YENİDEN DEĞERLENDİRİLMESİ. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 269-292.

Erkol, E. D. (2023). *Okulöncesinde Çocuklar İçin Felsefe (P4c) Uygulamalarının Öğretmen Ve Akademisyen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Freese, H. L. (1990). *Kinder sind Philosophen*. Berlin: Quadriga.

Gaut, B., & Gaut, M. (2022). *Çocuklar için felsefe, Pratik bir rehber* (3 b.). Karakarga yayınları.

Golding, C. (2018). Thinking together with Philip Cam: Theories for practitioners and assessing thinking. *Journal of Philosophy in Schools*, 5(2), 17-34.

Goucha, M. (2007). *Philosophy, a School of Freedom*. Fontenoy: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Gregory, M. (2008). *Philosophy for Children: Practitioner Handbook*. Montclair: IAPC Publication.

Karakaya, Z. (2006). Çocuk Felsefesi ve Çocuk Eğitimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(4), 23-37.

Kennedy, D. (1994). Helping Children Develop the Skills and Dispositions of Critical, Creative and Caring Thinking. *Analytic Teaching*, 15(1), 13-16.

Kızıltan, Ö., & Dombaycı, M. A. (2020). Çocuk ve Felsefe İlişkisi Açısından Dört Katlı Düşünme Modeli. *Dört Öge*(17), 1-24.

- Kuşcu, Ş. (2023). *Felsefi Kavramlar Ve Çocuklar İçin Felsefe* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Magée, B. (2000). *Büyük Filozoflar Platon'dan Wittgenstein'a Batı Felsefesi*. İstanbul: Paradigma.
- Muris, K. (2000). Can children do philosophy? *Journal of Philosophy of Education, Religion and Philosophy Collection*, 34(2).
- Okur, M. (2008). *Çocuklar için Felsefe Eğitim Programının Altı Yaş Grubu Çocuklarının Atılganlık, İşbirliği ve Kendini Kontrol Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Özcan, S. (2022). *Felsefe Temelli (P4c) Soru Sorma Öğretiminin Özel Yetenekli Ve Olağan Gelişim Gösteren Öğrencilerin Anlama Becerileri İle Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdamar, E. M. (2020). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı (P4C). E. Acar içinde, *Erken Çocukluk Eğitimi Mozaïği* (s. 51-64). Nobel.
- Özkan, B. (2020). Çocuklar İçin Felsefe Neden Önemlidir? *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 4(1), 49-61.
- P4C. (2024, Aralık 19). *Çocuklarla ve Topluluklarla Felsefe Nedir?* P4C Türkiye: <https://www.p4c.com.tr/p4c/cocuklarla-ve-topluluklarla-felsefe-nedir/> adresinden alındı
- Pearson. (2024, Ocak 16). *Anaokullarında P4C*. Okullar İçin Felsefe: <https://www.p4c.com.tr/p4c/okullar-icin-felsefe/anaokullarinda-p4c/> adresinden alındı
- Pearson. (2024, Ocak 16). *Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Nedir?* Çocuklar İçin Felsefe: <https://www.p4c.com.tr/p4c/cocuklar-icin-felsefe/cocuklar-icin-felsefe-nedir/> adresinden alındı
- R., G., & Kampeza, M. (2012). Introducing philosophy for children (P4C) in kindergarten in Greece. *Analytic Teaching & Philosophical Praxis*, 33(1), 72-82.

Sahithya, B. R., Manohari, S. M., & Vijaya, R. (2019). Parenting styles and its impact on children – a cross cultural review with a focus on India. *Mental Health, Religion & Culture*, 22(4), 357-383.

Stanley, S., & Bowkett, S. (2004). *But why? Teacher's Manual: Developing Philosophical Thinking in the Classroom*. U.K.: Network Educational Press.

Şahin, G. (2023). Düşünsel bir yolculuk: Çocuklar için felsefe. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*(36), 368-388.

Taş, I. (2017). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın 48-72 Aylık Çocukların Zihin Kuramı Ve Yaratıcılıklarına Etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Temel, Z. F. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*(62).

Topping, K. J., & Trickey, S. (2007). Collaborative Philosophical Enquiry for School Children: Cognitive Effects at 10–12 years. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 271-288.

Tunç, A. İ. (2017). Çocuklarla Felsefe. *Çocuk ve Medeniyet*, 2(4), 71-90.

Ulucan, S. (2023). *Çocuklar İçin Felsefe Etkinliklerinin Öğrenenlerin Deneyimlerine Ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Etkisi: Bir Eylem Araştırması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. İzmir: Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Vansieleghiem, N., & Kennedy, D. (2011). What is philosophy for children, what is philosophy with children-after Matthew Lipman. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 171-182. doi:10.1111/j.1467-9752.2011.00801

Venter, E., & Higgs, L. G. (2014). Philosophy for Children in a Democratic Classroom. *Journal of Social Sciences*, 41(1), 11-16.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

yaz
yayınları

YAZ Yayınları

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3

İscehisar / AFYONKARAHİSAR

Tel : (0 531) 880 92 99

yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com