

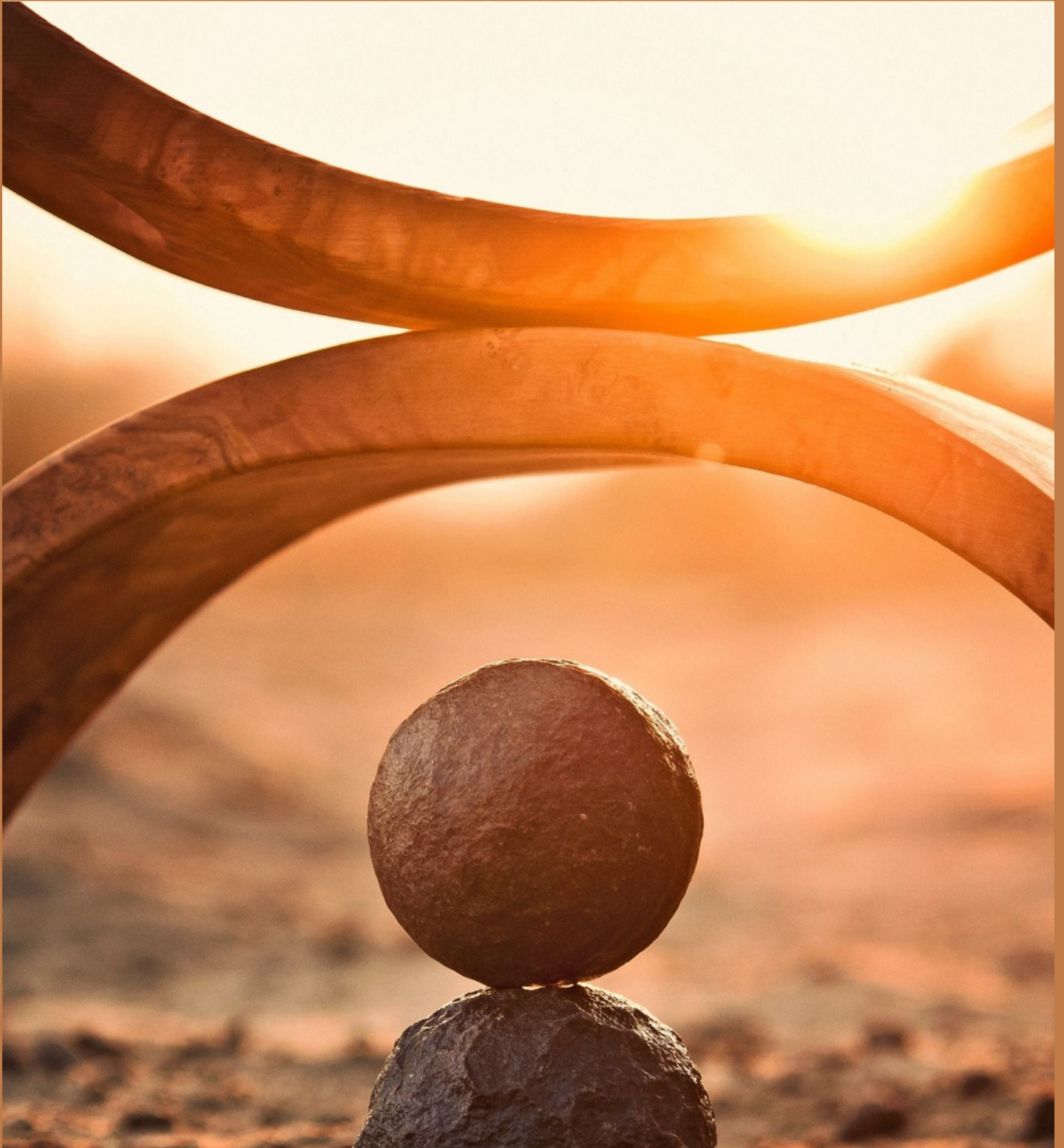
AUGUST 2024

VOLUME 2 | ISSUE 2



International Journal of

EDUCATION & WELL-BEING



e-ISSN 2980-3489

International Journal of Education & Well-Being

CONTENTS

91-107

Preschool Social Skills Education: The Impact On Psychological Resilience

Hacer Kayabalı & Saide Özbey

108-122

Handling Data Security in Education

Deshira Imeri-Saiti & Mentor Hamiti & Jehona Asani

123-135

The Examination of the Relationship Between Intercultural Sensitivity and Life Satisfaction of Foreign Students Enrolled Turkish Language Education

Uğurcan Taşdelen

136-160

The Effect of Traditional and Interactive Book Reading Methods on the Story Remembering Skills of 60-72-Month-Old Children

Nejla Ekiz & Nuran Tuncer

161-183

Motivation Levels of Preschool Children: The Predictive Effect of Creative Thinking Skills

Merve Yumurtacı & Saide Özbey

AUGUST 2024
VOLUME 2 | ISSUE 2
e-ISSN 2980-3489





Received: 07/06/2024

Accepted: 23/04/2024

Published: 15/08/2024

Preschool Social Skills Education: The Impact On Psychological Resilience

Hacer Kayabalı^{*1}, Saide Özbey²

Kayabalı, H., & Özbey, S. (2024). Okul öncesinde sosyal beceri eğitimi: Psikolojik sağlamlık üzerine etkisi. *International Journal of Education & Well-Being*, 2(2), 91-107. <https://doi.org/10.62416/ijwb-49>

Abstract

The aim of this research is to examine the impact of a Social Skills Education Program applied to children attending preschool education institutions on their psychological resilience. In the research quasi-experimental model with the pretest-posttest group from quantitative research methods was used. The study group consists of 26 children aged 5-6, with 13 in the experimental group and 13 in the control group, attending a kindergarten affiliated with the Ministry of National Education in the central district of Kırıkkale during the 2023-2024 academic year. In the study, the Social Skills Training Program developed by the researcher was applied to the children in the experimental group three days a week for eight weeks. The routine program was applied to the control group by the preschool teacher. In the research, the "Social Emotional Well-Being and Psychological Resilience Scale for Preschool Children" was utilized. The data were analyzed using the Wilcoxon test for within-group comparisons and the Mann-Whitney U test for between-group comparisons. According to the pre-test administered by the preschool teachers, the results obtained from the sub-dimensions of the Psychological Resilience Scale, namely Making Contact/Social Performance, Self-Control/Thoughtfulness, Self-assertiveness, Emotional Stability/Coping with Stress and Pleasure in Exploring were similar in both the experimental and control groups. Statistically significant difference in favor of the control group was obtained in the Task Orientation sub-dimension of the scale. According to the analysis of the post-test data after the implementation of the program, it was observed that the scores of the experimental group increased significantly in the sub-dimensions of Communication/Social Performance ($p<0.05$), Self-Control/Thoughtfulness ($p<0.05$), Assertiveness ($p<0.05$), Emotional Stability/Stress Coping ($p<0.05$), Task Orientation ($p<0.05$), and Enjoyment of Being Discovered ($p<0.05$), compared to the control group. In the permanency test conducted for weeks after the post-test, it was found that the program's impact on children's psychological resilience continued across all sub-dimensions.

Keywords: Preschool, Psychological Resilience, Social Skills

Okul Öncesinde Sosyal Beceri Eğitimi: Psikolojik Sağlamlık Üzerine Etkisi

Hacer Kayabalı^{*1}, Saide Özbey²

Öz

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklara uygulanan Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın çocukların psikolojik sağlamlıkları üzerine etkisini incelemektir. Araştırmada nicel araştırma

¹ Şehit Suat Yalçın Anaokulu, Kırıkkale, Türkiye, hcrkybli@gmail.com, ORCID: 0009-0007-0096-4319

² Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye, saideozbey@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8487-7579

*Bu makale ilk yazarın yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Address of Correspondence/Yazışma Adresi: hcrkybli@gmail.com

yöntemlerinden ön test-son test kontrol grublu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kırıkkale'nin merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokuluna devam eden 5-6 yaş aralığındaki 13'ü deney, 13'ü kontrol grubunda olmak üzere 26 çocuktan oluşmaktadır. Çalışmada deney grubuna sekiz hafta boyunca haftada üç gün olmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Eğitimi Programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise sınıf öğretmenleri tarafından rutin program uygulanmıştır. Araştırmada "Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)" kullanılmıştır. Veriler, grup içi karşılaştırmalar için Wilcoxon testi ve gruplar arası karşılaştırmalar için Mann Whitney-U testi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarına sınıf öğretmenleri tarafından uygulanan ön testte göre psikolojik sağlamlık ölçeğinin İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol/Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma ve Keşfedilmekten Hoşlanma alt boyutlarından elde edilen sonuçlar deney ve kontrol gruplarında benzerdir. Ölçeğin Görev Yönelimi alt boyutunda kontrol grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Uygulanan program sonrasında yapılan son test verilerinin analizine göre deney grubu puanlarının İletişim Kurma/Sosyal Performans ($p<0,05$), Öz Kontrol/ Düşüncelilik ($p<0,05$), Atılganlık ($p<0,05$), Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma ($p<0,05$), Görev Yönelimi ($p<0,05$) ve Keşfetmekten Hoşlanma ($p<0,05$) alt boyutlarında arttığı ve kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık elde edildiği görülmüştür. Son test uygulamasından dört hafta sonra deney grubuna yapılan kalıcılık testinde uygulanan programın tüm alt boyutlarda çocukların psikolojik sağlamlıkları üzerindeki etkisinin devam ettiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Psikolojik Sağlamlık, Sosyal Beceri

Giriş

Erken çocukluk dönemi, eşzamanlı bilişsel ve sosyal gelişimler nedeniyle sosyal ve duygusal becerilerin gelişimi açısından kritik bir öneme sahiptir (Thayer, 2012, s. 2). Erken çocukluk yıllarında yaşanan deneyimlerin kalitesi ve çocuğun nasıl desteklendiği, bireyin ileriki yaşamını etkileyecek sosyal becerilerin kalıcı temelini oluşturmaktadır (Bugental & Grusec, 2006, s. 368; Coie ve ark., 1990; Ladd ve ark., 1999; Özbey ve ark., 2022). Sosyal beceriler; çocukların toplum içerisinde olumlu etkileşimini teşvik eden, toplumda kabul görmesini sağlayan, bilişsel ve duygusal unsurları içeren, öğrenilmiş davranış, tutum ve düşüncelerin genel bir tanımıdır (Avcıoğlu, 2007; Gülay & Akman, 2009, s. 1; Işık, 2007; McGinnis, 2016). Empati, grup etkinliklerine katılım, yardımseverlik, işbirliği, olumlu iletişim, problem çözmek, duygularını kontrol etmek, sorumluluk almak çocukların sosyal beceri davranışları arasında yer almaktadır (Katz & McClellan, 1991; Lynch & Simpson, 2010). Okul öncesi dönemde kazanılan sosyal beceriler duygusal, sosyal, bilişsel ve akademik becerilerinde son derece etkiliyken uzun dönemde de kişiler arası olumlu ilişkiler kurmasını, sürdürmesini, akran kabulünü, arkadaşlık becerilerini, duygu ve düşüncelerini ifade etmesini, hoşgörülü olmasını, psikolojik ve sosyal uyumunu sağlamaktadır (Can Yaşar, 2011; Gresham, 2001, s. 325-326; Hong, 2003; Shopiro, 2004, s. 52). Üstelik okul öncesi dönemde çocukların önyargıları katı olmadığı için belirli olumsuz davranışlarını değiştirenlerin akranları tarafından kabul edilme olasılıkları çok daha yüksektir (Mize, 1995). Erken çocukluk döneminde sosyal beceri eksikliği, çocuğun akranlarla ve yetişkinlerle iletişim kurma, sosyal ilişkilerde zorluk yaşama ve problem davranış sorunlarına neden olmaktadır. Bu durum uzun vadede yaşam becerilerinde zorlanmaya, sorumluluk alamamaya, saldırgan davranışlara, davranış bozukluklarına, korku ve endişe duymaya, içe kapanmaya, uyum sorunlarına ve insanlardan kaçınmaya sebep olabilmektedir (Alisinaoğlu & Özbey, 2011, s. 25-26; Gresham 2001, s. 325-326; Önalın, 2006).

Sosyal beceriler, problem ya da stres durumuyla karşılaşıldığında bununla başa çıkmak için gereken güç ve kapasiteyi sağlayan, kendi ve toplum için fayda sağlamaya imkan veren ve üretkenliği sağlayan psikolojik sağlamlıkla ilgili bir alandır (Graham, 2011). Yapılan boyutsal araştırmalara göre, psikolojik açıdan sağlam bireylerin kişilik özellikleri arasında sosyal becerilerde bulunan benlik saygısı, problem çözme becerisi, farklı deneyimlere açık olmak, empati becerisi, duygularını olumlu bir şekilde ifade etmek, sakin, rahat, sabırlı, meraklı ve araştırmacı olmak, öz denetim sahibi olmak, pes etmemek, ilgi alanlarına sahip olmak ve bağımsız davranabilme gibi özellikler yer almaktadır (Mayr & Ulich, 2009; Dent Jeyarajah & Cameron, 2010). Öz farkındalık, öz denetim, kişiler arası iletişim becerileri, problem çözebilme, sorumluluk

becerileri, hazzı erteleyebilme, yardım isteyebilme, duygu kontrolü, girişkenlik, özgüven gibi sosyal beceri alt boyutlarının gelişimi psikolojik sağlamlık düzeyini artırmaktadır (Harvey & Delfabro, 2014; Şahan Aktan & Önder, 2018; Uslu & Demiriz, 2022). Sosyal beceriler psikolojik sağlamlık üzerinde koruyucu bir etken olabilirken, eksikliği ise psikolojik sağlamlık üzerinde risk oluşturmaktadır (Ogelman & Kahveci, 2023).

Literatürde psikolojik sağlamlık, olumsuz duygusal deneyimlerle başa çıkmak, yaşamın getirdiği stresle ve zorluklar karşısında dayanıklı olmak, pes etmemek ve esnek bir şekilde uyum sağlamak olarak ifade edilmektedir (Stomff, 2019). Mevcut araştırmalar incelendiğinde psikolojik sağlamlık; risk altındaki bireylerin zorlukları aşarak beklenenin üzerinde gelişim göstermesi, stresli yaşam deneyimlerine karşı hızlı bir şekilde uyum sağlayabilmesi ve psikolojik travmanın olası etkilerinden kurtulması olarak üç bireysel özellik üzerinde temellendiği görülmektedir (Gizir, 2007).

Psikolojik sağlamlığın erken çocukluk döneminde desteklenmesi, çocukların ileriki yaşamlarında zorluklara karşı dayanıklı olmaları, sağlıklı ve uzun ömürlü yaşam sürmeleri, mutlu ilişkiler kurabilmeleri, akademik ve iş yaşamlarında daha başarılı olmaları ve depresyona girme oranlarının düşük olması açısından önemli görülmektedir. (Best Start Resource Centre, 2024). Yapılan çalışmalar, psikolojik sağlamlığın gelişimsel bir süreç olduğunu, zamanla öğrenilerek ve desteklenerek bir kişilik özelliğine dönüştüğünü ortaya koymaktadır (Basım & Çetin, 2011). Çocuklar, psikolojik sağlamlık konusunda bir kapasite ile dünyaya gelirler. Bu kapasitenin desteklenerek açığa çıkarılması, yetişkinlik dönemine temel oluşturacağı düşünüldüğünde, önemini ortaya koymaktadır. Erken çocukluk döneminde gelişim alanlarının birbirini etkilemesi ve sürdürmesi, birçok gelişim alanında önkoşul olan sosyal beceri eğitiminin önemini de bir kez daha vurgulamaktadır (Senemoğlu, 2012). Alan yazında okul öncesi çocuklarda sosyal beceri ile psikolojik sağlamlık üzerine yapılan ilişkisel tarama modellerine yönelik çalışmalar incelendiğinde, çocukların sosyal becerilerini geliştirmenin psikolojik sağlamlığı artırdığı görülmektedir (Chen ve ark., 2021; Twohig, 2004; Ogelman & Kahveci, 2024)

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın çocukların psikolojik sağlamlık üzerine etkisini incelemektir. Sosyal beceri eğitiminin, çocukların stresli durumlarla başa çıkma kapasitelerini ve psikolojik dayanıklılıklarını artıracak hipotezi üzerine odaklanılmıştır. Okul öncesi dönemde kazanılan sosyal becerilerin, bireylerin uzun vadede sosyal uyumlarını, duygusal dengeyi koruma yeteneklerini ve genel yaşam kalitelerini olumlu yönde etkilediği geçmişten günümüze yapılan çalışmalarla kanıtlanmıştır. Bu çalışma ile elde edilecek bulgular, sosyal beceri eğitiminin psikolojik sağlamlık üzerindeki etkilerini ortaya koyarak, her dönemde güncelliğini koruyan, sosyal duygusal gelişimi destekleyecek alternatif eğitim programlarının geliştirilip uygulanmasında fikir oluşturmaları ve katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Yöntem

Nicel araştırma yöntemlerinden olan bu araştırma yarı deneysel modeldir. Araştırmada ön test-son test-kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu modelde biri kontrol grubu diğeri deney grubu olarak kullanılan ve yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunmaktadır (Karasar, 2010). Bu desende program uygulaması öncesinde her iki grubun bağımlı değişkene ait puanları ölçülür ve program uygulaması sadece deney grubuna uygulanır (Büyükoztürk ve ark., 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmada veri toplamadan önce üniversite etik kuruluna başvurulmuş E-77082166-302.08.01-686504 no'lu bilimsel ve eğitim amaçlı izin alınmıştır. Aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığına başvuru yapılmış ve izin alınmıştır. Katılımcılar çocuk olduğu için velilerine onam

formu sunulmuş ve gönüllü olanların çocukları çalışmaya dahil edilmiştir. Etik Kurul ve MEB izinleri alınan çalışma Kırıkkale il merkezinde 2023-2024 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde uygulanmıştır. Kırıkkale il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokuluna devam eden 5-6 yaş aralığında çocuklar araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. 5 sınıflık okulda, ön test puanları birbirine yakın 2 grup biri kontrol diğeri ise deney grubu olarak seçilmiştir. Kontrol grubu 13 ve deney grubu 13 çocuk olmak üzere toplam 26 çocuk ile çalışma yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Özbey (2019) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan “Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)” aracılığıyla toplanmıştır.

Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamlarında çocukların refahını sistematik olarak gözlemlmelerine ve kaydetmelerine olanak sağlayan, pratik, karmaşık olmayan ve güvenilir bir araca duyulan ihtiyaçtan dolayı uzun yıllar deneysel çalışmalar yapılarak Mayr ve Ulich (2009) tarafından geliştirilen bir ölçektir. Ölçeğin temelinde sosyal duygusal yeterliliklerin bulunması önemli görülmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Özbey (2019) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin dil ve kapsam geçerliliği incelenen çalışmada İngilizce ve Türkçe formları arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısının .96 ile .99 arasında olduğu saptanmıştır. 5’li likert tipi olan ve her çocuk için öğretmen tarafından doldurulan ölçekten alınabilecek en yüksek puan 30, en düşük puan 1’dir (Özbey, 2019). Ölçeğin orijinaldeki 6 faktörlük yapısı doğrulayıcı Faktör Analizi yapılarak doğrulanmıştır. Uyum indeksleri değerlendirilen ölçeğin veri uyumunu sağladığı belirlenmiş, faktörleri arasındaki korelasyon için Pearson Korelasyon testi yapılmıştır. Sonuç olarak faktörleri arasında orta ve yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayıları .86 ile .95 arasında; Sperman Brown İki Yarı Test güvenilirlik katsayıları .74 ile .94 arasında olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Test Tekrar Test güvenilirlik katsayıları .94 ile .99 arasında değişmekte ve sonuç olarak güvenilirlik analizi yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (Özbey, 2019). Ölçek; İletişim Kurma / Sosyal Performans, Öz-Kontrol/ Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi, Keşfetmekten Hoşlanma olarak adlandırılmış 6 alt ölçekten oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda “Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği”nin 6 alt ölçek ve 36 maddelik yapısı ile 36-72 aylık Türk çocukları için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Program ve Uygulama Süreci

Sosyal Beceri Eğitim Programı hazırlanırken, sosyal beceri ile ilişkili kuramlar ve yurt dışında ailelere ve eğitimcilere rehberlik etmek amacıyla hazırlanan sosyal beceri aktiviteleri incelenmiştir. Bu kapsamda Ericson’un Psikososyal Gelişim Kuramı’na göre, bağımsızlıklarına zarar vermeyen, merak ve keşfetme duygularının gelişimini sağlayan; Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı’na göre, çocukların dikkatini uygun modellere çeken, pekiştireçler kullanılan; Vygotsky’nin Sosyal Kültürel Gelişim Kuramı’na göre, çocuğun sahip olduğu ve kazandırılmak istenen bilgi ve beceriler arasında bağlantı sağlanarak, çocukların aktif olarak katılacağı etkinliklerle, kendi başlarına çözebileceği problemlere hiç müdahale edilmeden, çözümedikleri problemler karşısında da ipuçlarıyla ve uygun sorularla rehberlik edilerek potansiyellerinin gelişimini destekleyen; Ekolojik Sistemler Kuramı’na göre, akran etkileşiminin çocuklar üzerinde olumlu sonuçlar vermesi için sınıf mikrosistemi içerisinde arkadaşlık ilişkilerini geliştirme, paylaşma, yardımseverlik, iyilik gibi değerlerle sınıf ortamının sıcak, samimi, rahatlatıcı ve güven

verici olmasını sağlamaya yönelik; Bağlanma Kuramı'na göre, çocukların sosyal becerilerini geliştirirken öğretmenin güvenli bir üs olmasını ve güvenli bir ortam sağlanarak öz saygılarını artırmaya yönelik ve bu yaklaşımların savunduğu yöntem ve teknikler incelenerek eğitim programı hazırlanmıştır.

Sosyal beceri eğitim programının dayandığı temel yaklaşımlar ve bu yaklaşımların savunduğu yöntem ve tekniklerin bilinmesi, kaliteli bir eğitim programının hazırlanmasına fayda sağlamaktadır. Bu yaklaşımlar; davranışçı yaklaşım, bilişsel yaklaşım, sosyal öğrenme yaklaşımı ve bilişsel davranışçı yaklaşımlardır. Bu yaklaşımlar farklı yöntem ve teknik uygulamalarını ön plana çıkarmaktadır. Bu bağlamda, rol oynama, gösteri, model olma, antrenörlük, doğrudan öğretim, işbirlikçi öğrenme, dramatik etkinlikler, drama, akran destekli öğrenme yöntemleri, hikaye okuma/anlatma tekniği ve oyun etkinliklerinden faydalanarak etkinlikler hazırlanmıştır. Bu yaklaşımlara göre, çocuğu merkeze alan, yaş ve gelişim özelliklerine uygun, ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayan, geçmiş yaşantı ve bilgisiyle işbirliği içinde, kolaydan zora, bilineniden bilinmeyene olacak şekilde eğitim programı hazırlanmıştır. Programın etkililiğinin sağlanması amacıyla, çocuklarda sosyal becerilere dair bilgi, eylem ve uygulama öğelerini temel alan etkinlikler hazırlanmıştır. Program etkinlikleri bütüncül bir yaklaşımla tüm gelişim alanlarına yönelik olarak hazırlanmıştır. Programda sanat, müzik, drama, oyun, Türkçe, okuma-yazmaya hazırlık gibi çeşitli etkinlikler yer alacak şekilde her öğrencinin ilgisini çekecek etkinlikler hazırlanmıştır.

Sosyal beceri eğitim programının hazırlanma aşamasında kazanım ve göstergelerin belirlenmesinde 2013 Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanımlar ve sosyal becerileri alt boyutları incelenerek hazırlanan ek kazanım ve göstergeler eklenmiştir. Sosyal beceri alt boyutları kapsamında Caldarella ve Merrell (1997) tarafından sınıflandırılan; Akranlara İlişkin Beceriler, Kendini kontrol etme becerileri, Akademik Beceriler, Uyum Becerileri, Atılganlık becerileri olmak üzere beş alt boyut ve bu alt boyutlara ilişkin davranışlar temel alınmıştır. Program, 24 günlük eğitim akışında, bütünleştirilmiş 3 etkinlikten oluşacak şekilde toplam 72 etkinlik olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan eğitim programı okul öncesi eğitim alanında farklı üniversitelerde görev yapan 3 öğretim üyesine uzman görüşü almak için gönderilmiş ve alınan uzman görüşleri doğrultusunda program revize edilmiştir. Son olarak programın %80'i farklı bir sınıfta pilot çalışma olarak test edilerek, çocukların dikkatini dağıtan materyaller çıkarılmış ve etkinliğin amacına uygun olarak farklı materyaller eklenmiştir.

Sosyal Beceri Programı uygulamaya başlanmadan önce ölçek her bir çocuk için öğretmenleri tarafından doldurularak ön testleri alınmıştır. Aralarında anlamlı farklılığın olmadığı ve puanları birbirine en yakın olan biri deney biri kontrol iki grup seçilmiştir. Program uygulanmadan önce deney ve kontrol grubu öğretmenleri bilgilendirilmiştir. Kontrol grubunda araştırma süresince kendi günlük programı dışında her hangi bir uygulama yapılmazken deney grubuna sosyal beceri eğitim programı hafta da 3 kez, 8 hafta süresince araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmacı, etkinlik planlarını şu aşamalar doğrultusunda hazırlamıştır: İlk aşamada, etkinlikler hedeflenen kazanıma yönelik dikkat çekici ve merak uyandırıcı bir şekilde başlatılarak çocuklarda ilgili kazanıma yönelik farkındalık ve bilinç oluşturulmuştur. İkinci aşamada, çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak hazırlanan etkinliklerle çocuklar bilgilendirilmiştir. Üçüncü aşamada, çocukların edindikleri bilgiyi uygulayarak deneyim kazanmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlenmiştir. Son aşamada ise çocukların aktif olarak katılabileceği değerlendirme etkinlikleri (soru-cevap, hikaye tamamlama, drama, sanat, etkinlikler esnasında çekilen fotoğraflarla oluşturulan slayt gösterileri vb.) hazırlanmıştır. Yapılandırılmış bu program, çocukların sosyal becerilerini geliştirme amacıyla etkin bir şekilde uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS-25 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda yapılacak analizler için deney ve kontrol gruplarındaki katılımcı sayısı ve

dağılımlar incelenmiştir. Dağılımların normalliğini belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarından 50’den az kişi olduğu için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Araştırmada ön test ve son teste ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Ölçeğe ilişkin deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanlarını karşılaştırmak için Mann Whitney U-Testi; deney ve kontrol grubu ön test-son test puanları ve deney grubu son test-kalıcılık testi arasındaki farkı belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Sosyal Beceri Eğitim Programının çocukların psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisinin incelenmesine ilişkin kontrol ve deney gruplarının ön testleri, ön-son test karşılaştırmaları, son testleri ve kalıcılık testlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Analizleri

Tablo 1’de deney ve kontrol grubunun Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grupları PERİK Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

PERİK	Grup	N	Medyan	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
İletişim Kurma/Sosyal Performans	Deney	13	18,0	13,38	174,00	83,0	-0,07	0,938
	Kontrol	13	20,0	13,62	177,00			
Öz Kontrol/ Düşüncülilik	Deney	13	17,0	12,31	160,00	69,0	-0,80	0,426
	Kontrol	13	20,0	14,69	191,00			
Atılmanlık	Deney	13	23,0	14,54	189,00	71,0	-0,70	0,484
	Kontrol	13	21,0	12,46	162,00			
Duygusal İstikrar/ Stresle Başa Çıkma	Deney	13	18,0	12,08	157,00	66,0	-0,97	0,332
	Kontrol	13	18,0	14,92	194,00			
Görev Yönelimi	Deney	13	16,0	10,27	133,50	42,50	-2,17	0,030*
	Kontrol	13	21,0	16,73	217,50			
Keşfetmekten Hoşlanma	Deney	13	19,0	13,96	181,50	78,50	-0,31	0,757
	Kontrol	13	19,0	13,04	169,50			

*p<0,05

Tablo 1 incelendiğinde, çocukların psikolojik sağlamlık ölçeğinin alt boyutlarından olan İletişim Kurma/Sosyal Performans (U=83,0; p>0,05), Öz Kontrol/ Düşüncülilik (U=69,0; p>0,05), Atılmanlık (U=71,0; p>0,05), Duygusal İstikrar/ Stresle Başa Çıkma (U=66,0; p>0,05) ve Keşfetmekten Hoşlanma (U=78,50; p>0,05) alt boyutlarında deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ölçeğin sadece Görev Yönelimi alt boyutunda kontrol grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmiştir (U=42,50; p<0,05).

Deney ve Kontrol Grubu Kendi İçinde Ön-Son Test Analizleri

Deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) ön-son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları tablo 2-7’de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubunun “PERİK” Ölçeği İletişim Kurma/Sosyal Performans Alt Boyutu Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

PERİK	Grup	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
-------	------	---------	---	-----------------	--------------	---	---

İletişim Kurma/ Sosyal Performans	Deney	Negatif Sıralar	0	0,00	0,00	-3,20	0,001*
		Pozitif Sıralar	13	7,00	91,00		
		Eşit	0				
		Toplam	13				
	Kontrol	Negatif Sıralar	1	2,50	2,50	-2,57	0,010*
		Pozitif Sıralar	9	5,83	52,50		
		Eşit	3				
		Toplam	13				

*p<0,05; pozitif sıralar: son test>ön test, negatif sıralar: ön test>son test

Tablo 2'ye göre deney grubunda yer alan çocukların İletişim Kurma/Sosyal Performans ön test puanları ile son test puanları arasındaki değişim son test lehine istatistiksel olarak anlamlıdır ($Z=-3,20$; $p<0,05$). Benzer şekilde kontrol grubunda yer alan çocukların ön test puanları ile son test puanları arasındaki değişim son test lehine istatistiksel olarak anlamlıdır ($Z=-2,57$; $p<0,05$).

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunun "PERİK Ölçeği Öz Kontrol/Düşüncelilik Alt Boyutu Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

PERİK	Grup	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Öz Kontrol/ Düşüncelilik	Deney	Negatif Sıralar	0	0,00	0,00	-3,18	0,001*
		Pozitif Sıralar	13	7,00	91,00		
		Eşit	0				
		Toplam	13				
	Kontrol	Negatif Sıralar	2	7,50	15,00	-1,89	0,058
		Pozitif Sıralar	10	6,30	63,00		
		Eşit	1				
		Toplam	13				

*p<0,05; pozitif sıralar: son test>ön test, negatif sıralar: ön test>son test

Tablo 3'e göre deney grubunda yer alan çocukların Öz Kontrol/Düşüncelilik alt boyutu ön test puanları ile son test puanları arasındaki değişim son test lehine istatistiksel olarak anlamlıdır ($Z=-3,18$; $p<0,05$). Kontrol grubunda yer alan çocukların ön test puanları ile son test puanları arasındaki değişim anlamlı değildir ($Z=-1,89$; $p>0,05$).

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunun "PERİK" Ölçeği Atılganlık Alt Boyutu Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

PERİK	Grup	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Atılganlık	Deney	Negatif Sıralar	0	0,00	0,00	-3,18	0,001*
		Pozitif Sıralar	13	7,00	91,00		
		Eşit	0				

	Toplam	13					
	Negatif Sıralar	3	3,50	10,50			
	Pozitif Sıralar	8	6,94	55,50			
Kontrol	Eşit	2			-2,00	0,045*	
	Toplam	13					

*p<0,05; pozitif sıralar: son test>ön test, negatif sıralar: ön test>son test

Tablo 4'e göre deney grubunda yer alan çocukların Atılganlık alt boyutu ön test puanları ile son test puanları arasındaki değişim son test lehine istatistiksel olarak anlamlıdır ($Z=-3,18$; $p<0,05$). Benzer şekilde kontrol grubunda yer alan çocukların ön test puanları ile son test puanları arasındaki değişim son test lehine istatistiksel olarak anlamlıdır ($Z=-2,00$; $p<0,05$).

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunun PERİK Ölçeği Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma Alt Boyutu Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

PERİK	Grup	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
		Negatif Sıralar	0	0,00	0,00		
	Deney	Pozitif Sıralar	13	7,00	91,00	-3,20	0,001*
		Eşit	0				
		Toplam	13				
Duygusal İstikrar/ Stresle Başa Çıkma		Negatif Sıralar	5	7,10	35,50		
	Kontrol	Pozitif Sıralar	8	6,94	55,50	-0,71	0,475
		Eşit	0				
		Toplam	13				

*p<0,05; pozitif sıralar: son test>ön test, negatif sıralar: ön test>son test

Tablo 5'e göre deney grubunda yer alan çocukların Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma öntest puanları ile sontest puanları arasındaki değişim sontest lehine istatistiksel olarak anlamlıdır ($Z=-3,20$; $p<0,05$). Kontrol grubunda yer alan çocukların öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($Z=-0,71$; $p>0,05$).

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunun PERİK Ölçeği Görev Yönelimi Alt Boyutu Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Ölçek	Grup	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
		Negatif Sıralar	0	0,00	0,00		
Görev		Pozitif Sıralar	13	7,00	91,00		
YönelimiGörev Yönelimi	Deney	Eşit	0			-3,19	0,001*
Y		Toplam	13				

	Negatif Sıralar	3	5,67	17,00		
	Pozitif Sıralar	7	5,43	38,00		
Kontrol	Eşit	3			-1,08	0,281
	Toplam	13				

*p<0,05; pozitif sıralar: son test>ön test, negatif sıralar: ön test>son test

Tablo 6'ya göre deney grubunda yer alan çocukların Görev Yönelimi ön test puanları ile son test puanları arasındaki değişim son test lehine istatistiksel olarak anlamlıdır ($Z=-3,19$; $p<0,05$). Kontrol grubunda yer alan çocukların ön test puanları ile son test puanları arasındaki değişim ise anlamlı değildir ($Z=-1,08$; $p>0,05$).

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubunun PERİK Ölçeği Keşfetmekten Hoşlanma Alt Boyutu Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

PERİK	Grup	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Keşfetmekten Hoşlanma	Deney	Negatif Sıralar	0	0,00	0,00	-3,18	0,001*
		Pozitif Sıralar	13	7,00	91,00		
		Eşit	0				
		Toplam	13				
	Kontrol	Negatif Sıralar	5	6,90	34,50	-0,36	0,722
		Pozitif Sıralar	7	6,21	43,50		
		Eşit	1				
		Toplam	13				

*p<0,05; pozitif sıralar: son test>ön test, negatif sıralar: ön test>son test

Tablo 7'ye göre, deney grubunda yer alan çocukların Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutunda ön test ve son test puanları arasındaki değişim son test lehine istatistiksel olarak anlamlıdır ($Z=-3,18$; $p<0,05$). Kontrol grubunda yer alan çocukların ön test puanları ile son test puanları arasındaki değişim ise anlamlı değildir ($Z=-0,36$; $p>0,05$).

Deney ve Kontrol Grubu Son Test Analizleri

Tablo 8'de deney ve kontrol grubunun Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) son test puanlarının karşılaştırılması gösteren Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubunun PERİK Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi

PERİK	Grup	N	Medyan	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
İletişim Performans	Deney	13	30,0	19,31	251,00	9,0	-3,92	0,000*
	Kontrol	13	22,0	7,69	100,00			
Öz Kontrol/ Düşüncelilik	Deney	13	29,0	18,23	237,00	23,0		0,001*

	Kontrol	13	23,0	8,77	114,00	-	3,20	
Atılgnlık	Deney	13	30,0	19,35	251,50	8,50	-	0,000*
	Kontrol	13	23,0	7,65	99,50	3,47	-	
Duygusal İstikrar/ Stresle Başa Çıkma	Deney	13	22,0	18,54	241,00	19,0	-	0,000*
	Kontrol	13	19,0	8,46	110,00	3,47	-	
Görev Yönelimi	Deney	13	26,0	19,77	257,00	3,0	-	0,000*
	Kontrol	13	21,0	7,23	94,00	4,29	-	
Keşfetmekten Hoşlanma	Deney	13	30,0	19,85	258,00	2,0	-	0,000*
	Kontrol	13	19,0	7,15	93,00	4,32	-	

*p<0,05

Tablo 8 incelendiğinde çocukların psikolojik sağlamlık ölçeğini İletişim Kurma/Sosyal Performans (U=9,0; p<0,05), Öz Kontrol/ Düşencililik (U=23,0; p<0,05), Atılgnlık (U=8,50; p>0,05), Duygusal İstikrar/ Stresle Başa Çıkma (U=19,0; p<0,05), Görev Yönelimi (U=3,0; p<0,05) ve Keşfetmekten Hoşlanma (U=2,0; p>0,05) alt boyutlarında deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Deney Grubu Kalıcılık Testi

Tablo 9' da deney grubunun Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) son test- kalıcılık testi karşılaştırmasını gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 9. Deney Grubunun PERİK Ölçeği Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

PERİK	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
İletişim Kurma/Sosyal Performans	Negatif Sıralar	2	3,00	6,00	-0,41	0,680
	Pozitif Sıralar	3	3,00	9,00		
	Eşit	8				
	Toplam	13				
Öz Kontrol/ Düşencililik	Negatif Sıralar	4	3,13	12,50	-1,41	0,157
	Pozitif Sıralar	1	2,50	2,50		
	Eşit	8				
	Toplam	13				
Atılgnlık	Negatif Sıralar	2	2,75	5,50	-0,18	0,854
	Pozitif Sıralar	2	2,25	4,50		
	Eşit	9				

	Toplam	13		
	Negatif Sıralar	1 1,50	1,50	
	Pozitif Sıralar	1 1,50	1,50	
Duygusal İstikrar/ Stresle Başa Çıkma	Eşit	11		0,0 1,000
	Toplam	13		
	Negatif Sıralar	4 3,38	13,50	
	Pozitif Sıralar	2 3,75	7,50	
Görev Yönelimi	Eşit	7		-0,63 0,527
	Toplam	13		
	Negatif Sıralar	2 2,75	5,50	
	Pozitif Sıralar	2 2,25	4,50	
Keşfetmekten Hoşlanma	Eşit	9		-0,18 0,854
	Toplam	13		

*p<0,05; pozitif sıralar: kalıcılık>sontest, negatif sıralar: sontest>kalıcılık

Tablo 9 incelendiğinde deney grubundaki çocukların PERİK Ölçeği İletişim Kurma/Sosyal Performans (Z=-0,41; p>0,05), Öz Kontrol/ Düşüncelilik (Z=-1,41; p>0,05), Atılganlık (Z=-0,18; p>0,05), Duygusal İstikrar/ Stresle Başa Çıkma (Z=0,0; p>0,05), Görev Yönelimi (Z=-0,63; p>0,05) ve Keşfetmekten Hoşlanma (Z=-0,18; p>0,05) alt boyutlarında aldıkları sontest ve kalıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Elde edilen bulgular çocuklara uygulanan sosyal beceri eğitiminin etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Deney ve Kontrol Grubu Ön-Son Test Betimsel İstatistikleri

Tablo 10'da deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlık Ölçeği (PERİK) ön-son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 10. Çocukların Psikolojik Sağlık Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler

PERİK	Grup	N	Öntest		Sontest					
			Min.	Mak.	$\bar{X}$	SS	Min.	Mak.	$\bar{X}$	SS
İletişim Kurma/Sosyal Performans	Deney	13	11,00	24,00	18,69	4,75	24,00	30,00	28,61	2,06
	Kontrol	13	12,00	24,00	19,23	3,67	12,00	28,00	21,46	4,53
Öz Kontrol/ Düşüncelilik	Deney	13	8,00	28,00	17,07	6,58	21,00	30,00	28,23	2,58
	Kontrol	13	12,00	26,00	18,84	4,48	9,00	30,00	20,61	6,61
Atılganlık	Deney	13	12,00	26,00	21,00	4,02	27,00	30,00	29,38	0,96
	Kontrol	13	11,00	25,00	19,84	4,46	12,00	29,00	21,84	5,35
Duygusal İstikrar/ Stresle Başa Çıkma	Deney	13	12,00	20,00	17,38	2,21	20,00	23,00	21,69	0,85

	Kontrol	13	16,00	20,00	18,15	1,21	15,00	23,00	18,69	2,21
	Deney	13	12,00	22,00	16,38	2,78	23,00	26,00	25,30	1,10
Görev Yönelimi	Kontrol	13	10,00	23,00	19,30	3,85	16,00	24,00	20,46	2,22
	Deney	13	12,00	25,00	18,46	4,37	25,00	30,00	29,15	1,67
Keşfetmekten Hoşlanma	Kontrol	13	9,00	24,00	17,85	4,22	6,00	28,00	18,23	5,80

Elde edilen bulgular uygulanan deneysel işlem sonrası tüm alt boyutlarda deney grubunun puanlarının kontrol grubuna göre daha çok arttığını göstermektedir.

Tartışma

Yapılan çalışma sonucunda uygulanan Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın çocukların psikolojik sağlamlıkları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Psikolojik sağlamlık ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanlar (İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz Kontrol/Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma) deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermektedir (Tablo 2-7). Bu sonuçlar, çocukların psikolojik sağlamlık özellikleri arasında yer alan; benlik saygısı, problem çözme becerisi, esneklik, empati, duygularını olumlu bir şekilde ifade etme, sakinlik, rahatlama, sabır, öz denetim, pes etmeme, ilgi alanlarına sahip olma, merak ve araştırma eğilimli olma, bağımsız davranabilme ve olumlu düşünebilme gibi özelliklerde artış meydana getirdiğini göstermektedir. Okul öncesi dönemde sosyal beceri eğitiminin önemini ortaya çıkaran çalışma aynı zamanda eğitim programlarının psikolojik sağlamlığı artırmak için sosyal beceri eğitimi içermesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Alan yazında yapılmış çeşitli araştırma bulguları sosyal beceri düzeylerinin psikolojik sağlamlığı etkilediği ve artırdığı sonucu ile örtüşmektedir (Çetin, 2010; Kuru ve ark., 2023; Masten & Coaswort, 1998; Ogelman & Kahveci, 2023; Samancı & Okan, 2016; Rautakoski ve ark., 2021; Yıldırım & Kahraman, 2016; Yörük, 2019; Zhu ve ark., 2023). Öner ve Özbey (2022) sosyal bilgiyi işleme düzeylerini, Çiftçi (2023) sosyal/duygusal yeterlilikleri, Garnezy (1987) sosyal duyarlılığı, Toraman ve arkadaşları (2023) sosyal duygusal öğrenme becerilerini, Werner (1989) sosyalleşme becerisini psikolojik sağlamlığı artıran koruyucu faktörler arasında olduğunu vurgulamaktadırlar.

Okul öncesi çocuklarına uygulanan sosyal becerilere ilişkin eğitim programlarının psikolojik sağlamlık düzeylerine etkisinin incelendiği çalışmalara bakıldığında; Yukay (2006), kişiler arası ilişki kurma becerilerini destekleyerek çocukların akran ilişkilerini geliştirdiğini; Ekinci Vural (2006), aile katımlı sosyal beceri eğitim programının kişiler arası ilişkiler, sözel ifade, dinleme becerileri ve kendini kontrol etme becerilerini geliştirdiğini saptamışlardır. Anticich ve arkadaşları (2013), evrensel bir müdahale programı olan "Eğlenceli Arkadaşlar" ile çocukların davranışsal sorunlarının azaldığını ve sosyal-duygusal yeterliliklerini artırdığı; Özbey (2009), sosyal becerileri destekleyen programların problem davranışları azalttığı sonucuna ulaşmışlardır. Sanders ve arkadaşları (2020), RED müdahale programının olumsuz çocukluk deneyimlerine maruz kalan çocukların dayanıklılığını artırdığını; Ashdown ve Bernard (2012), sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine ilişkin "Yapabilirsin!" programının okul öncesi ve 1. sınıfa devam eden çocukların psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Le Buffe (2002), Devereux Erken Çocukluk Değerlendirme Programı (DECA)'nın psikolojik sağlamlığa pozitif katkıda bulunduğunu; Aksoy (2020), hikaye anlatma ve oyun temelli sosyal beceri eğitim programlarının iletişim, uyum, kendini kontrol, atılganlık ve prososyal davranışları geliştirdiğini saptamışlardır. Holopainen ve arkadaşları (2012), yaptıkları çalışmada sosyal yeterlilik ile psikolojik iyi oluş arasındaki pozitif ilişkiyi ortaya

koymuşlardır. Mokarram ve arkadaşları (2021) ise sosyal beceri eğitiminin tek ebeveynli kız çocuklarında anlamlı bir etkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir.

Çalışmada sınıf öğretmenin rutin günlük MEB okul öncesi programı çerçevesinde hazırlamış olduğu planlarını uyguladığı kontrol grubunda, PERİK ölçeği alt boyutlarında artış meydana geldiği, İletişim Kurma/Sosyal Performans ve Atılganlık alt boyutlarında son test lehine anlamlı artışların olduğu saptanmıştır (Tablo 2 ve Tablo 4). Bu artışın, MEB programının sosyal-duygusal alanlarda geliştirme sağladığını ancak bu gelişimin güçlendirilmesi ve desteklenmesi için alternatif sosyal-duygusal temelli beceri programlarına ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmaktadır. Deney ve kontrol grubu son test puanları ölçeğin tüm boyutlarında deney grubunun lehine anlamlı farklılık göstermiştir (Tablo 8). Bununla birlikte, öntestlerde görev yönelimi alt boyutunda, kontrol grubu lehine olan anlamlı farkın son testte deney grubu lehine anlamlı farka dönüştüğü dikkati çekmektedir. Bu sonuç programın okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim alanlarını MEB programına göre daha fazla desteklediğini göstermektedir.

Araştırmacının gözlemleri de programın etkisini desteklemektedir. Deney sınıfında program uygulaması başlamadan önce, çocukların okula uyum ve kuralları hatırlamada zorluk yaşadığı, ancak Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın uygulanmasından hemen sonra, 2 haftalık yarıyıl tatili dönüşünde kazandıkları becerileri ve edindikleri davranışları sürdürdükleri gözlemlenmiştir.

Erken çocukluk dönemi bireyin yaşamında en önemli yılları kapsamaktadır ve bu dönemin verimli geçirilmesi, çocukların sağlıklı ve başarılı bireyler olması açısından çok önemlidir. Bu dönemde kişiliğin oluşması, yaşama dair bilgi ve becerilerin kazanılması ve tüm gelişim alanlarında en verimli ilerlemenin sağlanması açısından nitelikli bir eğitim ortamının sunulması gerekmektedir (Şahan Aktan & Önder, 2018). Schneider ve Byrne (1985) yaptıkları meta-analitik çalışmalarında, sosyal beceri müdahalelerinin okul öncesi çocukları için ilkökul çocuklarına göre daha etkili olduğunu bildirmiştir. Bu nedenle sosyal beceri eğitiminin okul öncesi yıllarında verilmesinin önemi büyüktür.

Günümüzde çocukların sosyalleşme süreçlerinin geçmişteki gibi etkili olmaması, gelişen teknoloji ile bireyselleşme eğilimlerinin artması, okulların başarı odaklı hale gelmesi ve sosyalleşmenin akademik gelişimin gerisinde kalması, son yıllarda yaşanan felaketlerin (covid-19, depresyon, sel gibi) çocuklarda psikolojik sağlık açısından risk oluşturmaları gibi faktörler, sosyal beceri eğitiminin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Çalışma bulguları, sosyal gelişim temelli yapılan alternatif eğitim programlarının, her dönemde güncelliğini koruyan psikolojik sağlık üzerine yapılacak çalışmalar konusunda alan yazına önemli katkı sunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada okul öncesinde uygulanan Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın çocuklarda psikolojik sağlamlığı artırdığı ve bu etkinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Programın uygulanma sürecinde; araştırmacının uygulama sürecinde kullandığı zengin yöntem ve teknikler, amaçlara uygun hazırlanan materyaller, çocuğu merkeze alan, yaş ve gelişim özelliklerine uygun etkinlikler, bağımsızlıklarına zarar vermeyen yaklaşımlar, merak ve keşfetme duygularının gelişimini sağlayan aktiviteler, sınıf ortamının sıcak, samimi, rahatlatıcı ve güven verici olmasını sağlamaya yönelik düzenlemeler, öğretmenin uygun rol ve model oluşturmaları ve sosyal beceri destekleyici tutumlarının sergilenmesi, uygun pekiştiricilerin kullanımı, sürecin çocuklarla birlikte değerlendirilmesi, hedefe yönelik kazanımların süreç boyunca farklı etkinlikler aracılığıyla tekrar edilmesi unsurlarının bir arada bulunduğu eğitim programının çocukların psikolojik sağlık düzeylerini artırdığı ve kalıcılığı sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

- Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan MEB programının, çocukların sosyal gelişiminde artış sağladığı ancak bu artışın 2 alt boyut dışında anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle, MEB programının alternatif sosyal-duygusal gelişim programlarıyla desteklenerek güçlendirilmesi önerilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimlere katılması, çocuklar için rol model olma açısından fayda sağlayabilir.
- Boylamsal çalışmaları içeren sosyal-duygusal eğitim programlarının etkisi uzunlamasına ölçülebilir.
- Son yıllarda yaşanan göçler boylamsal yapılacak bu türden çalışmaların gerekliliğini ve önemini ortaya çıkarmaktadır.
- Göçmen çocukların yoğunlukla bulunduğu okullarda eğitim programlarının bu türden psikolojik sağlamlığı güçlendirecek destek etkinliklerle zenginleştirilmesi önerilebilir.
- Ebeveynlere, çocuklarının sosyal beceri ve psikolojik sağlamlıklarını tanımaları ve desteklemeleri için eğitimler verilebilir.
- Araştırmacı tarafından hazırlanan ve uygulanan Sosyal Beceri Eğitim Programı farklı uygulayıcılar tarafından da kullanılarak çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerine programın etkililiği ölçülebilir.
- Programın kalıcılığını ve genellenebilirliğini sağlamak amacıyla farklı örneklem gruplarına uygulanabilir.

Beyannameler

Teşekkür: Geçerli değil.

Yazarların katkıları: Yazar HK, makalenin tüm aşamalarında aktif bir şekilde çalışmıştır. Özellikle giriş, yöntem ve tartışma bölümlerinin hazırlanmasında, verilerin toplanmasında, özet ve abstract yazımında büyük katkı sağlamıştır. Yazar SÖ, araştırma verilerinin yorumlanması, makalenin yazım sürecinde yaptığı eleştiriler ve öneriler ile çalışmanın kalitesini artırmıştır. Her iki yazar da makalenin son okumalarını ve düzenlemelerini yaparak incelemiş ve onaylamıştır.

Finansman: Bu araştırma kamu, ticari veya kar amacı gütmeyen sektörlerdeki herhangi bir finansman kuruluşundan özel bir hibe almamıştır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

Etik Onay ve Katılım İzni: Araştırmada veri toplamadan önce üniversite etik kuruluna başvurulmuş E-77082166-302.08.01-686504 no'lu bilimsel ve eğitim amaçlı izin alınmıştır. Aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığına başvuru yapılmış ve izin alınmıştır. Katılımcılar çocuk olduğu için velilerine onam formu sunulmuş ve gönüllü olanların çocukları çalışmaya dahil edilmiştir.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar, dergi ile yayımlanan çalışmalarının telif hakkını korur. Çalışmalar CC BY 4.0 lisansı altında lisanslanmıştır

Kaynakça

- Aksoy, P., & Baran, G. (2020). Hikâye Anlatma Temelli ve Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Anasınıfı Çocuklarının Sosyal Becerilerine Etkisi: Deneysel bir Çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 45(204). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8670>
- Alisinanoğlu, F. & Özbey, S. (2011). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceri ve Problem Davranış Eğitimi*. Morpa Kültür Yayınları.
- Anticich, S. A., Barrett, P. M., Silverman, W., Lacherez, P., & Gillies, R. (2013). The prevention of childhood anxiety and promotion of resilience among preschool-aged children: A universal school based trial. *Advances in School Mental Health Promotion*, 6(2), 93-121. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2013.784616>
- Ashdown, D. M., & Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children? *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 397-405. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0481-x>
- Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması (4-6 yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 93-103.
- Basım, H. N., & Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeği'nin güvenirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104-114.
- Best Start Resource Centre. (2024). Building resilience in young children. *UpToDate*. Retrieved 04.04.2024, from <https://resources.beststart.org/wp-content/uploads/2018/11/K35-E.pdf>
- Bugental, D. B., & Grusec, J. (2006). Socialization Theory. In K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 366-428). New York: Wiley.
- Büyükoztürk, Ş. Çakmak, E. K. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Caldarella, P. & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278. <https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085865>
- Can Yaşar, M. (2011). Anne ve öğretmen görüşlerine göre çocukların sosyal uyum ve becerilerinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 13(2).
- Chen, H., Hong, Q., Xu, J., Liu, F., Wen, Y., & Gu, X. (2021). Resilience coping in preschool children: the role of emotional ability, age, and gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 5027. <https://doi.org/10.3390/ijerph18095027>
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). Cambridge University Press.
- Çetin, M. Ç. (2010). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Stilllerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 193-206.
- Çiftçi, İ. (2023). The Effect of Psychological Resilience and Social/Emotional Competence on Communication Skills. *Synesis*, 15(4), 331-344.
- Dent Jeyarajah, R., & Cameron Sean, R. J. (2010). Developing resilience in children who are in public care: The educational psychology perspective. *Educational Psychology in Practice*, 19(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/0266736032000061170>
- Ekinci Vural, D.(2006). *Okulöncesi eğitim programlarındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri programının çocuklarda sosyal becerinin gelişimine etkisi*. (Yayın No. 189793) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr>
- Garnezy, N. (1987). Continuities in the study of schizophrenic adults, children vulnerable to psychopathology, and the search for stress-resistant children. *American Orthopsychiatric Association*, 57(2), 164-174. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03526.x>
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 114-128.
- Graham, A. (2011). Strengthening young people's social and emotional wellbeing. Centre for Children and Young People Background Briefing Series (No. 7). Lismore: Centre for Children and Young People, Southern Cross

University.

- Gresham, F. M. (2001). Assessment of social skills in children and adolescents. In J. J. W. Andrews, D. H. Saklofske, & H. L. Janzen (Eds.), *Handbook of psychoeducational assessment: Ability, achievement, and behavior in children* (ss. 325–355). Academic Press.
- Gülay, H. & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Pegem Akademi.
- Harvey, J., & Delfabbro, P. H. (2004). Psychological resilience in disadvantaged youth: A critical overview. *Australian Psychologist*, 39(1), 3-13. <https://doi.org/10.1080/00050060410001660281>
- Holopainen, L., Lappalainen, K., Junttila, N., & Savolainen, H. (2012). The role of social competence in the psychological well-being of adolescents in secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 199-212. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.581683>
- Hong, Y. (2003). Cultural meaning of group discussions on problematic moral situations in Korean kindergarten classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(3), 179-192. <https://doi.org/10.1080/02568540409595033>
- Işık, M. (2007). *Anasınıfına devam eden beş-altı yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması*. (Yayın No. 207045) [Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr>
- Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B., & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 19-27.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınevi.
- Katz, L. G., & McClellan, D. E. (1991). The teacher's role in the social development of young children. *ERIC*
- Kuru, N., Ungar, M., & Akman, B. (2023). Child refugee's social skills and resilience: Moderating effects of time in refugee camp, parental education, and preschool attendance. *Infant and Child Development*, 32(4), e2424. <https://doi.org/10.1002/icd.2424>
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence. *Child Development*, 70(6), 1373–1400. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101>
- LeBuffe, P. A. (2002). Can we foster resilience? An evaluation of a prevention program for preschoolers. *Early Childhood Research & Practice*, 4(2).
- Lynch, S. A., & Simpson, C. G. (2010). Social skills: Laying the foundation for success. *Dimensions of early childhood*, 38(2), 3-12.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American psychologist*, 53(2), 205. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.205>
- Mayr, T., & Ulich, M. (2009). Social-emotional well-being and resilience of children in early childhood settings - PERIK: An empirically based observation scale for practitioners. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 29(1), 45-57. <https://doi.org/10.1080/09575140802636290>
- McGinnis, E. & Research P. (2016). *Erken çocukluk döneminde sosyal beceri öğretim programı* (Z. Doğan vd. Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mize, J. (1995). Coaching preschool children in social skills: A cognitive-social learning curriculum. In G. Cartledge & J. Milburn (Eds.), *Teaching social skills to children and youth* (ss. 237-261). Boston: Allyn and Bacon.
- Mokarram, F., Kazemi, R., & Taklavi, S. (2021). The effectiveness of emotional-social skills training on emotional/social competence and psychological well-being of single-parent girls. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 10(1), 145-154.
- Ogelman, H. G., & Kahveci, D. (2023). Küçük çocukların sosyal becerileri ile sosyal duygusal iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Journal of Sustainable Education Studies*, 4(2), 75-90.
- Ogelman, H. G., Seçer, Z., Alabay, E., & Feyza, U. Ç. A. R. (2012). Okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların bilişsel gelişimleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 391-402.
- Önalın, F. A. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- Öner, Ş. & Özbey, S. (2022). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal bilgiyi işleme becerileri ile psikolojik

- sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal Of Social, Humanities And Administrative Sciences*, 8(53).
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeğinin (PKBS-2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi*. (Yayın No. 227837) [Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr>
- Özbey, S. (2019). Okul öncesi çocuklar için sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ölçeğinin (PERİK) geçerlik güvenirlik çalışması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 756-786.
- Özbey, S., Erata, F., & Yavuz, K. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarında iyi oluş ve psikolojik sağlamlık: Değer davranışlarının ve özdüzenleme becerilerinin yordayıcı etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20(44), 351-383.
- Samancı, O & Diş, O. (2016). Sosyal becerileri zayıf olan ilkökul öğrencilerinin tutum ve davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 573-590.
- Sanders, M. T., Welsh, J. A., Bierman, K. L., & Heinrichs, B. S. (2020). Promoting resilience: A preschool intervention enhances the adolescent adjustment of children exposed to early adversity. *School Psychology*, 35(5), 285–298. <https://doi.org/10.1037/spq0000406>
- Schneider, B. H., & Byrne, B. M. (1985). Children's social skills training: A meta-analysis. In B. Schneider, K. Rubin, & J. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 175-192). New York: Springer-Verlag.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yayınları.
- Sevinç, M. (2005). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. Morpa Kültür Yayınları.
- Shapiro, L. E. (2004). *Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek: Anne Babalar İçin Duygusal Zeka Rehberi* (Ü. Kartal, Çev.). Varlık Yayınları.
- Stomff, M. (2019). Development of resilience in children and teenagers: A meta-analysis of empirical studies from 2006–2017 (Personality and mental state). *Romanian Journal of Psychological Studies (RJPS)*.
- Şahan Aktan, B. & Önder, A. (2018). Okul Öncesi Dönemde Psikolojik Dayanıklılık. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 20-30.
- Thayer, S. C. (2012). *Early social-emotional competence: preschool and kindergarten predictors*. [Doctoral dissertation, George Mason University]. Virginia: USA.
- Toraman, Ç., Sarigedik, E., Toraman, M. Ç., & Noyan, C. O. (2023). Kurum bakımında kalan ergenlerin, psikolojik dayanıklılık, öz yeterlilik ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin değerlendirilmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 34(1), 169-184
- Twohig, K. M. (2004). *The relationship between social skills and resiliency among preschool children*. [Master's thesis]. University of Northern Iowa.
- Uslu, Ş. S., & Demiriz, S. (2022). Erken çocuklukta yılmazlığın yordayıcısı olarak sosyal değerler kazanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56(56), 76-97.
- Werner, E. E. (1984). Resilient children. *Young Children*, 40(1), 68-72.
- Yıldırım, G., & Karaman, N. N. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal duygusal uyumları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(9), 965-978.
- Yörük, İ. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin benlik saygısı, akran ilişkileri ve ebeveyn tutumları açısından incelenmesi*. (Yayın No. 563093) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr>
- Yukay, M. (2006). Okul öncesi dönemdeki çocukların kişilerarası ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış sosyal beceri eğitimi programının değerlendirilmesi. O. Ramazan, K. Efe & G. Güven (Edt.), *1. Uluslararası Okulöncesi Eğitim Kongresi*. (ss.9-16). Yapa Yayınları.
- Zhu, J., Zhang, Z., Xu, P., Huang, K., & Li, Y. (2023). Unsociability and social adjustment of Chinese preschool migrant children: *The moderating role of resilience*. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1074217. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1074217>



Received: 18/05/2024

Accepted: 21/07/2024

Published: 15/08/2024

Handling Data Security in Education

Deshira Imeri-Saiti¹, Mentor Hamiti², Jehona Asani³

Imeri-Saiti, D., Hamiti, M., Asani, J. (2024). Handling Data Security in Education. *International Journal of Education & Well-Being*, 2(2), 108-122. <https://doi.org/10.62416/ijwb-41>

Abstract

Digital forensics is a new science and follows the rapid changes in the computer environment, expanding into many disciplines, which turns it into a very challenging field that requires the continuous development of methodologies and tools to counter the ever-newer changes in cybercrime. The research subject refers to the analysis and challenges of digital forensics, tracking of hard drives, recovery of deleted files from the hard drive, their quality after recovery, and the possibility of creating forensic images on physically damaged hard drives. The research is based on digital forensics and tracking of all hard drives by creating digital images and analyzing forensic images FTK Imager and Autopsy 4.15.0. The research concludes that the number of files allocated to a forensic image does not play a role in the duration of report generation during the creation of forensic images using FTK Imager. Unlike allocated files, unanalyzed files in a forensic image are directly proportional to the duration of generating reports for forensic images through FTK Imager. Also, in conclusion, it is worth noting that FTK Imager cannot generate a forensic image when the hard drive is physically damaged. This research paper investigates the integral relationship between data security and data recovery even after deletion, highlighting the importance of digital forensics in hard drive security management to protect sensitive information and maintain regulatory compliance, which should also find the right place in education. Educational institutions must balance early education on data permanence and recovery with ensuring students have foundational digital knowledge before introducing complex security concepts.

Keywords: Hard drives, Digital forensics, FTK Imager, Autopsy, Data confidentiality, Education.

Eğitimde Veri Güvenliğinin Yönetimi

Deshira Imeri Saiti¹, Mentor Hamiti², Jehona Asani³

Özet

Dijital adli bilişim, bilgisayar ortamındaki hızlı değişimlere paralel olarak gelişen ve birçok disiplini kapsayan yeni bir bilim dalıdır. Bu durum, dijital adli bilişimi oldukça zorlu bir alan haline getirir ve sürekli olarak metodolojilerin ve araçların geliştirilmesini gerektirir. Araştırmanın konusu, dijital adli bilişim analizi ve zorlukları, sabit disklerin izlenmesi, silinmiş dosyaların sabit disklerden geri getirilmesi, geri getirilen dosyaların kalitesi ve fiziksel olarak hasar

¹ Faculty of Contemporary Sciences and Technologies, South East European University, North Macedonia, d.imeri@seeu.edu.mk, ORCID: 0009-0003-4533-7862

² Faculty of Contemporary Sciences and Technologies, South East European University, North Macedonia, m.hamiti@seeu.edu.mk, ORCID: 0000-0002-5622-1182

³ Faculty of Contemporary Sciences and Technologies, South East European University, North Macedonia, j.asani@seeu.edu.mk, ORCID: 0009-0004-2626-890X

Address of Correspondence/Yazışma Adresi: d.imeri@seeu.edu.mk

görmüş sabit disklerde adli görüntülerin oluşturulma olasılığını kapsamaktadır. Araştırma, dijital adli bilişim ve tüm sabit disklerin dijital görüntülerinin oluşturulması üzerine odaklanmakta ve adli görüntülerin analizi FTK Imager ve Autopsy 4.15.0 yazılımları kullanılarak yapılmaktadır. Araştırma, FTK Imager kullanılarak adli görüntülerin oluşturulması sırasında dosya sayısının rapor üretme süresini etkilemediğini ortaya koymaktadır. Atanan dosyaların aksine, adli görüntülerde analiz edilmemiş dosyalar, FTK Imager aracılığıyla adli görüntülerin raporlarının oluşturulma süresiyle doğrudan orantılıdır. Ayrıca, FTK Imager'ın fiziksel olarak hasar görmüş bir sabit diskten adli bir görüntü üretilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma, veri güvenliği ile veri kurtarma arasındaki bütünsel ilişkiyi incelemekte ve silinmiş olsa bile veri kurtarmanın önemini vurgulamaktadır. Dijital adli bilişimin sabit disk güvenlik yönetiminde hassas bilgilerin korunması ve düzenleyici uyumun sağlanması açısından önemine dikkat çekmektedir. Bu konuda eğitimde erken dönem veri kalıcılığı ve kurtarma eğitimi ile öğrencilerin temel dijital bilgilerini sağlamlaştırma arasında bir denge kurulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Sabit diskler, Dijital adli bilişim, FTK Imager, Autopsy, Veri gizliliği, Eğitim.

Introduction

Digital forensics is a separate discipline of forensic science and in different fields, it requires different approaches, different tools, and specialized education and training. Digital forensics threads are characterized by relatively small equipment capacity and relatively small amounts of information. This allowed the entire hard drive to be copied to another drive. The copy was used to analyze the content and to use the same material as evidence.

The rapidly growing Internet technology can give rise to cybercrimes committed by attackers, where various types of digital devices are being used to carry out an attack. To detect such criminal activity, the criminal investigator must use various data recovery methods and a practical framework (Salunkhe, Bharne, & Padiya, 2016). There are different types of forensic tools according to Salunkhe et.al. (2016), namely (FTK), free software, techniques, and tools that are available for the forensic investigation of files such as "Decision Tree" for the generation, storage, and analysis of data obtained from the log files which are presented as evidence in the forensic analysis of the files. There are different types of forensic applications of data analysis according to Hassan (2019), namely application-specific forensics (e.g. web browser forensics), file system forensics (NTFS, FAT, EXT), hardware forensics, multimedia forensics (text, audio, video and images) and memory forensics.

Digital forensics tools allow the recovery of deleted files or fragments of files that can help reconstruct the key events of a case, where deleted files can be easily recovered by checking the file names of deleted files kept in file directories. Still, it is not uncommon for deleted file names to be reused before any changes are made to the "metadata" (Boddington, 2016). According to Prasanthi (2016), from the tools that are free for computer forensics, namely for disk tools and data capture, the relevant tools are used: Arsenal Image Mounter; DumpIt; EnCase Forensic Imaging; Encrypted Disk Detector; EWF MetaEditor; FAT32 format; Web Forensics Acquisition; FTK images; Guymager; Live RAM Capturer; NetworkMiner; Nmap; Magnet RAM Capture; OSFClone; OSFMount; Wireshark; Disk2vhd. Also Autopsia according to sleuthkit.org (2021) is an easy-to-use, GUI (graphical user interface)-based program that allows you to efficiently analyze hard drives and smartphones. It has a plug-in architecture that allows you to find additional modules or develop custom modules in Java or Python.

Kent, Chevalier, Grance, & Dang (2006) describe the basic stages for conducting digital forensics as collection, examination, analysis, and reporting. According to Arnes (2018), the process of digital forensics is divided into 5 successive, but also iterative phases, where the first

phase is the identification of possible sources of evidence from digital devices; Then, collecting digital data by copying the source; Next, examining the raw data, giving it structure, so it is easier to process and understand; Then the analysis, where we seek to gain a better state and identify the digital objects that would ideally be evidence and finally, we present them to a court or any other entity of interest.

Special focus is given to the aspect of digital forensics and hard drive tracing. In particular, the analysis of the challenges of digital forensics, the tracking of hard drives, the recovery of deleted files from the hard drive, their quality after recovery, as well as the possibility of creating forensic images on physically damaged hard drives, has been examined.

Literature review

Digital forensics of disk images

In the study by Breitingner & Baggili (2017), a total of 715 cybersecurity articles from 2010 to 2015, from conferences and journals related to data usage, were analyzed. First Breitingner & Baggili categorized the origin of data (i.e., computer generated, experiment generated, or real world). They analyzed its availability and finally, the different types of data (e.g. malware, disk images, etc.), where the results show that most datasets are generated by experiments (56.4%) followed by real-world data (36.7%) and the other hand, 54.4% of articles use existing data. The Real Data Corporation, Digital Corpora (2019) is a collector of raw data extracted from data storage devices that are purchased on the secondary market around the world, where many studies have shown that hard drives, mobile phones, USB sticks, and other devices that hold data are often discarded by their original users without cleaning the data first and upon purchasing these devices and extracting their data. According to data from digitalcorpora.org (2021), the data extraction from the devices consists of 1,289 images of hard drives ranging in size from 500 MB to 80 GB; 643 images of flash drives (USB, Sony Memory Stick, SD, and others), ranging from 128 MB to 4 GB; 98 CDROMs and a total of 70 TB of data (uncompressed).

According to Moch & Freiling (2009), there are several ways to obtain interesting images from the hard disk for training digital investigators, where the first and most obvious way is their construction or manual approach and in this case, an instructor carefully prepares a floppy disk or hard disk image with separate files and artificial evidence, and the resulting image is then distributed to students online or on a USB. The second approach involves a special form of "real" cases, that is, those produced using honeypots, while briefly, a honeypot is a computer that is connected to the network so that it can be attacked and compromised. The third approach is called the second-hand approach, which consists of acquiring a large amount of second-hand hard drives and giving them to students for analysis. This approach is also suitable for raising awareness among students about the value of their data since the evidence found is in a sense "real" and this approach has a high motivation factor.

The first step in generating synthetic data is to define use cases for the data, for example, in a digital forensics class where students will be tested on their knowledge of hard drive analysis, they will need to search disk images for traces of malware or recover fragments of multimedia data using relevant tools (Yannikos, Graner, Steinebach, & Winter, 2014). Disk images can be created in a reasonable amount of time manually or through scripting. The second step in the generation process is to specify a real-world scenario. Such an example is a computer used by many individuals who usually install and uninstall software, download, copy, delete, and overwrite

files, while the third step is to create a model to match the file and serve as the basis of a simulation, which is also the last step.

Hard drives and features

The ever-increasing number of hard drives is mainly due to the rapid advancement of technology, where visual inspection technology in the hard drive industry includes the latest progress and developments in computer vision technology of hard drives (HDD) (Muneesawang & Yammen, 2015). Although their storage comes in many forms, hard drives are the richest sources of digital evidence on computers, where even modern technological machines have hard drives and can be connected to external controllers with a CPU, RAM, and high-capacity hard drives, and data can be stored, erased and can help digital investigators deal with hard drives as a source of evidence (Casey, 2011). HDD drives come in two forms, fixed (internal) and external, where the first (fixed) is located inside the computing device, while the external HDD can be connected to the computing devices via a USB or eSATA cable. HDD devices store data on platters, where a hard drive can have a set number of platters; Drives with capacities less than 500 GB will contain only one platter, while larger capacity drives may have anywhere from one to five platters, depending on the HDD's physical size, capacity, manufacturer, and model (Hassan, 2019). The capacity of a hard disk can be calculated by multiplying the number of cylinders, heads, and sectors by 512 bytes each (Casey, 2011). All file systems used by Windows are organized by hard drives based on cluster size (a cluster consists of several sectors), where the cluster size represents the smallest amount of disk space that can be used to hold a file and depends on the file system used and the size of a partition and varies from 4 to 64 sectors (Hassan, 2019).

According to (EC-Council, 2009) some characteristics that distinguish the different types of hard drives are the capacity of the hard drive, the interface used, the speed of rotations per minute, search time, access to time, and timing of transfer; while according to the data density on a hard disk, there are three types: track density: (the space between tracks on a disk), area density: (the number of bits per square inch on a platter) and bit density: (one bit per track length unit). The two most common form factors of contemporary HDDs are 3.5-inch for desktop computers and 2.5-inch mostly for laptops, while HDDs are connected to systems via standard interface cables such as PATA (parallel ATA) cables, SATA (Serial ATA), USB or SAS (Zlatanov, 2015).

In recent years, similar to flash memory, SSDs have appeared, which have no moving parts (or platters) and store data in a series of NAND flash cells or microchips (NAND is composed of a group of transistors similar to that used in RAM). According to Hassan (2019), SSD also uses some kind of controller (which is an embedded processor) to determine how to store, retrieve, and memorize data. Despite the advantages of speed, silence, and lower power consumption of the SSD type, the HDD will remain in widespread use for many years to come.

Hard drive forensics

A typical investigation involves seizing a hard drive and other media, such as USB drives; making forensic copies; evaluating evidence; and submitting a report. For example, a forensic analysis of a 6 TB drive can take several days or weeks. This means that based on experience, the forensic laboratory manager can estimate how many cases each investigator can handle and when they can expect a preliminary and final report on each case (Nelson, Phillips, & Steuart, 2019). Computer storage devices (such as hard drives or CD-ROMs) can store the equivalent of millions of pages of information. Additionally, a suspect may attempt to conceal incriminating evidence;

he or she may store it at random with misleading file names and this prompts the investigating authorities to examine all the stored data to determine which particular files are evidence or instruments of crime (Sammons J., 2012).

Forensics tools were born in DOS, and over the years, Windows hard drives used a variety of file systems, including FAT16, FAT32, New Technology File System (NTFS), Resilient File System (ReFS) and others, where most DOS-based tools could not read NTFS drives, in addition, the popularity and spread of the Xbox required investigators to be familiar with the FATX file system (Nelson, Phillips, & Steuart, 2019). This means that for evidence stored on a hard drive, there are defined methods and best practices for acquiring and interpreting data. When retrieving data from a hard drive, it is important to remove the drive, connect it to another computer through a write blocker, and make an exact bit-for-bit copy of the hard drive (Arnes, 2018). Physical acquisition, also known as a bit-stream image, in this method, a bit-for-bit, sector-by-sector copy of a hard disk is generated. File system metadata, deleted files, deleted file fragments, and unallocated space will also be captured using this method, where the resulting image will be a complete duplicate of the source (copy of correct); in other words, if we are taking a forensic image of a 500 GB hard drive, the resulting image will be exactly 500 GB, unless compression is used during the acquisition process. This is the most commonly used method in investigating captured data that is stored in an image file, while the second method is to copy the data (bit-for-bit) from the source disk to a newer disk that has the same storage capacity or slightly more (Hassan, 2019). Alternative approaches advance one step further, i.e., complete reconstruction of the disk image in a forensically sound manner, i.e. in the proposed system, where the data image is not accessed through a copy entire bit-for-bit, but it gives the same forensically sound disk image to the investigator. The acquisition result can be verified by comparing the hash of the recreated disk image with the original one. To reconstruct the disk image, three components of binary data are needed, which are: file data, block-level slack space, and the third is unallocated disk space, where this reconstructed image can then be verified against the original drive by comparing their hash values (Du, Ledwith, & Scanlon, 2018).

Digital forensics tools can fall into many different categories, including database forensics, disk and data capture, email analysis, file analysis, file viewers, internet analysis, mobile device analysis, network forensics, and registry analysis. In addition, many tools fulfill more than one function simultaneously, and a significant trend in digital forensics tools is “wrappers”—one that package hundreds of specific technologies with different functionalities into one overarching toolkit (Zbrog, 2024).

A physical extraction can be performed using keyword searches based on file terms provided by the investigator and examining unallocated space, i.e., space available on a system because it has never been used or because the information in it has been deleted. Logical extraction, on the other hand, involves searching for and retrieving evidence from the situation in which it is located about the system of record in a computer operating system, which is used to maintain records of the names and locations of files that are stored in a storage device such as a hard drive (Prakash & Duhan, 2020).

Method

In this research, in correlation with the forensics of four Sata-type hard drives, we created digital images of the hard drives through FTK Imager software. Generated images were analyzed using Autopsy 4.15.0 software. The main objectives that have been elaborated are the analysis of digital forensics challenges, the tracing of hard drives, the recovery of deleted files from hard drives, their quality after recovery, the analysis of the recovery of files from damaged hard drives, as well as recommendations for improvement compared to theory and newly implemented

systems. In this study, the FTK Imager tool was used, with the help of which the images of the four tested hard drives were created.

A disk image is defined as a computer file that includes the contents and structure of a data storage device such as a hard disk, CD, phone, tablet, RAM, or USB. The disk image consists of the actual contents of the data storage device, as well as the information necessary to replicate the structure and layout of the device's contents.

This differs from a normal backup because, in it, the integrity of the exact storage structure remains intact, which is essential in maintaining the integrity of a forensic investigation. Suppose the structure of the prepared documentation (file) and its contents cannot be verified to be the same as the original intended model. In that case, the integrity of the evidence is at risk and may be inadmissible in a court proceeding (Frauenhoffer, 2018).

We researched the images of four external hard drives using FTK Imager. The hardware devices used to create the forensic images are the *Tableau eSata Forensic Bridge*, hard drive 1, hard drive 2, hard drive 3, and 4, shown below. The *Tableau eSata Forensic Bridge* is a portable write blocker that enables the forensic acquisition of SATA hard drives.

From the report generated after the creation of the image, we can see the specification of the hard drive for which the forensic image was created, the information on the creation of the image - the start and end of the same showing the day, month and year as well as the period of the start and completing the creation of the forensic image of the hard drive. In the first report, we also find data for the verification of the created image, as well as data on MD5 and SHA1, which represent cryptographic hash functions on the hard disk.

In this research, for the analysis of digital images created through the digital forensic tool FTK Imager 4.3.1.1, the digital forensic platform Autopsy 4.15.0 was used. Through this forensic image analysis tool, four hard drives were analyzed and compared between them. Namely, the

general block diagram illustrating the digital forensic process involving the hard drives using FTK and Autopsy.

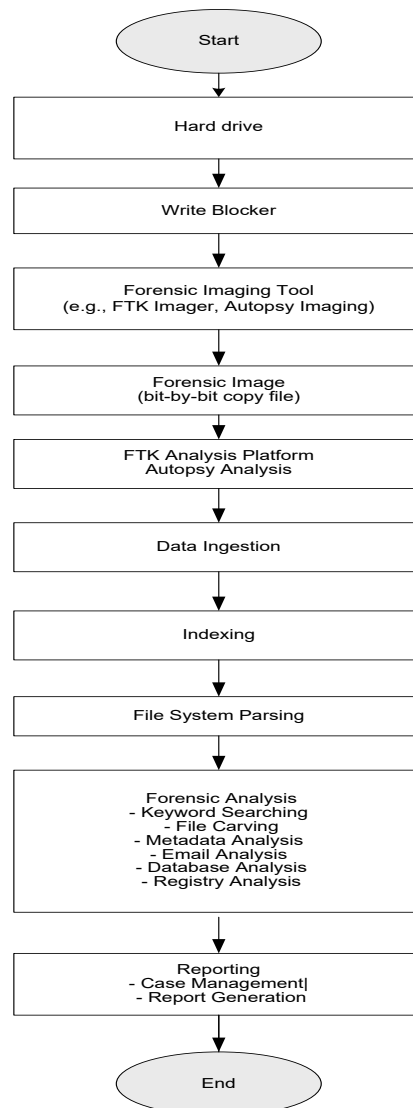


Chart 1. General block diagram

Comparing and analyzing the hard drives for digital forensic investigations using tools like FTK and Autopsy involves a systematic approach to ensure thorough examination and comparison of digital evidence. Here are the main steps guide: Preparation, Initial Analysis with FTK, Analysis with Autopsy, Cross-Tool Analysis and Correlation, Reporting and Documentation, and Considerations.

Results

Digital forensics poses significant challenges in tracing hard drives, recovering deleted files, and analyzing data from damaged drives. The process begins with creating images of the hard drives using tools like FTK Imager and analyzing the created images with Autopsy, providing a snapshot of the digital evidence. However, challenges arise during file recovery, where the quality

of retrieved data can vary due to factors like fragmentation and overwrite patterns. Despite the capabilities of tools like FTK Imager, ensuring the integrity and completeness of recovered files remains a persistent challenge.

The figures below are a summary of the data source of a hard disk and present the categorization of files in certain categories such as the categories images, videos, audio, documents, executables, unknown, and others. Below we find figures 1, 2, 3, and figure 4 which present the data source summary graphs for hard drives 1, 2, 3, and 4.

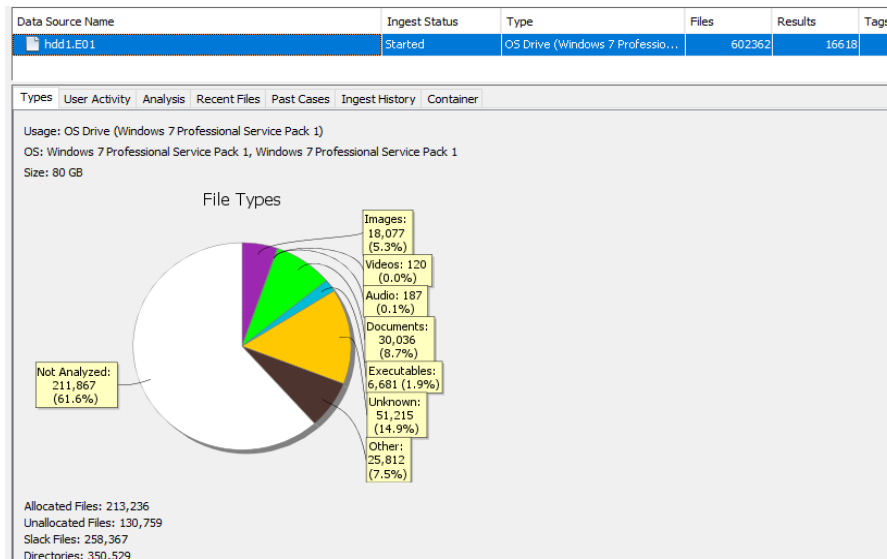


Figure 1. Data sources summary of Hard-drive 1

In Figure 1, it can be seen that the analysis of the content of hard drive 1 after creating the forensic image. From this image, we can see that hard disk 1 contains 211,867 (61.6%) not analyzed files, 18,077 images (5.3%), 120 videos, 187 audio, 30,036 (8.7%) documents, 6,681 (1.9%) executables have been detected. , 51,215 (14.9%) unknown files, and 25,812 (7.5%) other. There are 213,236 allocated files, 130,759 unallocated files, 258,367 slack files, and 350,529 directories.

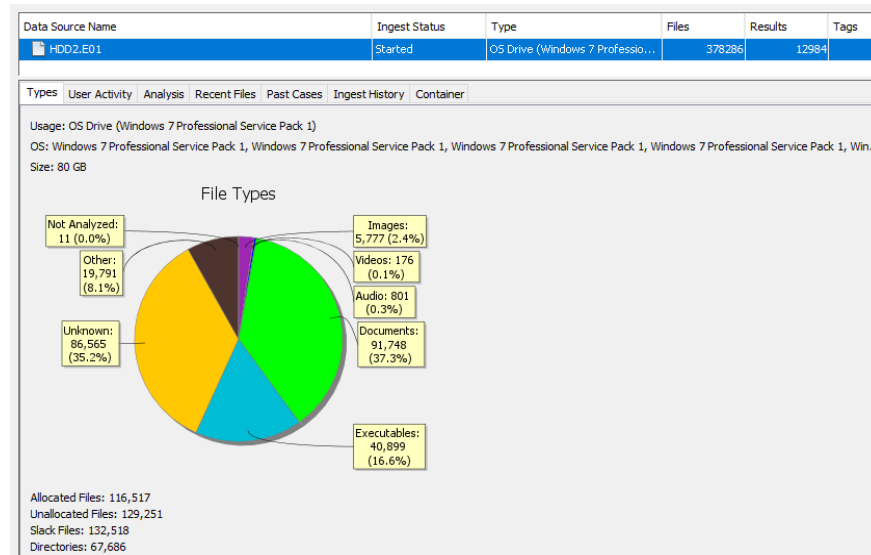


Figure 2. Data sources summary of Hard-drive 2

In Figure 2, it can be seen that the analysis of the content of hard drive 2 after creating the forensic image. From this image, we can see that hard drive 2 contains 11 not analyzed files, 5,777 images (2.4%), 176 videos, 801 audio, 91,748 (37.3%) documents, and 40,899 (16.6%) executables have been detected. , 86,565 (35.2%) unknown files and 19,791 (8.1%) other. There are 116,517 allocated files, 129,251 unallocated files, 132,518 slack files, and 67,686 directories.

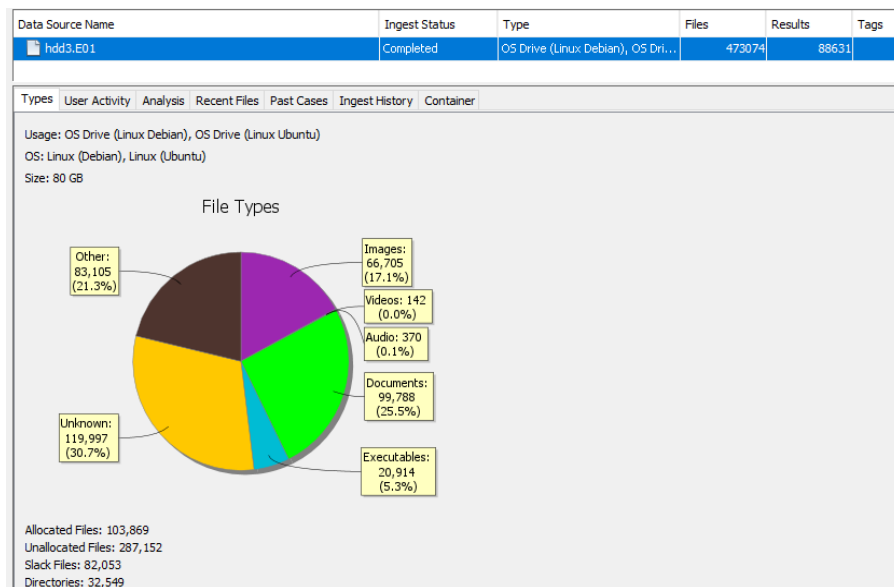


Figure 3. Data sources summary of Hard-drive 3

In Figure 3, it can be seen that the analysis of the content of hard drive 3 after creating the forensic image. From this image, we can see that hard drive 3 contains 66,705 images (17.1%), 142 videos, 370 audio, 99,788 (25.5%) documents, 20,914 (5.3%) executables have been detected, 119,997 (30.7%) unknown files and 83,105 (21.3%) other. There are 103,869 allocated files, 287,152 unallocated files, 82,053 slack files, and 32,549 directories.

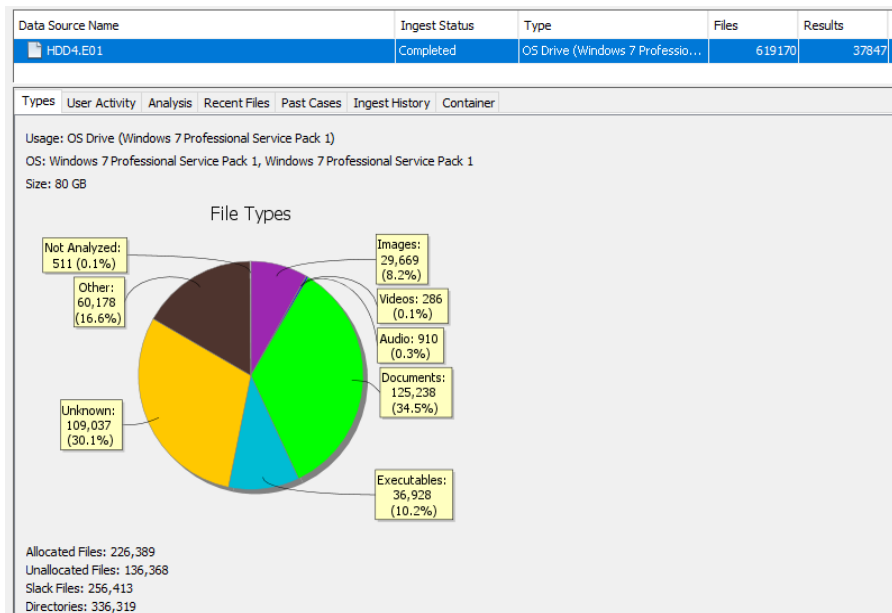


Figure 4. Data sources summary of Hard-drive 4

In Figure 4, it can be seen that analysis of the content of hard drive 4 after creating the forensic image. From this image, we can see that hard drive 4 contains 511 not analyzed files, 29,669 images (8.2%), 286 videos, 910 audio, 125,238 (34.5%) documents, 36,928 (10.2%) executables have been detected, 109,037 (30.1%) unknown files, and 60,178 (16.6%) other. There are 226,389 allocated files, 136,368 unallocated files, 256,413 slack files, and 336,319 directories.

From Figures 1, 2, 3, and 4, we can see that hard disk 3 has the most unallocated files, 287152. Based on the data source summaries for hard drives 1, 2, 3, and 4, it results that Hard drive (1) has the most unanalyzed files in total, with 61.6% or 211,867 files (Figure 1).

If we compare the data source summaries through the Autopsy software for hard drives 1, 2, 3, and 4 and the reports generated through FTK Imager for hard drives 1, 2, 3, and 4, we can conclude that however hard drive 4 has the most allocated files (226 389), the report generated for the hard drive 4 through FTK Imager was generated for a shorter period (33 min), compared to the reports generated through FTK Imager for hard-drives 1,2 and 3. Hard drive 1 has the most unanalyzed files, while the generation of the report through FTK Imager was carried out for a longer period (34 min 49s) compared to hard drives 2,3 and 4.

In Table 1, chart 2, and Chart 3 are visible the details about allocated files, unallocated files, slack files, and directories for hard drives 1, 2, 3, and 4 as well as generating and verifying reports for hard drives 1, 2, 3, and 4 compared to the data source summary for hard drives 1, 2, 3, and 4.

Table 1. Generating and verifying reports for hard drives 1, 2, 3, and 4 compared to the data source summary for hard drives 1, 2, 3, and 4

HDD	Report generation through FTK Imager	Verification of report through FTK Imager	Allocated files	Unallocated files	Slack Files	Directories
HDD 1	34 min 49 s	15 min 25 s	213236	130759	258367	350529
HDD 2	33 min 53 s	9 min 6 s	116517	129251	132518	67689

HDD 3	33 min 2 s	11 min 3s	103869	287152	82053	32549
HDD 4	33 min	12 min 10 s	226389	136368	256413	336319

Based on this analysis, from Table 1 we can see the number of files allocated to a forensic image does not play a role in the duration of report generation during the creation of forensic images through FTK Imager.

Compared to allocated files, the unanalyzed files in a forensic image are directly proportional to the duration of generating reports for forensic images through FTK Imager.

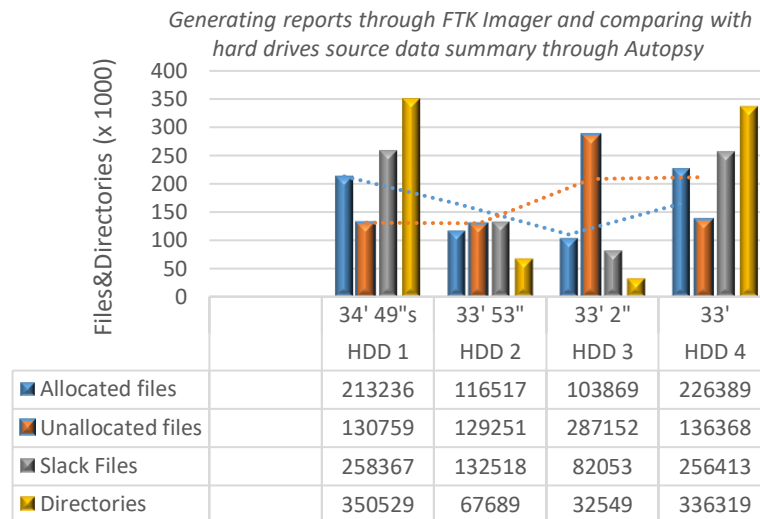


Chart 2. Report generation for hard drives 1, 2, 3, and 4 compared to data source summary for hard drives 1, 2, 3, and 4

From chart 2, it can be seen that the time for generating reports for hard drives 1, 2, 3, and 4 for allocated files, unallocated files, slack files, and directories.

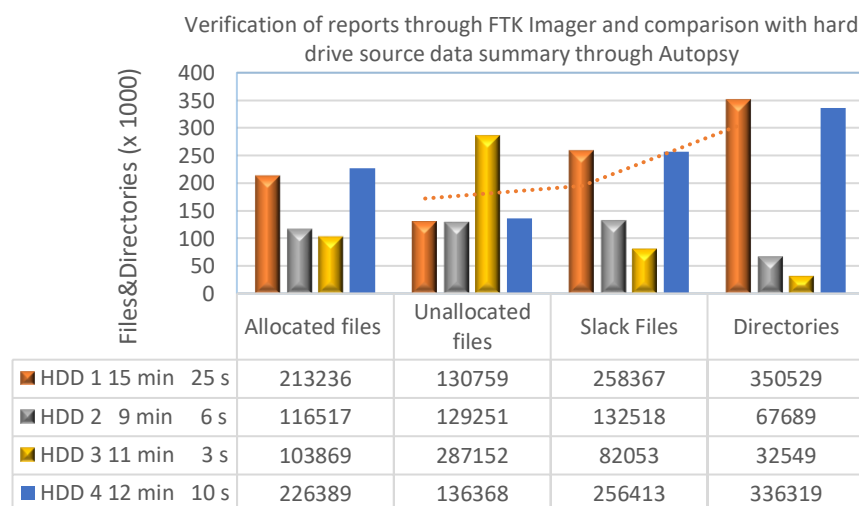


Chart 3. Report verification for hard drives 1, 2, 3, and 4 compared to data source summary for hard drives 1, 2, 3, and 4

From chart 3, it can be seen that the time for verification reports for hard drives 1, 2, 3, and 4 for allocated files, unallocated files, slack files, and directories.

Creating a forensic image on a physically damaged hard drive

According to the analysis of Solodov et.al., (2021) who have taken in their research 14 discs for analysis and the same were subjected to fire damage, water damage, but also various shocks and vibrations, after the obtained results have reached some conclusions.

Solodov et. al., (2021) defined that the possibility of successful data recovery in the case of HDDs and SSDs with signs of damage should not be excluded based on the visual appearance of the device. It is important to complete the data recovery within a short time. Selective data recovery is a preferred method.

In this study, after creating four forensic images for hard drives 1, 2, 3, and 4, was also tested forensic image creation on the physically damaged hard drive, concluding that through the imaging tool digital forensics FTK Imager cannot generate a forensic image when the hard drive is physically damaged.

Conclusions and Recommendations

FTK Imager and Autopsy 4.15.0 tools were used in connection with digital forensics, tracing hard drives, and creating and analyzing forensic images. Also of great importance is the inclusion of the Tableau eSata Forensic Bridge device, which is a portable write blocker that enables the forensic acquisition of SATA hard drives. Through the Autopsy tool, for analysis of forensic images, all deleted files can be returned, or only some of the files that are of interest to the party can be tagged. The quality of deleted files even after recovery remains high.

The number of files allocated to a forensic image does not play a role in the duration of report generation when creating forensic images through FTK Imager. Unlike allocated files, unanalyzed files in a forensic image are directly proportional to the duration of generating reports for forensic images through FTK Imager. In this study, after creating four forensic images for hard drives 1, 2, 3, and 4, forensic image creation on the physically damaged hard drive was also tested, in which case it was concluded that through the imaging tool digital forensics FTK Imager cannot generate a forensic image when the hard drive is physically damaged.

As a conclusion and recommendation, it can be said that the open source tools for creating and analyzing forensic images FTK Imager and Autopsy 4.15.0 are very efficient in tracking hard drives, but they cannot create and analyze forensic images of physically damaged hard drives, therefore tools that enable magnetic reading of physically damaged hard drives must be used. The evaluation of open-source and proprietary forensic software at the heart of the analysis process must be considered carefully. The cost and benefit of each software suite should match the form and function in an accredited laboratory forensic space. Configuration control of any open-source software poses legal challenges and accreditation challenges if the software is operated out of scope (Alexander, 2022).

Ensuring data confidentiality on hard drives is paramount in safeguarding sensitive information from unauthorized access. Encryption techniques, such as AES or BitLocker, offer robust protection by encoding data, making it indecipherable without the correct decryption key. However, in forensic investigations, skilled professionals utilize specialized tools and techniques to extract data from hard drives, even if encrypted, to uncover evidence for legal purposes. This delicate balance between privacy and investigative necessity underscores the complexity of maintaining confidentiality while enabling lawful access to crucial information stored on hard

drives.

The dilemma faced by educational institutions regarding whether to inform students that "delete" does not mean permanent deletion is multifaceted. On one hand, early education about data permanence and recovery using free and open-source software could foster a greater awareness of digital responsibility and data security among students. This proactive approach might enhance students' understanding of the digital footprint they leave behind and promote better data-handling practices. On the other hand, delaying this information until later stages might ensure students have a foundational knowledge of digital systems before delving into more complex concepts like data recovery. However, this reactive approach may leave students temporarily unaware of critical security practices. Balancing these considerations requires a nuanced approach, integrating data security education progressively while ensuring students are equipped with essential knowledge and tools at appropriate stages of their educational journey.

Declarations

Acknowledgements: Not applicable

Authors' contributions: Authors DIS and MH made significant contributions, especially in the preparation of the introduction, method and discussion sections, in the recordings, in the writing of the abstract and summary. Also, depending on the changes in the general narrative and composition of the article. Author JA analyzed and commented on the studies. All three authors reviewed and approved the article.

Competing interests: The authors declare that they have no competing interests.

Funding: Not applicable

Ethics approval and consent to participate: No ethics committee is required.

Copyright & License: Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY 4.0.

References

- Alexander, Brandon (2022). Evaluation of Open-Source & Proprietary Forensic Software Tools. ISSC621: Computer Forensics. APUS. DOI: 10.13140/RG.2.2.3484416006
- Arnes, A. (2018). Digital Forensics. John Wiley & Sons Inc.
- Boddington, R. (2016). Practical Digital Forensics. Packt Publishing Ltd.
- Breitinger, C. G., & Baggili, I. (2017). Availability of Datasets for Digital Forensics—and What is Missing. Cyber Forensics Research and Education Group (UNHcFREG), Tagliatela College of Engineering, ECECS, University of New Haven, 300 Boston Post Rd., Westhaven, CT 06516, USA.
- Digital Corpora. (2019). Accessed 04 22, 2019 [Online] Available at: <https://digitalcorpora.org/corpora/disk-images/real-data-corpus>
- Digitalcorpora.org. (2021). Accessed 06 30, 2021 [Online] Available at: <https://digitalcorpora.org/corpora/disk-images/real-data-corpus>
- Du, X., Ledwith, P., & Scanlon, M. (2018). Deduplicated Disk Image Evidence Acquisition and Forensically-Sound Reconstruction. 17th IEEE International Conference On Trust, Security And Privacy In Computing And Communications (pp. 1674-1679). 12th IEEE International Conference On Big Data Science And Engineering (TrustCom/BigDataSE).
- EC-Council. (2009). Computer Forensics: Hard Disk and Operating Systems, Volume 2. Cengage Learning.
- Frauenhoffer, M. (2018). Medium. Retrieved 08 11, 2020 [Online], Available at: <https://medium.com/@Frauenhoffer/how-to-create-a-forensic-image-with-ftk-imager-6fb8ee07fb2d>
- Hassan, N. A. (2019). Digital Forensics Basic. New York: Apress.
- http://sleuthkit.org/. (2021). Accessed 06 30, 2021 [Online] Available at: https://sleuthkit.org/autopsy/docs/user-docs/3.1/quick_start_guide.html
- Kent, K., Chevalier, S., Grance, T., & Dang, H. (2006). Guide to Integrating Forensic Techniques into Incident Response. Retrieved from Special Publication (NIST SP), National Institute of Standards and Technology, Gaithersburg, MD: https://tsapps.nist.gov/publication/get_pdf.cfm?pub_id=50875
- Moch, C., & Freiling, F. C. (2009). The Forensic Image Generator Generator (Forensig2). In IT Security Incident Management and IT Forensics, 2009. IMF'09, Fifth International Conference. IEEE, 78-93.
- Muneesawang, P., & Yammen, S. (2015). Visual Inspection Technology in the Hard Disk Drive Industry. ISTE Ltd and John Wiley & Sons, Inc.
- Nelson, B., Phillips, A., & Steuart, C. (2019). Guide to Computer Forensics and Investigations: Processing Digital Evidence. 2019, 2016 Cengage Learning, Inc.
- Prakash, N., & Duhan, D. R. (2020). COMPUTER FORENSIC INVESTIGATION PROCESS AND JUDICIAL RESPONSE TO THE DIGITAL EVIDENCE IN INDIA IN LIGHT OF RULE OF BEST EVIDENCE. International Journal in Management and Social Science, Volume 08, Issue 05.
- Prasanthi, B. V. (2016). Cyber Forensic Tools: A Review. International Journal of Engineering Trends and Technology (IJETT) – Volume-41 Number-5.
- Salunkhe, P., Bharne, S., & Padiya, P. (2016). Data analysis of file forensic investigation. International Conference on Signal Processing, Communication, Power and Embedded Systems (SCOPEs), 372-375.
- Sammons, J. (2012). Forensics, The Basics of Digital: the primer for getting started in digital forensics. Syngress is an imprint of Elsevier.
- Solodov, D., & Solodov, I. (2021). Data recovery in the case of fire-damaged Hard Disk Drives and Solid-State Drives. Forensic Science International: Reports
- Yannikos, Y., Graner, L., Steinebach, M., & Winter, C. (2014). Data Corpora for Digital Forensics Education and Research. In IFIP International Conference on Digital Forensics, (pp. 309–325). Springer.

Zbrog, Matt (2024). A GUIDE TO DIGITAL FORENSICS AND CYBERSECURITY TOOLS. Accessed 07 16, 2024 [Online] Available at: <https://www.forensicscolleges.com/blog/resources/guide-digital-forensics-tools>

Zlatanov, N. (2015). Hard Disk Drive and Disk Encryption. Black Hat. Amsterdam: IEEE Computer Society.



Received: 10/05/2024

Accepted: 14/07/2024

Published: 15/08/2024

The Examination of the Relationship Between Intercultural Sensitivity and Life Satisfaction of Foreign Students Enrolled Turkish Language Education

Uğurcan Taşdelen¹

Taşdelen, U. (2024). The Examination of the Relationship Between Intercultural Sensitivity and Life Satisfaction of Foreign Students Receiving Turkish Language Education. *International Journal of Education & Well-Being*, 2(2), 123-135. <https://doi.org/10.62416/ijwb-39>

Abstract

This study aims to determine the levels of intercultural sensitivity and life satisfaction among students enrolled in Turkish language preparatory programs for foreign students. The research examines the effects of variables such as department, gender, region of residence, international experiences, and friendships with individuals from different cultures. Utilizing a quantitative research method within a survey model, the study's participant group comprised 196 volunteer students from various departments at International Final University during the spring semester of 2022/2023. Data were collected using the "Intercultural Sensitivity Scale" and the "Life Satisfaction Scale" and analyzed with SPSS-24 software. The findings revealed that the participants generally exhibited above-average levels of intercultural sensitivity and life satisfaction, with these levels varying according to demographic variables such as gender, upbringing location, and having friends from other cultures. Female students demonstrated higher levels of intercultural sensitivity and life satisfaction compared to their male counterparts. Additionally, students raised in urban areas exhibited higher sensitivity and satisfaction levels than those from rural areas. The study also found that students with friends from diverse cultural backgrounds had higher intercultural sensitivity and life satisfaction levels than those without. Based on these findings, it is recommended that educational programs be designed to consider cultural differences, aiming to enhance students' life satisfaction and cultural awareness. Incorporating activities that promote intercultural interaction and understanding within educational programs is crucial for fostering these skills.

Keywords: Intercultural communication competence, intercultural sensitivity, Turkish education for foreigners, life satisfaction, student

Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersini Alan Öğrencilerin Kültürlerarası Duyarlılıklarının Sosyo -Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Öz

Bu çalışma, Türkçe hazırlık programında yabancılara Türkçe eğitimi alan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ve yaşam doyumlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, öğrencilerin bölüm, cinsiyet, yaşadıkları bölge, yurtdışı deneyimleri ve farklı kültürlerden arkadaşlık ilişkileri gibi değişkenlerin etkilerini incelemiştir. Nicel araştırma yöntemi kullanılarak tarama modeli çerçevesinde gerçekleştirilen bu çalışmanın katılımcı grubunu, 2022/2023 bahar yarıyılında Uluslararası Final Üniversitesi'nde çeşitli bölümlerde öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 196 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, "Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği" ve "Yaşam Doyumu Ölçeği" kullanılarak toplanmış ve SPSS-24 yazılımı ile analiz edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve yaşam doyumu düzeylerinin genel olarak ortalamanın üzerinde olduğunu ve bu düzeylerin cinsiyet, yetiştikleri yer ve farklı kültürlerden arkadaşlarının olup olmaması gibi demografik değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek kültürlerarası duyarlılık ve

¹ Final International University, School of Foreign Languages, Kyrenia, North Cyprus, ugurcan.tasdelen@final.edu.tr, Orcid Id: 0009-0007-8659-9198

yaşam doyumu düzeylerine sahip olduğu, şehirde yetişen öğrencilerin kırsal alanlarda yetişenlere göre daha yüksek duyarlılık ve doyum düzeylerine sahip olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, farklı kültürlerden arkadaşları olan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve yaşam doyumu düzeylerinin olmayanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular ışığında, öğrencilerin yaşam memnuniyetini artırmak ve kültürel farkındalığı geliştirmek için kültürel farklılıkların dikkate alınarak eğitim programlarının tasarlanması gerektiği önerilmektedir. Eğitim programlarında kültürlerarası etkileşim ve anlayışı teşvik eden faaliyetlere yer verilmesi önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Kültürlerarası iletişim yeterliliği, kültürlerarası duyarlılık, yabancılara Türkçe eğitimi, yaşam doyumu, öğrenci

Introduction

Intercultural sensitivity involves the understanding, respect, and adaptation to cultural differences. It requires individuals to recognize the existence of diverse cultures and approach them with openness and tolerance. Defined as the ability to foster emotions that lead to an appreciation of cultural differences, intercultural sensitivity facilitates appropriate and effective behaviors in intercultural communication (Chen & Starosta, 1997). As Stafford et al. (1997) noted, it encompasses being aware of the differences and similarities between cultures and understanding their significant impact on values, learning, and behavior.

Realizing that cultural differences exist and that they often appear in various forms of interactions and communications among groups is crucial for developing cultural sensitivity. It goes beyond simple awareness; a culturally competent individual understands how personal experiences, beliefs, values, and language shape their perceptions of others. Positive emotional responses to cultural differences indicate a readiness to respect, value, accept, and recognize these differences during intercultural interactions (Bhawuk & Brislin, 1992; Chen, 2005).

Avoiding prejudice is vital for cultivating intercultural sensitivity, which is essential for promoting effective global citizenship (Thorn, 2002; Adler, 2008). It plays a crucial role in understanding cultural diversity, appreciating various cultures, and minimizing cultural conflicts (Hofstede, 2001). The growth in research on intercultural sensitivity reflects the increasing multiculturalism and the reduction of communication barriers facilitated by technology. Noteworthy publications like the International Communication Association's "Intercultural Sensitivity and Competence" highlight the need to understand and adapt to cultural differences to enhance intercultural communication and collaboration effectively. Similarly, Jackson (2016) underscores the importance of developing intercultural sensitivity and provides a framework for understanding and adapting to cultural differences, which is crucial for fostering intercultural competence.

Recent studies emphasize the necessity of incorporating intercultural sensitivity into educational curricula to better prepare students for a globally interconnected world. Aras and Şahin (2017) explored the Turkish education system, emphasizing the need to cultivate intercultural sensitivity to create a more inclusive and empathetic educational atmosphere. This approach not only improves student interactions but also equips them with the skills needed to navigate multicultural environments in the future.

The impact of technology on enhancing intercultural sensitivity has also been a focus of contemporary research. Hammer (2015) developed the Intercultural Development Inventory (IDI), which assesses and promotes intercultural competence. The IDI provides a structured framework for understanding and improving intercultural sensitivity, particularly in digital communication contexts. It has proven effective across various fields, including education and corporate settings, by enhancing the understanding of cultural dynamics.

Researchers from diverse fields such as Communication Studies, Education, and Psychology have underscored the importance of intercultural sensitivity. It's widely accepted that successful intercultural communication hinges on this sensitivity (Chen & Starosta, 1997; Rosen et al., 2000). Recognizing differences between and within cultures is critical. It is incorrect to assume that individuals within a society sharing race, language, or religion also share a single culture. We must understand and compare our cultural values and perspectives and recognize prejudices and stereotypes related to aspects like color, gender, dress codes, body language, and culture.

Deardorff (2020) highlighted the critical role of intercultural competence in academic mobility, stressing that intercultural sensitivity can greatly enhance the experiences of students studying abroad. By fostering intercultural competence, students become more adept at navigating and appreciating diverse cultural contexts, leading to richer and more fulfilling educational journeys. This is particularly relevant for international students in Turkey, emphasizing the need for tailored support and resources to nurture their intercultural sensitivity and overall well-being.

Chen and Starosta (2000) highlight that intercultural sensitivity encompasses five key skills: engagement, respect for cultural differences, trust in interactions, enjoyment of interactions, and attentiveness to interactions. These skills are essential for enhancing intercultural communication. Highly sensitive individuals tend to be more observant, understand social dynamics better, adjust their behavior accordingly, and are generally more empathetic and effective in intercultural settings.

Berry and Kalin (1995) noted that monitoring the interactions among various ethnocultural groups is crucial in multicultural societies. Verkuyten (2006) also points out that understanding current attitudes towards multiculturalism and ethnic biases is vital. As described by Gundara (2000), interculturalism is a transformative approach aimed at recognizing and celebrating internal diversity within societies, promoting inclusivity, and facilitating mutual understanding among different groups.

Intercultural sensitivity's significance also extends to organizational environments. Spitzberg and Changnon (2017) conceptualized intercultural competence within organizations, highlighting how fostering an inclusive atmosphere can enhance team collaboration and productivity. Their findings indicate that organizations prioritizing intercultural sensitivity tend to have more cohesive and innovative teams, as employees feel valued and understood regardless of their cultural backgrounds.

Intercultural sensitivity is essential for peaceful coexistence in an increasingly globalized world marked by migration and cultural exchange. It helps in reducing cultural conflicts and fostering tolerance. In educational settings, fostering intercultural sensitivity can enhance the learning environment, allowing students from different backgrounds to learn from one another and grow as global citizens.

However, promoting intercultural sensitivity can be challenging due to misunderstandings, communication barriers, and entrenched cultural viewpoints. According to Toomey & Chung (2020), communication barriers significantly impede intercultural understanding and can lead to conflicts. There's a need for more research, especially on how intercultural sensitivity influences digital communication and the experiences of international students, such as those studying Turkish. This could help identify the factors that affect intercultural sensitivity and its correlation

with life satisfaction among international students, focusing on various socio-demographic variables.

Research sub-problems

The study sought answers to the following questions:

What are the overall levels of intercultural sensitivity among participants?

What are the overall levels of life satisfaction among participants?

Do participants' intercultural sensitivity levels and life satisfaction differ based on demographic variables?

While the introduction highlighted the importance of intercultural sensitivity, another vital aspect of this study, namely Turkish education for foreigners, was not sufficiently addressed. This research is centred on foreign students who are learning Turkish as a second language, focusing on the distinct challenges and opportunities they encounter in this learning environment.

Teaching Turkish to non-native speakers is crucial for enhancing intercultural connections and helping foreign students better understand Turkish culture. The process goes beyond simple language acquisition; it includes familiarising students with the cultural subtleties, societal norms, and values inherent in the Turkish language. This combined emphasis on language and culture is vital for cultivating intercultural sensitivity.

Furthermore, Turkish language education is a key platform for intercultural engagement, allowing foreign students to immerse themselves in Turkish culture. These interactions are essential for developing intercultural competence, enabling students to experience and adapt to cultural differences in real-world settings. Incorporating intercultural sensitivity training within Turkish language education can aid students in navigating these cultural landscapes more adeptly, leading to higher life satisfaction and more effective intercultural communication.

This study also investigates how the experience of learning Turkish as a foreign language supports the formation of intercultural connections. By analysing the relationship between intercultural sensitivity and life satisfaction, the research seeks to understand how well foreign students adapt to and integrate into Turkish society. This adaptation process is influenced by various socio-demographic factors, including age, gender, and duration of stay in Turkey, which can affect students' experiences and perceptions.

In summary, the research examines the levels of intercultural sensitivity and life satisfaction among participants and explores the impact of Turkish language education on these variables. Gaining insight into this dynamic can offer valuable guidance on how educational practices can be tailored to foster intercultural development and improve the overall well-being of foreign students in Turkey.

Method

Research Model

In this section, information about the research model, study group, data collection tool, and data analysis is provided

The study used a comparative relational survey model to examine participants' intercultural sensitivity levels and life satisfaction according to various variables. Descriptive-relational survey models describe a situation or event as it is, and the relationship, effect, and degrees of variables causing this situation are determined (Huck, 2012; Kaya, Balay, & Göçen, 2012; Karasar, 2004).

Study Group

The study group consists of 196 university students studying in the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC). Table 1 presents demographic information about the participants.

Table 1 Demographic Characteristics of Participants

Characteristics	f	%
Gender		
Female	126	50.6
Male	123	49.4
Total	249	100
Age		
18	54	21.7
19	44	17.7
20	55	22.1
21	48	19.3
22 ve üzeri	48	19.3
Total	249	100
Experience Abroad		
None	69	27.7
1 month	39	15.7
3 month	31	12.4
6 amonth	42	16.9
12 months and above	68	27.3
Toplam	249	100
Having Friends from Other Cultures		
Yes	180	72.3
No	69	27.7
Total	249	100
Place of Upbringing		
City	144	57.8
District	80	32.1
Rural Area/Village	25	10.0
Total	249	100
Department		
Business Administration	30	12,0
Political Science	17	6,8
Hospitality Management	1	,4
Civil Engineering	8	3,2
Software Engineering	21	8,4
Computer Programming	2	,8
International Trade and Business	14	5,6
Computer Engineering	14	5,6
English Language Teaching	9	3,6
Electrical and Electronic Engineering	10	4,0
International Law	16	6,4
Artificial Intelligence Engineering	7	2,8
Banking, Finance and Accounting	6	2,4
Marketing - Digital Media	4	1,6
Economics	7	2,8
Tourism Management	4	1,6
Management Information Systems	6	2,4
International Finance and Banking	4	1,6
Psychology	17	6,8
Nutrition and Dietetics	9	3,6
Architecture	13	5,2
Pharmacy	30	12,0
Total	249	100

Data Collection Process

We designed an application form to identify factors that may affect students' levels of

intercultural sensitivity. The form is divided into two sections. The first section gathers data on six demographic variables for each student, while the second part utilises the Intercultural Sensitivity Scale by Chen and Starosta (2000). This scale includes 24 items, rated on a 5-point Likert scale, with items 2, 4, 7, 9, 12, 15, 18, 20, and 22 being reverse-scored to enhance the accuracy of responses. The scale's reliability is assessed using Cronbach's Alpha coefficient, which measures the scale's internal consistency. A high alpha value, such as .90, found in this study, indicates strong homogeneity within the scale. Data collection is conducted through Google Forms, ensuring privacy as data will not be shared outside this research.

Additionally, the "Satisfaction with Life Scale" developed by Diener, Emmons, Larsen, and Griffin (1985), which uses a 5-point Likert scale, was employed to measure life satisfaction. The International Final University Ethics Committee granted ethical approval for this study on February 2, 2024, with the appropriate decision code. Consent forms were distributed to all participants, and 196 students contributed to the research. The study utilised two different scales and a form for demographic information to gather data.

Intercultural Sensitivity Scale: The scale, consisting of 24 items and developed as a 5-point Likert scale, was created by Chen and Starosta (2000). The Turkish adaptation of the scale was conducted by Üstün (2011). The scale has five subscales: Participation in Intercultural Interaction, Respect for Cultural Differences, Confidence in Intercultural Interaction, Enjoyment of Intercultural Interaction, and Attention to Intercultural Interaction. The Cronbach's alpha coefficients calculated in two separate applications as part of the reliability study of the original scale are .86 and .88. The Cronbach's alpha coefficients calculated for the Turkish adaptation are .90. In this study, the Cronbach's alpha value was found to be 0.87. This result indicates that the scale is highly reliable.

Satisfaction with Life Scale: The scale, consisting of 5 items and developed as a 7-point Likert scale, was developed by Diener and colleagues (1985). Dağlı and Baysal (2016) conducted the Turkish adaptation of the scale, and the Likert scale was reduced to 5 points. The Cronbach's alpha coefficient calculated for the Turkish adaptation is .88. In this study, the alpha value was found to be 0.84. This result indicates that the scale is highly reliable.

Data Analysis

In the study investigating participants' intercultural sensitivity and life satisfaction levels according to various variables, the normality of the data was initially tested. QQ plots and skewness-kurtosis values were examined in this regard, and normal distribution was assessed. Seçer (2015) argues that assessing skewness and kurtosis values is more accurate for evaluating normal distribution. Tabachnick and Fidell (2013) accept that normal distribution is achieved when skewness and kurtosis values are between +1.50 and -1.50. The analyses revealed that the variables were within the specified ranges, no outliers were present, and the hypothesis of normal distribution was met, leading to the conclusion that parametric tests were applicable. Therefore, it was decided to conduct MANOVA, a parametric test. Information regarding the normality analysis of the scale data is presented in Table 2.,

Table 2. Skewness and Kurtosis Values of the Scales

Scale	Skewness	Kurtosis
Intercultural Sensitivity Scale	,875	,207
Life Satisfaction Scale	,767	,148

Reliability and Validity

This value indicates that the scale's internal consistency is quite high. Thus, the items in the scale measure the concept consistently and coherently. Consequently, the researcher can assert that the scale used is reliable and accurately reflects the measured concept. This high internal consistency allows researchers to use the scale and analyze the re. It is important to note that the Cronbach's alpha coefficient typically ranges between 0 and 1. As it approaches 1, the internal consistency increases. However, an acceptable Cronbach's alpha value may vary depending on the field and purpose (Field, 2013). To achieve internal validity, participants were encouraged to answer each question clearly, considering their situations while applying the data collection tools. Moreover, efforts were made to present the results consistently with the research questions to establish external validity.

Ethical Committee Approval

All principles required under the "Regulation on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" have been adhered to in this study. Approval was sought from the Ethics Committee of the Graduate School of International Final University for the procedures conducted in the research, and it was approved with the reference number 140/100/019.

Result

This section presents the findings obtained during the research process. The findings are categorised according to sub-problems and presented in tables.

Findings Regarding the First Sub-Problem

The first sub-problem of the research was formulated as "What are the overall levels of intercultural sensitivity among the participants?" Descriptive statistical data related to this problem are provided in Table 3.

Table 3. Descriptive Statistics of Intercultural Sensitivity Levels

Variable	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Intercultural Sensitivity	249	2,54	3,88	3,0979	,25241

Looking at Table 3, the participants' intercultural sensitivity levels range from a minimum of 2.54 to a maximum of 3.88. The mean intercultural sensitivity level among the participants is 3.09, which can be interpreted as above-average.

Findings Regarding the Second Sub-Problem

The second sub-problem within the research was formulated as "What are the overall levels of life satisfaction among the participants?" The structural statistical data related to this problem are presented in Table 4.

Table 4. Descriptive Statistics for Life Satisfaction Levels

Variable	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Life Satisfaction	249	2,00	4,40	2,65	,57872

Findings Regarding the Third Sub-Problem

Within the scope of the study, the fourth sub-problem, "Do participants' levels of intercultural sensitivity and life satisfaction vary according to demographic variables?" was formulated. MANOVA results for this problem are presented in Table 6.

Table 5. MANOVA Analysis Results

	Variable	f	X	sd	F	p	Eta
Gender							
Intercultural Sensitivity	Female	126	3.40	1-248	1310	.000	.0042
	Male	123	2.81				
Life Satisfaction	Female	126	2.92	1-248	5.980	.001	.0037
	Male	123	2.43				
Place of Upbringing							
Intercultural Sensitivity	City	144	3.54	1-248	18.17	.000	.0047
	District	80	3.47				
	Rural Area/Village	25	2.27				
Life Satisfaction	City	144	2.92	1-248	11.19	.000	.0027
	District	80	2.91				
	Rural Area/Village	25	2.11				
Having Friends from Other Cultures							
Intercultural Sensitivity	Yes	180	3.35	1-248	6.024	.001	.0019
	No	69	2.86				
Life Satisfaction	Yes	180	2.95	1-248	5.878	.001	.0021
	No	69	2.40				

The results of the MANOVA analysis are presented in Table 5. According to the analysis results, the levels of intercultural sensitivity and life satisfaction of the participants significantly differ according to the demographic variables included in the study, namely gender, place of upbringing, and having friends from other cultures ($p < 0.005$). Upon examining the analysis results, it is observed that the levels of intercultural sensitivity and life satisfaction of female participants are higher than those of male participants. When examining the Partial Eta Squared η^2 , the η^2 value for intercultural sensitivity is 0.042, and for life satisfaction, it is 0.037. This result indicates that the independent gender variable explains 0.042 of intercultural sensitivity and 0.037 of life satisfaction levels.

Participants who grew up in rural areas/villages have lower levels of intercultural sensitivity and life satisfaction than others. When examining the Partial Eta Squared η^2 , the η^2 value for intercultural sensitivity is 0.047, and for life satisfaction, it is 0.027. This result indicates that the independent variable of place of upbringing explains 0.047 of intercultural sensitivity and 0.027 of life satisfaction levels.

Participants who do not have friends from other cultures have lower levels of intercultural sensitivity and life satisfaction than those with friends from other cultures. When examining the Partial Eta Squared η^2 , the η^2 value for intercultural sensitivity is 0.019, and for life satisfaction, it is 0.021. This result indicates that the independent variable of having friends from other cultures explains 0.019 of intercultural sensitivity and 0.021 of life satisfaction levels.

In summary, the demographic variables of gender, place of upbringing, and having friends from other cultures show a positive relationship with the variables used in the study (intercultural sensitivity and life satisfaction). It was determined that, depending on other demographic variables

examined within the scope of the research, the levels of intercultural sensitivity and life satisfaction did not significantly differ.

Discussion

In today's interconnected world, the complexity of cultural relationships has increased, making the study of intercultural sensitivity more relevant across various fields. This research examines the intercultural sensitivity of students learning Turkish as a foreign language, taking into account various socio-demographic factors. Intercultural sensitivity refers to the awareness, understanding, and respect for cultural differences and diversity. Socio-demographic variables include personal attributes such as age, gender, education level, and nationality. The participants in this study were students at a private university who completed the Intercultural Sensitivity Scale and provided demographic information. This data was then analyzed to identify statistical patterns.

The results revealed that several significant factors influence intercultural sensitivity and life satisfaction among the participants. Gender-based differences were particularly notable, with female participants demonstrating higher levels of intercultural sensitivity and life satisfaction. This observation suggests that women may have more extensive social interactions, which contribute to greater openness towards diverse cultures. This finding underscores the potential influence of gender, alongside other factors such as educational background and economic status, on intercultural sensitivity and overall life satisfaction.

Supporting evidence from previous studies aligns with these findings. Ayten and Köse (2020) explored the relationship between teachers' attitudes towards foreign students and their levels of intercultural sensitivity, showing that educators with higher cultural sensitivity can better support their students. Similarly, Akın (2016) found that gender significantly shapes the intercultural sensitivity of Turkish teacher candidates. These studies highlight the importance of understanding how Turkish language education impacts students' cultural sensitivity, especially as they engage more deeply with Turkish culture.

Recent research by Cohen (2018) indicates that multicultural education significantly enhances students' intercultural sensitivity, suggesting that educational environments play a crucial role in shaping students' attitudes towards different cultures. Deardorff (2020) also emphasizes the importance of intercultural competence in academic mobility, noting that students who study abroad develop higher levels of intercultural sensitivity, aiding their adaptation and integration into new cultural contexts.

The environment in which a person is raised, whether rural or urban, significantly impacts their levels of intercultural sensitivity and life satisfaction. The study found that individuals from less diverse environments tend to exhibit lower sensitivity levels, implying that limited exposure to different cultures may reduce opportunities for developing empathy. Additionally, having friends from diverse cultural backgrounds enhances intercultural understanding and life satisfaction, highlighting the importance of diverse social networks in fostering intercultural sensitivity.

Hammer (2015) introduced the Intercultural Development Inventory (IDI), a tool widely used to assess and enhance intercultural competence. The IDI provides a structured framework for understanding how individuals navigate cultural differences, making it an invaluable resource for both educational and professional settings. The effectiveness of such tools underscores the importance of systematic approaches to developing intercultural sensitivity.

Demographic factors such as education and income levels also significantly influence psychological well-being. Higher education and income levels are often associated with better emotional and social well-being, while migration status can affect adaptation processes and emotional health. Studies by Chen and Starosta (1998) and Holm et al. (2009) offer insights into how intercultural sensitivity varies across different socio-demographic groups, providing a nuanced understanding of the complex interplay between cultural sensitivity, demographic factors, and psychological well-being. These insights underline the necessity for further research to fully comprehend the dynamics of intercultural sensitivity among students in diverse educational settings.

In organizational contexts, Spitzberg and Changnon (2017) argue that fostering intercultural competence can enhance team collaboration and productivity. Applying similar principles in educational settings could improve student interactions and outcomes, aligning with Jackson's (2016) assertion that developing intercultural sensitivity is a crucial component of cultural intelligence.

In conclusion, this study contributes to the expanding literature on intercultural sensitivity by highlighting the importance of socio-demographic factors in educational contexts. By integrating findings from recent studies, this research illustrates the multifaceted nature of intercultural sensitivity and its significant impact on students' life satisfaction and overall well-being. Future research should continue to explore these dynamics to better support the intercultural development and well-being of students in increasingly multicultural educational environments.

Conclusions and Recommendations

The differences in intercultural sensitivity levels based on gender can be attributed to various factors, though pinpointing a definitive cause can be challenging. Possible variables include the influence of gender roles and societal expectations on individuals. Gender roles may create different expectations for behavior, values, and communication, leading to variations in intercultural sensitivity. Additionally, individuals' exposure to different cultures and experiences, such as traveling, working, or studying abroad, can enhance intercultural sensitivity. These experiences may vary by gender, contributing to differences in sensitivity levels.

Education plays a crucial role in developing intercultural sensitivity. Educational programs and teaching approaches that focus on enhancing intercultural communication skills and cultural awareness can lead to higher sensitivity levels. The type and level of education may differ by gender, further contributing to these differences. Personal characteristics, values, beliefs, and attitudes, which can vary by gender, also influence intercultural sensitivity. These factors affect individuals' perspectives and feelings about various cultures, though their impact may differ across societies and individuals.

The study found no significant statistical correlation between participants' age, region of residence, place of upbringing, department, and overseas experiences other than Cyprus with the scores on the Intercultural Sensitivity Scale. This suggests that despite different socio-demographic characteristics, participants exhibited similar levels of intercultural sensitivity. However, interpreting these results may be limited by factors such as sample size, sample representativeness, and scale reliability. Other unexamined factors might also influence the outcomes.

Students can benefit from educational programs that consider cultural differences, leading to behaviors imbued with intercultural sensitivity. Turkish language education programs should

emphasize developing intercultural communication skills beyond grammar and vocabulary. Lessons and activities should help students understand and respect different cultural values, beliefs, and communication methods. Comprehensive information about Turkish culture, including aspects of art, literature, music, traditions, and lifestyle, should be provided to foreign students. Such cultural awareness education can enhance sensitivity towards Turkish culture and foster relationships with their own cultures.

Practical experiences, such as fieldwork, cultural events, community service projects, or cultural exchange programs, should be included to help students develop intercultural awareness. Educational programs should also focus on developing effective communication skills, including written and oral communication, body language, and nonverbal communication appropriate to cultural codes. These skills are essential for interacting with people from different cultures and resolving conflicts constructively. Additionally, Turkish language teachers should receive in-service training on developing intercultural skills.

Declarations

Acknowledgements: Not applicable

Authors' contributions: Not applicable

Competing interests: The authors declare that they have no competing interests.

Funding: Not applicable

Ethics approval and consent to participate: The ethical committee decision with reference number 2024/02/02 has been obtained from the International Final University.

Copyright & License: Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY 4.0.

References

- Adler, N. J. (2021). International dimensions of organizational behavior. Mason, OH: Thompson. <https://doi.org/10.1002/tie.5060280112>
- Akın, E. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Siirt Üniversitesi Örneği. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 29-42. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9276>
- Aras, B., & Şahin, D. (2017). The role of intercultural sensitivity in educational environments. *Journal of Intercultural Studies*, 38(2), 115-132. <https://doi.org/10.1080/07256868.2017.1289905>
- Ayten, B., & Köse, İ. (2020). The relationship between elementary school teachers' attitudes towards foreign students and intercultural sensitivity levels. *Inonu University Journal of the Graduate School of Education*, 7. <https://doi.org/10.29129/inujgse.790940>
- Barnlund, D. (1998). Communication in a global village. In M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: A reader* (pp. 35-51). https://doi.org/10.1007/978-1-4612-2994-6_1
- Berry, J. W., & Kalin, R. (1995). Multicultural and ethnic attitudes in Canada: An overview of the 1991 National Survey. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 27(3), 301-320. <https://doi.org/10.1037/0008-400X.27.3.301>
- Bhawuk, D. P. S., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(4), 413-436. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(92\)90031-O](https://doi.org/10.1016/0147-1767(92)90031-O)
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-16.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1998). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 1, 41-62.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15. <https://doi.org/10.1037/t61546-000>
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2005). *Foundations of intercultural communication*. Lanham, MD: University Press of America.
- Çelen, F., & Deniz, M. (2017). The relationship between intercultural sensitivity and psychological well-being of international students. *Journal of International Students*, 7(2), 505-519. <https://doi.org/10.32674/jis.v7i2.386>
- Cohen, R. (2018). Multicultural education and intercultural sensitivity: A study of student attitudes. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 213-221. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n4p213>
- Deardorff, D. K. (2020). A Model of Intercultural Competence for Academic Mobility. *Journal of Studies in International Education*, 24(3), 319-340. <https://doi.org/10.1177/1028315319889892>
- Devore, J. L., & Peck, R. (2015). *Statistics: The Exploration and Analysis of Data*. Cengage Learning.
- Hall, E. T., & Hall, M. R. (1990). *Understanding cultural differences*. Intercultural Press.
- Hammer, M. R. (2015). The Intercultural Development Inventory: A New Frontier in Assessment and Development of Intercultural Competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 12-14. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.002>
- Holliday, A. M., Hyde, M., & Kullman, J. (2004). *Intercultural communication. An Advanced Resource Book*. Routledge Applied Linguistics.
- Holm, K., Nokelainen, P., & Tirri, K. (2009). Relationship of gender and academic achievement to Finnish students' intercultural sensitivity. *High Ability Studies*, 20(2), 187-200. <https://doi.org/10.1080/13598130903358543>
- Jackson, J. (2016). Intercultural Sensitivity: A Key Component of Cultural Intelligence. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(10), 1240-1257. <https://doi.org/10.1177/0022022116670263>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 20. Baskı. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Mihalca, R., & Grosu, D. S. (2018). The relationship between socio-demographic variables and intercultural sensitivity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 238, 135-141. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2018.03.021>
- Rosen, R., Digh, P., Singer, M., & Phillips, C. (2000). *Global literacies: Lessons on business leadership and national cultures*. New York: Simon & Schuster.
- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2017). Conceptualizing Intercultural Competence. In *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2-52). Sage Publications.
- Spinthourakis, J. A., Karatzia-Stavlioti, E., & Roussakis, Y. (2009). Pre-service teacher intercultural sensitivity assessment as a basis for addressing multiculturalism. *Intercultural Education*, 20(3), 267-276. <https://doi.org/10.1080/14675980903138624>
- Stafford, J. R., Bowman, R., Ewing, T., Hanna, J., & Lopez-De Fede, A. (1997). *Building Culture Bridges*. Bloomington, IN: National Educational Service.

- Thorn, M. (2002). Leadership in international organizations: Global leadership competencies. Retrieved August 1, 2008, from http://www.academy.umd.edu/publications/global_leadership/marlene_thorn.htm
- Toomey, A. H., & Chung, B. Y. (2020). Communication barriers and intercultural understanding in digital contexts. *Journal of Digital Communication*, 9(1), 77-89. <https://doi.org/10.1080/21632324.2020.1741234>
- Verkuyten, M. (2006). Multicultural recognition and ethnic minority rights: A social identity perspective. *European Review of Social Psychology*, 17, 148–184. <https://doi.org/10.1080/10463280600937418>
- Üstün, A. (2011). Adaptation of the Intercultural Sensitivity Scale into Turkish. *Journal of Language and Literature Education*, 2(4), 28-39.
- Dağlı, A., & Baysal, Z. (2016). Adaptation of the Satisfaction with Life Scale into Turkish: Validity and reliability study. *Journal of Education and Research*, 6(2), 25-32.
- Seçer, İ. (2015). SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi. Anı Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using Multivariate Statistics. Pearson Education.
- Gundara, J. S. (2000). Interculturalism, Education and Inclusion. Paul Chapman Publishing.



Received: 05/07/2024

Accepted: 23/07/2024

Published: 15/08/2024

The Effect of Traditional and Interactive Book Reading Methods on the Story Remembering Skills of 60–72-Month-Old Children

Nejla Ekiz¹, Nuran Tuncer²

Ekiz, N., & Tuncer, N. (2024). Geleneksel ve Etkileşimli Kitap Okuma Yöntemlerinin 60-72 Aylık Çocukların Hikâyeyi Hatırlama Becerilerine Etkisi. *International Journal of Education & Well-Being*, 2 (2), 136-160. <https://doi.org/10.62416/ijwb-52>

Abstract

Nowadays, story books can be read using different methods. One of these methods is the traditional book reading method. In the traditional book reading method, the adult reads the story as it is, without any intervention. In the interactive book reading method, the teacher or the relevant person reading the book creates reading units with the cooperation of the children. This research examines the intensity of traditional and interactive book reading practices on remembering performance in 60-72 month old children attending pre-school education. The study group of the research consists of 18 children aged 5-6 who attend pre-school education. In the study, two illustrated story books suitable for early childhood were determined and one of the story books was read to the children in the study group with the traditional reading method and the other with the interactive reading method. Interview technique was used in the study, which is a qualitative research. The interviews were collected one day after the reading, with a semi-structured interview form containing reminder questions for the participating children. During the interview, the children's answers were recorded with a voice recorder. The data obtained was analyzed with the descriptive analysis technique and the findings were; It is grouped under four main themes: features about the book's imprint and cover images, information about the characters of the book, features about the story and fiction, and vocabulary. According to the general results obtained from the research, it is seen that interactive book reading applications can increase people's learning characteristics. Ensuring children's active participation in the story reading process enables children to internalize the story better and encode the information in the story better in their minds. Thus, information about the story becomes permanent and is remembered more easily.

Keywords: Interactive Book Reading, Traditional Book Reading, Recall Skills, Preschool Education, Vocabulary

Geleneksel ve Etkileşimli Kitap Okuma Yöntemlerinin 60-72 Aylık Çocukların Hikâyeyi Hatırlama Becerilerine Etkisi

Nejla Ekiz¹, Nuran Tuncer²

Öz

Günümüzde hikâye kitapları farklı yöntemler kullanılarak okunabilmektedir. Bu yöntemlerden biri geleneksel kitap okuma yöntemidir. Geleneksel kitap okuma yönteminde yetişkin hikâyeyi olduğu gibi, herhangi bir müdahalede bulunmadan okur. Etkileşimli kitap okuma yönteminde ise kitabı okuyan öğretmen ya da ilgili kişi, çocuklarla iş birliği yaparak okuma etkinliğini gerçekleştirir. Bu araştırma, okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocuklarda geleneksel ve etkileşimli kitap okuma uygulamalarının hatırlama becerisine etkisini incelemektedir. Araştırmanın

¹ Melahat Gürel Anaokulu, Giresun, Türkiye, e-mail: nejlaekiz073@gmail.com, ORCID: 0009-0008-9380-5516

²Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, , Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Tokat, Türkiye, e-mail: nurantuncer72@gmail.com, ORCID: 00000-0002-8748-5084

Address of Correspondence/Yazışma Adresi: Nejla-Ekiz, e-mail: nejlaekiz073@gmail.com

çalışma grubu, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaşlarında 18 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada, erken çocukluk dönemine uygun resimli 2 adet hikâye kitabı belirlenerek hikâye kitaplarından biri geleneksel okuma yöntemiyle diğeri ise etkileşimli okuma yöntemiyle çalışma grubunda yer alan çocuklara okunmuştur. Nitel bir araştırma olan çalışmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler, okuma yapıldıktan bir gün sonra katılımcı çocuklara hatırlatıcı sorular içeren yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme esnasında çocukların cevapları ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiş ve bulgular; kitabın künne ve kapak resimleri ile ilgili özellikler, kitabın karakterleri ile ilgili bilgiler, öykü ve kurgu ile ilgili özellikler, sözcük bilgisi olmak üzere dört ana tema altında toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen genel sonuçlara göre, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların hatırlama becerilerini artırabileceği görülmüştür. Hikâye okuma sürecinde çocukların sürece aktif olarak katılımlarının sağlanması çocukların hikâyeyi daha iyi içselleştirmesini ve hikâyedeki bilgileri zihinlerinde daha iyi kodlamalarını sağlamaktadır. Böylece hikâye ile ilgili bilgiler kalıcı hale gelmekte ve daha kolay hatırlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimli Kitap Okuma, Geleneksel Kitap Okuma, Hatırlama Becerisi, Okul Öncesi Eğitim, Sözcük Bilgisi

Giriş

Millî Eğitim Bakanlığı'nın tanımına göre okul öncesi dönem, yaşamın temelini oluşturmaktadır (MEB, 2013). Bu dönemde verilen eğitimin, çocuğun gelişimi üzerinde uzun süreli etkileri olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Bu yüzden okul öncesi dönemde verilen eğitimin niteliği oldukça önemlidir (Evans, 1996; Weikart, 1993; Akt. Yavuzer, 2003). Okul öncesi dönemdeki çocukların eğitime gerekli önem verildiği takdirde modern ve demokratik toplumun gerektirdiği, duygu ve fikirlerini özgürce ifade edebilen, girişimci ve araştırmacı, otokontrolünü sağlayabilen, kendisinin ve başkasının haklarına saygı duyan, yeteneklerini kullanabilen, kültürel değerlerini kazanmış, ruhsal ve bedensel açıdan sağlıklı kişilerin yetiştirilmesi mümkün olacaktır (Kandır, 2005).

Okul öncesi dönemde çocuklara zenginleştirilmiş bir öğrenme atmosferi sunmak çocukların hazır bulunuşluklarını arttırmada, hayatı anlamlandırabilmelerini sağlamada, gelişimlerini ve öğrenmelerini desteklemede oldukça etkilidir. Bu atmosferi sunabilmek için pek çok farklı materyal kullanılabilir. Bu materyallerden biri de hikâye kitaplarıdır. Hikâye kitapları, doğum öncesi dönemden başlayarak çocuklara önemli becerilerin edindirilmesinde zenginleştirilmiş bir dil ortamı sağlayan, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veren, çocukların keyif alarak okudukları ve dinledikleri materyaller olarak bilinmektedir (Çılgın, 2006; Erbay & Samur, 2010).

Resimli hikâye kitaplarının okul öncesi dönem etkinliklerinde sıklıkla tercih edilmesinin nedeni, hem çocukların ilgisini çekmesi hem de onların gelişimlerine pek çok yönden fayda sağlamasıdır (Stone & Twardosz, 2001). Çocuğun yaşantısına resimli hikâye kitaplarının girmesiyle birlikte çocuk hikâyeyi dinlerken bir yandan resimleri incelemeye bir yandan da dinlediği öyküyü veya masalı aklında canlandırmaya başlar. Böylece çocuk dinlediği hikâyeyi beyinde tasvir eder ve hayatına kazandırır (Bilgin, 2011).

Resimli öykü kitaplarından en iyi şekilde yararlanabilmek ve farklı alanlardaki becerileri geliştirebilmek için dikkate alınması gereken bazı önemli noktalar bulunmaktadır. Bu noktalardan biri de kitabın nasıl okunduğudur. Günümüzde hikâye kitapları farklı yöntemler kullanılarak okunabilmektedir. Bu yöntemlerden biri de geleneksel kitap okuma yöntemidir. Geleneksel kitap okuma yönteminde yetişkin hikâyeyi olduğu gibi, herhangi bir müdahalede bulunmadan okur (Işıkoğlu, 2016). Bu yöntem genelde çocukların dinleme becerilerini geliştirir ancak çok yönlü kazanım elde etmelerinde yetersiz kalır (Fox & Horacek, 2008). Diğer kitap okuma yöntemi ise etkileşimli kitap okumadır. Etkileşimli kitap okuma yönteminde ise çocuk pasif bir dinleyici olmak yerine etkin olarak kitap okuma sürecine dahil olur, yetişkin çocuğa sorular sorup çocuğun dikkatini hikâyeye ve resimlere çekerek çocukla etkileşim kurar (Kim & Hall, 2002). Etkileşimli kitap okuma yöntemini uygulayan kişi, çocukların süreçte daha fazla aktif olmaları için çabalar.

Bu nedenle yetişkin, çocukların etkileşimin hızını belirlemelerine, çizimlere bakmak için duraklamalarına, öyküde yer alan karakterler ve olaylar hakkında düşüncelerini paylaşmalarına ve çocukların kendi deneyimleri de dahil olacak şekilde konuya yönelik ilgi alanlarını keşfetmelerine fırsat tanınmalıdır (Barclay, 2014).

Etkileşimli kitap okumanın temeli; çocukların hikâyedeki olaylar ve karakterler ile ilgili sorular sormasına, resimdeki bir objeyi ya da eylemi göstererek adlandırmalarına, öyküyü kendi yaşantılarıyla bağdaştırmalarına, öykünün bir kısmını ya da bir cümleyi tamamlamalarını istemeye, resimde anlatılan olayları açıklamalarına dayanmaktadır (Yıldız, Er ve Aral, 2018).

Hatırlama becerileri, kodlama ve tekrar hatırlamayı içermektedir (Marzano vd., 1988). Kişi, hatırlama sırasında bilgileri kendi örgütlediği biçimde hatırlar (Erden & Akman, 2004). Erden ve Akman'a (2004) göre; bilginin hatırlanma hızı ve kapsamı örgütleniş şekline göre farklılık gösterir. Daha çabuk hatırlanan bilgiler çok daha iyi örgütlenmiş olan bilgilerdir. Tam tersi iyi kodlanmayan, hiçbir şema ile bağlantı kurulmamış bilgiler ise zor hatırlan bilgilerdir. Bu yüzden hatırlamakta zorlandığımız bilgiler, bağlantı kuramadığımız ya da iyi kodlamadığımız verilerdir.

Yapılan bir anlatımdan sonra okunan hikâye yeri ve zamanı geldiğinde hatırlanabiliyor ve kullanılabilirse, öğretimin beklenen amaçlarını yerine getirdiğini söyleyebiliriz (Zembat, Balaban Dağal ve Köken, 2018). Bu yüzden bilgilerin daha kolay hatırlanmasını sağlayacak yöntem ve tekniklerin seçilmesi oldukça önem arz etmektedir.

Geleneksel ve etkileşimli kitap okuma üzerine alan yazın incelendiğinde farklı araştırmalara rastlanmıştır. Bu araştırmalardan biri Duran ve Öztürk (2018) tarafından gerçekleştirilmiş, etkileşimli hikâye okuma yönteminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisine etkisi incelenmiştir. Karma yöntem kullanılan bu araştırmada, nicel araştırma kısmında ön test-son test yarı deneysel desen, nitel araştırma kısmında ise görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında etkileşimli kitap okumanın dinlediğini anlama becerisine pozitif yönden katkı sağladığı ve hatırlama becerileri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda etkileşimli okunan hikâyelerin çocuklar tarafından daha çok sevildiği, çocukların hikâyeyi daha dikkatli ve uzun süre dinledikleri, hikâye okuma sürecinden daha fazla keyif aldıkları görülmüştür.

Yapılan diğer bir araştırmada, Olagbaju ve Babalola (2020), etkileşimli okumanın öğrencilerin başarısı ve okumaya ilgileri üzerine etkisini incelemişlerdir. Bu araştırmada aynı zamanda sözcük bilgisinin öğrencilerin başarısı ve tutumu üzerindeki düzenleyici etkisine de bakılmıştır. Çalışmada iki deney ve bir kontrol grubu yer almaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden ön test - son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, etkileşimli okumanın öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde önemli bir ana etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ancak sözcük bilgisine anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Etkileşimli kitap okuma ile geleneksel yapılan okuma karşılaştırıldığında, Hargrave ve Senechal (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ifade edici dil becerisi açısından yaşlılarından geride olan 4-5 yaşındaki çocuklarla etkileşimli ve düz kitap okuma faaliyetlerinin etkileri kıyaslanmıştır. Bu kıyaslamaya göre etkileşimli olarak hikâye okunan çocuklarda hem kelime bilgilerinde hem de erken okuryazarlık becerilerinde alışlagelmiş kitap okuma aktivitelerine maruz kalan çocuklara göre daha fazla ilerleme gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Yıldız Bıçakçı, Er vd., 2018). Benzer şekildeki çalışmalara bakıldığında Lever ve Senechal'ın (2011) ana sınıfına giden çocuklarla yaptıkları çalışma dikkati çekmektedir. Çalışmada 8 haftalık etkileşimli kitap okuma sonuçlarına bakıldığında deney grubundaki çocukların öyküleme becerilerinde ve ifade edici dil kelime bilgilerinin kontrol grubundakilere göre daha fazla olduğu bulunmuştur.

Yapılan bu araştırmada okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocuklara yönelik geleneksel ve etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların hatırlama becerisine etkisini

incelemeyi amaçlanmaktadır. Yapılan literatür taraması sonucunda etkileşimli kitap okumanın daha çok dil ve erken okuryazarlık becerileri üzerine odaklandığı ancak geleneksel ve etkileşimli kitap okumanın akılda tutma ve hatırlama süreçlerine ilişkin çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu nedenle geleneksel ve etkileşimli kitap okuma sonrasında hikâyeyi anlama, akılda tutma ve hatırlama düzeyi üzerine nitel bir analiz yapan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu bölümde, okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocuklarda geleneksel ve etkileşimli kitap okuma uygulamalarının hatırlama becerisine etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden, temel nitel araştırma (basic or generic qualitative research) yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmaların eğitimde yaygın şekilde tercih edilen çeşitlerinden biri olan temel nitel araştırma yönteminde amaç; gözlem, görüşme veya doküman analizi yöntemleri kullanılarak toplanan veriler aracılığıyla bir olguyu anlamak, açıklamaktır (Merriam, 2013).

Bu çalışmanın da amacı, geleneksel ve etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların hatırlama becerisine etkisini incelemeyi anlamaktır. Bu gerekçe ile bu çalışmada temel nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme, yüz yüze gelen iki ya da daha fazla kişinin, belli bir amaçla sözel ve sözel olmayan iletişim araç ve tekniklerini kullanarak oluşturdukları bir etkileşimdir. Soru sorma ve yanıtlama tarzına dayanan görüşme bireylerin kişisel niteliklerini saptama, onların çeşitli konulara ilişkin ilgi, görüş, tutum ve davranışları hakkında bilgi toplama amacıyla yapılmaktadır (Balcı, 2001; Güven, 1996; Özgüven 1980). Görüşme yöntemi, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere 3 şekilde gerçekleştirilir. Yarı yapılandırılmış görüşmede, görüşmelerde kullanılmak üzere bir dizi soru hazırlanır. Görüşülen kişinin sorulara istediği genişlikte cevap vermesi araştırmacıyı cevapların ötesinde derine inmesini sağlar (Karasar, 2016). Bu çalışmada görüşme çeşitlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve görüşmeler yüz yüze yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemi, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Amaçlı örneklemede, kolay ulaşılabilir ve aynı okul öncesi eğitime devam eden, yüz yüze görüşmeye gönüllü olmak kriterleri aranmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Giresun ilinin Görele ilçesinde bulunan okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaşlarında 18 çocuktan oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan çocuklara ait bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocuklara Ait Bilgiler

Değişkenler	Alt Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kız	11	61,11
	Erkek	7	38,89
Yaş	5 Yaş	10	55,56
	6 Yaş	8	44,44

Tablo 1’deki cinsiyet verileri incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan 18 çocuktan 11’inin kız, 7’sinin erkek olduğu görülmektedir. Toplam katılımcı sayısının % 61,11’i kız, % 38,89’u erkektir. Bununla birlikte, yaş dağılımı verilerine bakıldığında, 10 çocuğun 5 yaş, 8 çocuğun 6 yaş olduğu görülmektedir. Toplam katılımcı sayısının % 55,56’sı 5 yaş, % 44,44’ü 6 yaşıdır. Bu durum, katılımcıların belirli bir yaş grubunda olmasına dikkat edildiğini ve araştırmanın bu yaş grubunu hedeflediğini göstermektedir.

Araştırmanın Etik Yönü

Araştırma öncesi üniversiteden 11.02 no’lu karar ile etik kurul onayı alınmıştır. Araştırmanın gerçekleştirilmesi için veri toplama aşamasından önce katılımcı çocukların ailelerine ve kendilerine araştırmaya katılım ile ilgili bilgi verilmiş, katılıma gönüllü olanlara hem uygulama hem de görüşme sırasında ses kaydının alınması hususunda bilgilendirilmiş, yazılı onamları alınmıştır. Ayrıca katılımcı çocuklara istedikleri zaman hem uygulamadan çıkmak hem de görüşmeyi sonlandırabilecekleri hakkında bilgi verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu, çocuklar için aydınlatılmış onam formu ve ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çocukların kişisel bilgileri (cinsiyet ve yaş), ikinci bölümde ise seçilen resimli hikâye kitaplarına yönelik hatırlatıcı sorular yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken alan yazın taraması yapılmış ve oluşturulan soruların niteliği konusunda Okul Öncesi alan uzmanlarından görüş alınarak görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda;

A) Geleneksel Okuma Yöntemiyle Okunan “Mış Gibi” İsimli Hikâyeye Yönelik Hatırlatıcı Sorular

- Okuduğumuz kitabın ismi, yayınevi, yazarı ve çevirmeni kimdir?
- Kitabın kapağında hangi resimler vardı?
- Okuduğumuz hikâye ile ilgili aklında neler kaldı?
- Hikâye kitabındaki karakterlerin isimleri nelerdi?
- Hikâyeden aklında kalan sözcükler neler? gibi toplam 12 soru bulunmaktadır.

B) Etkileşimli Okuma Yöntemiyle Okunan “Eğri Bögürü” İsimli Hikâyeye Yönelik Hatırlatıcı Sorular

- Okuduğumuz kitabın ismi, yayınevi, yazarı ve çevirmeni kimdir?
- Okuduğumuz hikâye ile ilgili aklında neler kaldı?
- Hikâye kitabındaki karakterlerin özellikleri nelerdi?
- Eğri Bögürü, Daire, Kare ve Üçgen oynadıkları oyunda nelere dönüştüler?
- Hikâyeden aklında kalan sözcükler neler? gibi toplam 12 soru bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

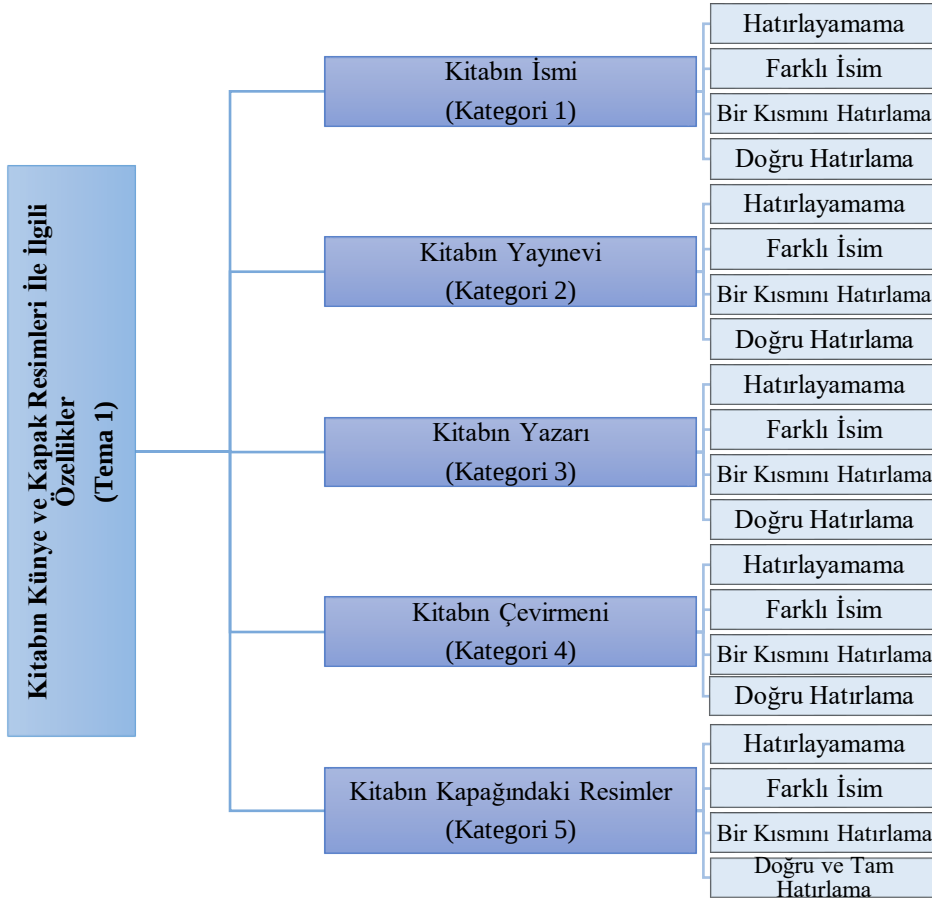
Bu araştırmada, verilerin toplanması için nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Geleneksel okuma yöntemiyle okunan hikâye kitabına yönelik görüşme 15.03.2024 tarihinde, etkileşimli okuma yöntemiyle okunan hikâye kitabına yönelik görüşme 19.03.2024 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Geleneksel ve etkileşimli okuma etkinliği sınıf ortamında uygulandıktan bir gün sonra katılımcı çocuklara daha önce resimli hikâye kitaplarının içeriğinden hatırlatıcı soruların bulunduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları sorularak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı görüşmeleri çocukların dikkatlerinin dağılmayacağı şekilde bire bir odaya alarak yüz yüze gerçekleştirmiş ve katılımcıların kimse tarafından rahatsız edilmemesi sağlamıştır. Görüşme esnasında çocukların cevapları ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Daha sonra kayıt altına alınan veriler bilgisayar ortamına aktararak içerik analizine tabi tutulmuştur.

Geleneksel okuma yöntemiyle okunan hikâye kitabına yönelik görüşmeler ortalama 7 dakika, etkileşimli okuma yöntemiyle okunan hikâye kitabına yönelik görüşmeler ortalama 10 dakika sürmüştür. Etkileşimli okunan hikâyeye yönelik görüşmeler daha uzun sürmüştür. Bunun nedeni çocukların etkileşimli okunan hikâyeyi daha iyi hatırlamaları ve soruları daha detaylı cevaplamalarından kaynaklanmaktadır. Buradan yola çıkarak etkileşimli okuma çalışmaları ile gerçekleştirilen okumaların, öğrencilerin bir olayı veya bir durumu daha fazla kelime çeşidini kullanarak anlatılmasına olanak sağladığı yorumu yapılabilmektedir. Çalışmanın amacı katılımcı çocuklara detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Bu araştırmada araştırmacıların elde ettikleri nitel verileri anlamalarına ve yorumlamalarına yardımcı olan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem araştırmanın odak noktalarını ve önemli bulgularını vurgulamak ve çalışmanın sistemli bir şekilde raporlamasını sağlayarak araştırmanın sonuçlarını okuyuculara net ve anlaşılır bir şekilde iletmek için tercih edilmiştir. Betimsel analizde katılımcıların görüşlerinden alıntılar yapılarak temaları zenginleştirmek amaçlanmıştır (Creswell, 2013). Betimsel analiz, araştırmacının veri toplama sürecinden elde ettiği zengin ve derin verileri düzenlemesine ve anlamasına yardımcı olur. Araştırmacılar genellikle betimsel analiz yöntemini, araştırma sorularına verilen cevapları anlamak, temaları belirlemek ve bulguları raporlamak için kullanırlar. Betimsel analiz ayrıca veri analiz sürecinin şeffaf bir şekilde belgelenmesine ve raporlanmasına olanak tanır (Miles, Huberman, Saldana, 2014). Burada veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur ve gerekirse olgular arasında karşılaştırmalar yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Betimsel analiz; elde edilen veriler değiştirilmeden alıntılar şeklinde, daha önceden belirlenen başlıklar altında özetlenir ve yorumlanır (Böke, 2011).

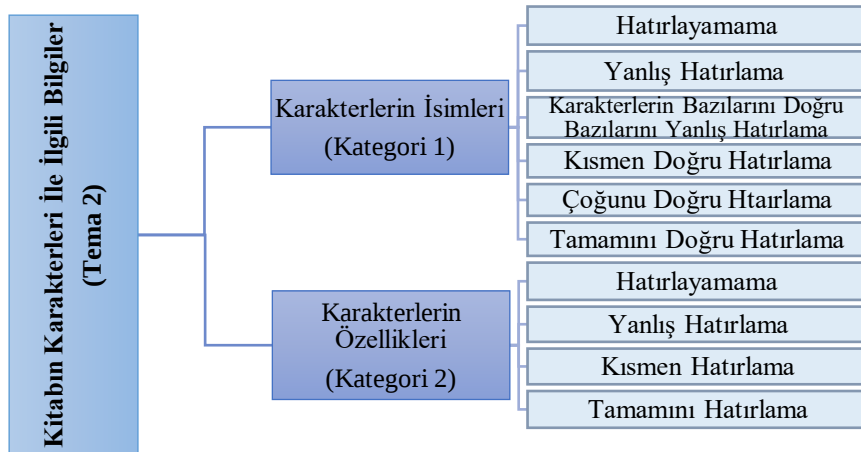
Bu araştırmanın elde edilen verilerinin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar öncelikle birinci araştırmacı tarafından derinlemesine inceleme ve okumanın ardından kodlamaları yapılmıştır. Benzer niteliklere sahip olan kodlar aynı kategoriler altında toplanarak kategoriler belirlenmiştir. Kategoriler arası ilişkiler incelenerek temalar elde edilmiştir. Veri analizi sürecinde, kodlamaların tamamlanmasının ardından, alanında ikinci araştırmacı kodlamalardaki tutarlılıkları incelenmiş ve kodlar üzerinde değerlendirmeler yapılarak ortak bir görüşe varılmıştır. Kodlamalarda görüş ayrılığına düşülen konularda alan yazına başvurulmuştur. Katılımcıların gizliliğini sağlayabilmek için ses kayıtlarının yazıya aktarılması aşamasında her bir katılımcıya rumuz (K1-K2-K3...K18) verilmiştir. Veri analizi sonucunda, dört farklı tema, her tema için alt kategoriler ve kategorilere özel kodlar oluşturulmuştur. Aşağıdaki diyagramda tema, kategori ve kodlar gösterilmiştir.

Kitabın künye ve kapak resimleri ile ilgili özellikler temasına ait, kategoriler ve kodlar aşağıdaki diyagramda Şekil 1’de yer almaktadır:



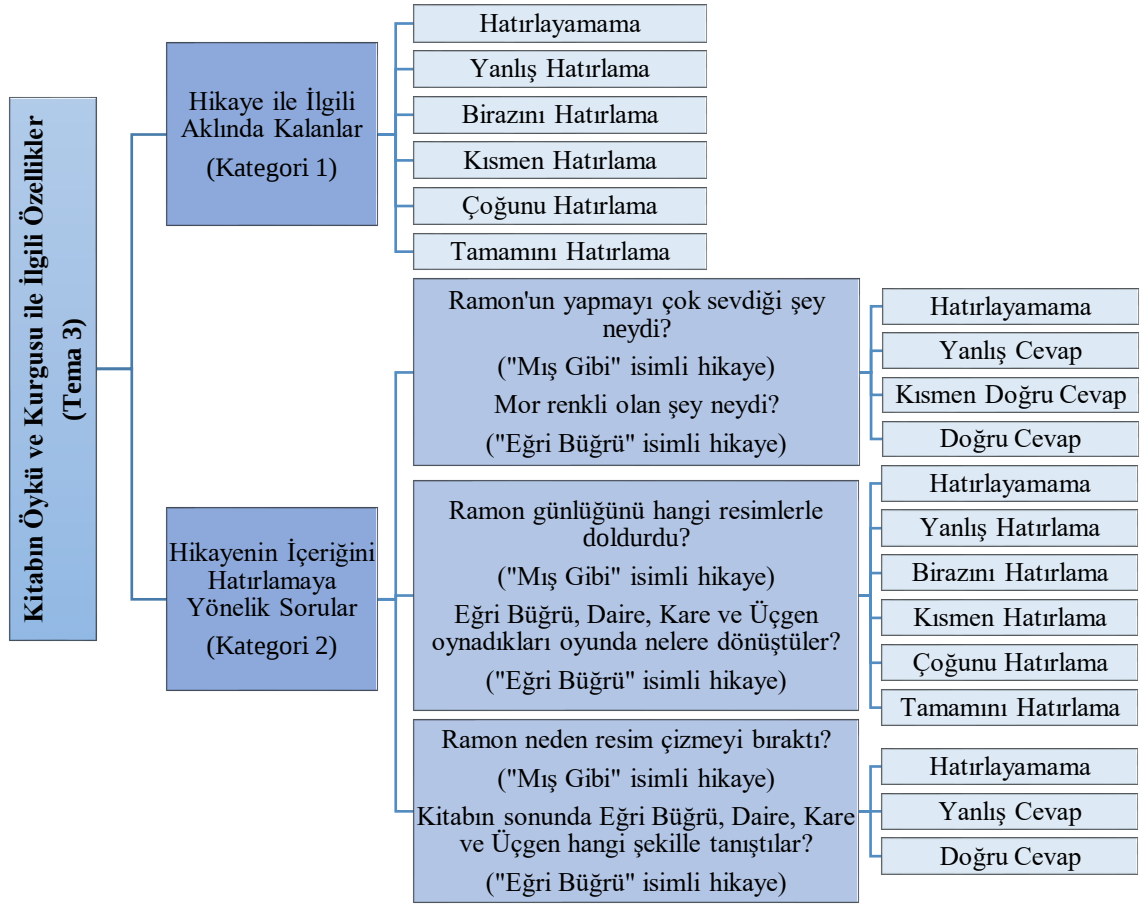
Şekil I. Kitabın K nyeye ve Kapak Resimleri ile İlgili  zellikler

Kitabın karakterleri ile ilgili bilgiler temasına ait, kategoriler ve kodlar aşağıdaki diyagramda  ekil 2’de yer almaktadır:



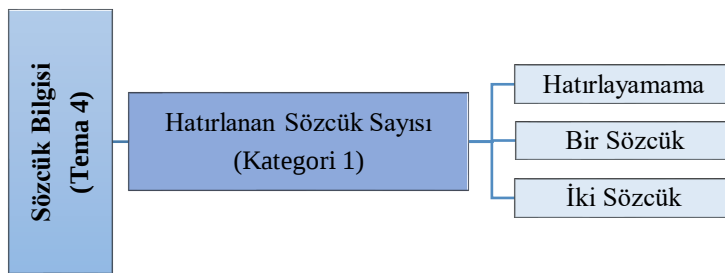
Şekil II. Kitabın Karakterleri ile İlgili Bilgiler

Kitabın  yk  ve kurgusu ile ilgili özellikler temasına ait, kategoriler ve kodlar aşağıdaki diyagramda  ekil 3’de yer almaktadır:



Şekil III. Kitabın Öykü ve Kurgusu ile İlgili Özellikler

Sözcük bilgisi temasına ait, kategoriler ve kodlar aşağıdaki diyagramda Şekil 4’de yer almaktadır:



Şekil IV. Sözcük Bilgisi

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular, yapılan içerik analizi sonucunda; (1) “*Kitabın Künye ve Kapak Resimleri ile İlgili Özellikler*”, (2) “*Kitabın Karakterleri ile İlgili Bilgiler*”, (3) “*Öykü ve Kurgusu ile İlgili Özellikler*”, (4) “*Sözcük Bilgisi*” olmak üzere dört ana tema altında toplanmıştır.

Tema 1. Kitabın Künye ve Kapak Resimleri ile İlgili Özellikler

Tablo II. Kitabın İsmi ve Yayınevi (Tema 1)

Kategori	Kod	Geleneksel okuma (n)	Etkileşimli okuma (n)
Kitabın İsmi	Hatırlayamama	15	4
	Farklı isim	3	0
	Bir Kısımını Hatırlama	0	0
	Doğru Hatırlama	0	14
Kitabın Yayınevi	Hatırlayamama	15	6
	Farklı isim	1	2
	Bir Kısımını Hatırlama	1	6
	Doğru Hatırlama	1	4

Geleneksel okuma yöntemiyle okunan “Mış Gibi” adlı hikâye kitabında, çalışma grubunda yer alan 15 çocuk kitabın ismini hatırlamadıklarını söylemiştir. Üç çocuk ise kitabın ismiyle ilgili farklı isimler kullanarak yanıt vermiştir.

“Bıcık”(K13), “Mayış Mayış”(K15), “Resim Yapmayı Seven Çocuk (K17)”

(K16) katılımcı ise *“kitabın ismini hatırlamadığını ancak değişik bir ismi olduğunu”* ifade etmiştir.

Etkileşimli okuma yöntemiyle okunan “Eğri Büğrü” adlı hikâye kitabında, çalışma grubunda yer alan dört çocuk kitabın ismini hatırlamadıklarını söylemiştir. 14 çocuk ise kitabın ismini doğru hatırlamıştır.

Geleneksel okuma yöntemiyle okunan “Mış Gibi” adlı hikâye kitabında, çalışma grubunda yer alan 15 çocuk kitabın yayınevini hatırlamadıklarını söylemiştir. Bir çocuk kitabın yayıneviyle ilgili farklı bir isim kullanarak yanıt vermiştir.

“Gökçe Yayınevi (K17)”

Bir çocuk ise kitabın yayınevinin bir kısmını hatırlamaktadır.

“Altın” (K1)”

Geleneksel okuma yöntemiyle okunan “Mış Gibi” adlı hikâye kitabında, çalışma grubunda yer alan sadece bir çocuk (K11) kitabın yayınevini doğru hatırlamaktadır.

Etkileşimli okuma yöntemiyle okunan “Eğri Büğrü” adlı hikâye kitabında, çalışma grubunda yer alan altı çocuk kitabın yayınevini hatırlamadıklarını söylemiştir. İki çocuk ise kitabın yayıneviyle ilgili farklı bir isim kullanarak cevap vermiştir.

“Dındın Çiçek” (K13), “Ayşe Çiçek” (K17).

Etkileşimli okuma yöntemiyle okunan “Eğri Büğrü” adlı hikâye kitabında, çalışma grubunda yer alan altı çocuk kitabın yayınevinin bir kısmını hatırladıklarını söylemiştir.

“1000 Çiçek” (K10), “Çiçek Kitapları” (K1), “Çiçek” (K11), “Çiçek Kitaplar” (K8), “1001 Çiçek” (K14) (K18).

Etkileşimli okuma yöntemiyle okunan “Eğri Büğrü” adlı hikâye kitabında, kitabın yayınevinin ismini doğru hatırlayan dört çocuk bulunmaktadır.

Tablo III. Kitabın Yazarı ve Çevirmeni (Tema 1)

Kategori	Kod	Geleneksel okuma (n)	Etkileşimli okuma (n)
Kitabın Yazarı	Hatırlayamama	18	17
	Farklı isim	0	0
	Bir Kısımını Hatırlama	0	1
	Doğru Hatırlama	0	0
Kitabın Çevirmeni	Hatırlayamama	17	15
	Farklı isim	1	1
	Bir Kısımını Hatırlama	0	1
	Doğru Hatırlama	0	1

Kitabın yazarı kategorisinde geleneksel okuma yöntemiyle okunan “Mış Gibi” adlı hikâye kitabında, çalışma grubunda yer alan 18 çocuk kitabın yazarını hatırlamadıklarını söylemiştir. Geleneksel okuma yöntemiyle okunan “Mış Gibi” adlı hikâye kitabında, kitabın yazarını hatırlayan çocuk bulunmamaktadır. Etkileşimli okuma yöntemiyle okunan “Eğri Büğrü” adlı hikâye kitabında, çalışma grubunda yer alan 17 çocuk kitabın yazarını hatırlamadıklarını söylemiştir. Kitabın yazarını hatırlamayan (K1) isimli katılımcı “*kitabın ismini hatırlamadığını ancak “A” ile başladığını*” ifade etmiştir. 1 çocuk ise yazarın isminin bir kısmını hatırlamaktadır.

“*Ohi Rohi (K14)*”

Kitabın çevirmeni isimli kategoriden elde edilen bulgulara göre, geleneksel okuma yöntemiyle okunan “Mış Gibi” adlı hikâye kitabında, çalışma grubunda yer alan 17 çocuk kitabın çevirmenini hatırlamadıklarını söylemiştir. Bir çocuk ise kitabın çevirmeni için farklı bir isim söyleyerek yanıt vermiştir.

“*Anna Milbourne (K10)*”

Etkileşimli okuma yöntemiyle okunan “Eğri Büğrü” adlı hikâye kitabında, çalışma grubunda yer alan 15 çocuk hikâyenin çevirmenini hatırlamadıklarını söylemiştir. (K2) isimli katılımcı “*Eylül*” yanıtını vererek kitabın çevirmeniyle ilgili farklı bir isim söylemiştir. (K14) isimli katılımcı “*Ayşe Nur*” yanıtını vererek çevirmenin isminin bir kısmını hatırlamaktadır. Çevirmenin ismini hatırlayan sadece bir katılımcı (K15) bulunmaktadır.

Tablo IV. Kitabın Kapağındaki Resimler (Tema 1)

Kategori	Kod	Geleneksel okuma (n)	Etkileşimli okuma (n)
Kitabın Kapağındaki Resimler	Hatırlayamama	6	1
	Yanlış Hatırlama	0	0
	Bir Kısımını Hatırlama	12	7
	Doğru ve Tam Hatırlama	0	10

Geleneksel okuma yöntemiyle okunan “Mış Gibi” adlı hikâye kitabında, çalışma grubunda yer alan altı çocuk kitabın kapağındaki resimlerle ilgili bir şey hatırlamadıklarını söylemiştir. 12 çocuk ise kitabın kapağındaki resimlerin bir kısmını hatırlamaktadır. Kitabın kapağındaki resimlerin bir kısmını hatırlayan çocukların en sık verdikleri cevap “*çocuk*” olmuştur. “*Çocuk*” cevabını veren on bir katılımcıdan yedi katılımcı çocukla ilgili detay vererek soruyu yanıtlamıştır.

“Çocuk vardı. Saçı kahverengiydi, üstü kırmızıydı.” (K4), “Ressam olan bir çocuk. Kırmızı renkli bir kıyafet giymişti, saçları vardı.” (K8), “Bir erkek çocuk. Elinde süpürge tutuyordu, yazıları silmeye çalışıyordu.” (K10), “Çocuk, Çocuğun saçı siyahtı.” (K13), “Erkek çocuk. Saçları böyle kıvrır kıvrırdı.” (K14), “Koşan bir çocuk, erkek.” (K17),

Bir katılımcı ise kitabın kapağındaki çocuğun erkek yerine kız olduğunu söylemiştir.

“Kız çocuk. Kahverengi saçlı.” (K15)

Etkileşimli okuma yöntemiyle okunan “Eğri Büğrü” adlı hikâye kitabında, çalışma grubunda yer alan sadece bir çocuk kitabın kapağındaki resimlerle ilgili bir şey hatırlamadığını söylemiştir. Yedi çocuk kitabın kapağındaki resimlerin bir kısmını hatırlamaktadır. Kitabın kapağındaki resimlerin bir kısmını hatırlayan çocukların en sık verdikleri cevap “üçgen ve kare” olmuştur. Kitabın kapağındaki resimlerin bir kısmını hatırlayan yedi çocukta vermiş oldukları cevapları detaylandırarak anlatmışlardır.

“Daire pembe. Güçlü kare mavi. Üçgen sarı. Büyük yazılar siyahtı. Yayınevinin sembolü vardı, küçük kare.” (K14), “Eğri Büğrü mor. Bir üçgen vardı, sarı. Bir kare vardı, mavi.” (K10).

Etkileşimli okuma yöntemiyle okunan “Eğri Büğrü” adlı hikâye kitabında, kitabın kapağındaki resimleri doğru ve tam hatırlayan on çocuk bulunmaktadır. Doğru ve tam hatırlayan çocukların hepsi aynı zamanda resimler hakkında detaylar vererek soruyu yanıtlamışlardır.

“Kare mavi, gözleri kaşları var. Üçgen sarı, gözleri var, kaşları yok. Daire pembe, gözleri var, kaşları yok. Eğri Büğrü mor, gözü kaşı yok.” (K11), “Mavi bir kare. Sarı bir üçgen. Pembe daire. Böyle eğri büğrü vardı, mor renk.” (K13), “Üçgen; sarı renk, kaşı yok. Kare; mavi renk, kaşı var. Daire; pembe renk, kaşı yok. Eğri Büğrü; mor renk, istediği şekle girebiliyordu.” (K15), “Kaşlı bir kare, mavi renk. Kaşsız sarı renkli üçgen. Eğri Büğrü, mor renk. Daire, pembe renk.” (K17).

Tema 2. Kitabın Karakterleri ile İlgili Bilgiler

Tablo V. Karakterlerin İsimleri ve Özellikleri (Tema 2)

Kategori	Kod	Geleneksel okuma(n)	Etkileşimli okuma(n)
Karakterlerin İsimleri	Hatırlayamama	6	0
	Yanlış Hatırlama	0	1
	Karakterlerin Bazılarını Doğru Bazılarını Yanlış Hatırlama	3	2
	Kısmen Doğru Hatırlama	1	2
	Çoğunu Doğru Hatırlama	6	8
	Tamamını Doğru Hatırlama	2	5
Karakterlerin Özellikleri	Hatırlayamama	9	2
	Yanlış Hatırlama	2	1
	Kısmen Hatırlama	7	8
	Tamamını Hatırlama	0	7

Geleneksel okuma yöntemiyle okunan “Mış Gibi” adlı hikâye kitabında, çalışma grubunda yer alan altı çocuk karakterlerin isimlerini hatırlamadıklarını söylemiştir. Üç çocuk karakterlerin

bazılarını doğru bazılarını yanlış hatırlamakta, bir çocuk karakterlerin isimlerini kısmen doğru hatırlamakta, altı çocuk karakterlerin isimlerinin çoğunu doğru hatırlamaktadır. Kısmen doğru hatırlayan (K5) isimli katılımcı *“Bu resimler ne böyle diye gülen bir uzun kişi vardı. Erkekti.”* şeklinde soruyu cevaplamıştır. Tamamını doğru hatırlayan ise iki çocuk bulunmaktadır. Tamamını doğru hatırlayan çocuklardan (K1) isimli katılımcı *“Abisi, kız kardeşi, çocuk.”* şeklinde soruyu yanıtlamıştır.

Etkileşimli okuma yöntemiyle okunan “Eğri Büğrü” adlı hikâye kitabında, çalışma grubunda yer alan bir çocuk karakterlerin isimleri sorusunu yanlış hatırlamaktadır. İki çocuk karakterlerin bazılarını doğru bazılarını yanlış hatırlamakta, iki çocuk karakterlerin isimlerini kısmen doğru hatırlamakta, sekiz çocuk karakterlerin isimlerinin çoğunu doğru hatırlamaktadır. Karakterlerin isimlerinin çoğunu doğru hatırlayan (K17) isimli katılımcı *“Kaslı bir kare. Şekil değiştiren bir tane eğri büğrü. Bir üçgen. Bir tane daire.”* şeklinde soruyu cevaplamıştır. Tamamını doğru hatırlayan ise beş çocuk bulunmaktadır. Tamamını doğru hatırlayan çocuklardan (K10) isimli katılımcı *“Üçgen sarı. Sarı üçgen. Gülen yüzü pembe daire. Mavi kare. Güçlü mavi kare. Eğri Büğrü. Parlayan yıldız.”* şeklinde soruyu yanıtlamıştır.

Geleneksel okuma yöntemiyle okunan “Mış Gibi” adlı hikâye kitabında, çalışma grubunda yer alan dokuz çocuk karakterlerin özelliklerini hatırlamadıklarını söylemiştir. İki çocuk karakterlerin özelliklerini yanlış hatırlamakta, yedi çocuk karakterlerin özelliklerini kısmen hatırlamaktadır. Kısmen hatırlayan (K4) isimli katılımcı *“Çocuğun resim çizme özelliği vardı.”*, (K8) isimli katılımcı *“Kızgınlık. Erkek olan kızgın. İyi olan kız. Kız kardeş iyi olan, iyi davranan. Kâğıtları çöpe atmayıp güzel görünsün diye duvara astığı için iyi.”* şeklinde soruyu cevaplamıştır. Karakterlerin özelliklerinin tamamını hatırlayan çocuk bulunmamaktadır.

Etkileşimli okuma yöntemiyle okunan “Eğri Büğrü” adlı hikâye kitabında, çalışma grubunda yer alan iki çocuk karakterlerin özelliklerini hatırlamadıklarını ifade etmiştir. Bir çocuk karakterlerin özelliklerini yanlış hatırlamakta, sekiz çocuk karakterlerin özelliklerini kısmen hatırlamaktadır. Kısmen hatırlayan (K11) isimli katılımcı *“Birisinin oturma. Karenin. Üçgenin döne döne gezme. Yok dairenin döne döne gezmesi. Üçgenin de... Üçgeninse özelliğini bilmiyorum.”* şeklinde soruyu cevaplamıştır. Tamamını doğru hatırlayan ise yedi çocuk bulunmaktadır. Tamamını doğru hatırlayan çocuklardan (K5) isimli katılımcı *“Karenin özelliği...Bak bize şöyle yaptırdın. Güçlü, dimdik durmak. Sonra bizde güçlü bir şekilde durduk. Dairede yuvarlanarak gezmeyi seviyordu. Üçgen eğlenceli şeyler yapmayı seviyordu. Köşeleriyle balon patlatabilirdi mesela. Eğri büğrünün en sevdiği şey şekil oluşturmaktı.”* şeklinde soruyu yanıtlamıştır.

Tema 3. Kitabın Öykü ve Kurgusu ile İlgili Özellikler

Tablo VI. Hikâye ile İlgili Aklında Kalanlar (Tema 3)

Kategori	Kod	Geleneksel okuma (n)	Etkileşimli okuma (n)
Hikâye ile ilgili aklında kalanlar	Hatırlayamama	4	1
	Yanlış Hatırlama	0	0
	Birazını Hatırlama	6	3
	Kısmen Hatırlama	6	4
	Çoğunu Hatırlama	2	7
	Tamamını Hatırlama	0	3

Geleneksel okuma yöntemiyle okunan “Mış Gibi” adlı hikâye kitabında, çalışma grubunda yer alan dört çocuk hikâye ile ilgili aklında kalanlar sorusuna bir şey hatırlamadıklarını söylemiştir. Altı çocuk hikâyenin birazını hatırlamakta, altı çocuk hikâyeyi kısmen hatırlamakta, iki çocuk hikâyenin çoğunu hatırlamaktadır. Hikâyenin çoğunu hatırlayan (K10) isimli katılımcı “*Erkek çocuk yere kağıtlarını atıyordu. Sonrada kız kardeşi geldi ve onları topladı. Kız kardeş erkek çocuğun yapamadığı tüm resimleri duvara astı. Erkek çocuk onu kovaladı. Erkek çocuk tüm resimlerini inceledi, tüm resimlerine baktı. Kız kardeşi dedi ki “Aslında bu çiçeği, vazoyu çok beğendim. Vazoya benziyor.” dedi. “Hayır.” dedi erkek çocuk. Erkek çocuk bütün resimlerini inceledikten sonra “Bunlar çok güzel.” dedi. Sonrada erkek çocuk dedi ki “Tekrardan resim yapmaya başladı ve sonsuza denk de bunu yaptı, yapmıştı.*” şeklinde soruyu yanıtlamıştır.

Geleneksel okuma yöntemiyle okunan “Mış Gibi” adlı hikâye kitabında, hikâyenin tamamını hatırlayan çocuk bulunmamaktadır.

Etkileşimli okuma yöntemiyle okunan “Eğri Büğrü” adlı hikâye kitabında, çalışma grubunda yer alan bir çocuk hikâye ile ilgili aklında kalanlar sorusuna bir şey hatırlamadığını söylemiştir. Üç çocuk hikâyenin birazını hatırlamakta, dört çocuk hikâyeyi kısmen hatırlamakta, yedi çocuk hikâyenin çoğunu hatırlamaktadır. Hikâyenin tamamını hatırlayan ise üç çocuk bulunmaktadır. Hikâyenin tamamını hatırlayan (K16) isimli katılımcı “*Tabi ki kapağını söylemek istiyorum. Eğri büğrü gelmişti. Kare demişti ki “Bu bir şekil değil.” Sonra Eğri Büğrü başka şekillere dönüşmüştü. Başka mektup kutusu, ağaca dönüşmüştü. Başka da şey vardı. Sonra da onlar uzaya gitmişlerdi. Uzayda roketin dumanları çıkmıştı. Mor renkti. Kare, daire, üçgen ve eğri büğrüün yanına yeni bir şekil katılmıştı. Yıldız. Kare, daire ve üçgen beraber oynamayı çok severdi. Daire dönmeyi severdi. Kare oturmayı ve güçlü olmayı severdi. Üçgen dedi ki “Beni takip edersen kaybolmazsın.” dedi. Üçgen ve kare ve eğri büğrü bide hepsi katılmayı oynarlardı. Hepsi birlikte oynamayı çok seviyordu artık arkadaş oldukları için.*” şeklinde soruyu yanıtlamıştır.

Tablo VII. Hikâyenin İçeriğini Hatırlamaya Yönelik Sorular (Tema 3)

Kategori	Kod	Geleneksel okuma (n)	Etkileşimli okuma (n)
Mış Gibi isimli hikâye			
“Ramon’un yapmayı çok sevdiği şey neydi?” sorusu	Hatırlayamama	2	2
Eğri büğrü isimli hikâye			
“Mor Renkli olan şey neydi?” sorusu	Yanlış Cevap	2	0
	Kısmen Doğru Cevap	0	4
	Doğru Cevap	14	12
Mış Gibi isimli hikâye			
“Ramon günlüğünü hangi resimlerle doldurdu?” sorusu	Hatırlayamama	6	1
Eğri büğrü isimli hikâye			

**“Eğri Büğrü, Daire,
Kare ve Üçgen
oynadıkları oyunda
nelere dönüştüler?”
sorusu**

Yanlış Hatırlama	0	0
Birazını Hatırlama	8	3
Kısmen Hatırlama	4	7
Çoğunu Hatırlama	0	7
Tamamını Hatırlama	0	0

**Mış Gibi isimli hikâye
“Ramon neden resim
çizmeyi bıraktı” sorusu
Eğri büğrü isimli hikâye
“Kitabın sonunda Eğri
Büğrü, Daire, Kare ve
Üçgen hangi şekille
tanıştılar?” sorusu**

Yanlış Cevap	15	1
Doğru Cevap	3	16

Geleneksel okuma yöntemiyle okunan “Mış Gibi” adlı hikâye kitabında, hikâyenin içeriğine yönelik sorulan “*Ramon’un yapmayı çok sevdiği şey neydi?*” sorusuna çalışma grubunda yer alan iki çocuk cevap verememiştir. Yanlış cevap veren iki çocuk, doğru cevap veren ise 14 çocuk bulunmaktadır. Yanlış cevap veren (K18) isimli katılımcı “*Bilgisayar oynamak.*” şeklinde soruyu cevaplamıştır. Doğru cevap veren (K6) isimli katılımcı “*Resim yapmayı.*” (K13) isimli katılımcı “*Resim çizmeyi.*” şeklinde soruyu yanıtlamıştır.

Etkileşimli okuma yöntemiyle okunan “Eğri Büğrü” adlı hikâye kitabında, hikâyenin içeriğine yönelik sorulan “*Mor renkli olan şey neydi?*” sorusuna çalışma grubunda yer alan iki çocuk cevap verememiştir. Yanlış cevap veren çocuk bulunmamakta ancak kısmen doğru cevap veren dört çocuk bulunmaktadır.

“*Yola benzeyen bir şeydi.*” (K2), “*Yuvarlak, daire gibi bir şeydi.*” (K6), “*Çizgi.*” (K7).

“Eğri Büğrü” cevabını hatırlayamayan katılımcı çocuklar, mor renkli şeyi benzettikleri şeyle açıklamaya çalışmışlardır.

(K9) isimli katılımcı çocuk ise pembe renkli daireyi mor renk olarak hatırladığı için soruyu “*Mor renkli olan şey daire ve eğri büğrüydü.*” şeklinde cevaplamıştır.

Soruya doğru cevap veren 12 çocuk yer almaktadır.

“Eğri Büğrü” (K1) (K4) (K5) (K8) (K10) (K11) (K12) (K13) (K14) (K15) (K16) (K17).

Geleneksel okuma yöntemiyle okunan “Mış Gibi” adlı hikâye kitabında, hikâyenin içeriğine yönelik sorulan “*Ramon günlüğünü hangi resimlerle doldurdu?*” sorusuna çalışma grubunda yer alan altı çocuk cevap verememiştir. Birazını hatırlayan sekiz çocuk, kısmen hatırlayan dört çocuk bulunmaktadır. Çoğunu ve tamamını hatırlayan çocuk bulunmamaktadır. Birazını hatırlayan (K13) isimli katılımcı “*Günlüğüne evi çizmişti. Böyle çatısı olan bir ev. Çatısı sarı.*”, (K18) isimli katılımcı “*Çiçek kavanozu.*” şeklinde soruyu cevaplamıştır. Kısmen hatırlayan (K8) isimli katılımcı “*Çiçek, vazolu. Ağaç, altında su olan. Güneş, çizgili, böyle (Eliyle çizgileri göstermiştir.), sarı renkli.*”, (K17) isimli katılımcı “*Aslında erkek çocuğunkisini hatırlıyorum. Bir deniz. Ağaç, şöyle elmaları olan bir ağaç. Bir kayık, şöyle üstünde bir şey var ama penceresini unutmuş. Hani şöyle daire camını çizmeyi unutmuş.*” şeklinde soruyu yanıtlamıştır.

Etkileşimli okuma yöntemiyle okunan “Eğri Büğrü” adlı hikâye kitabında, hikâyenin içeriğine yönelik sorulan “*Eğri Büğrü, Daire, Kare ve Üçgen oynadıkları oyunda nelere dönüştüler?*” sorusunu çalışma grubunda yer alan sadece bir çocuk cevaplayamamıştır. Birazını hatırlayan üç çocuk, kısmen hatırlayan yedi çocuk, çoğunu hatırlayan yedi çocuk bulunmaktadır. Tamamını hatırlayan çocuk bulunmamaktadır. Birazını hatırlayan (K2) isimli katılımcı “*Eve dönüştüler. Bide yuvarlak dondurmaya dönüşmüştü. Evin çatısı üçgendi, kapısı kareydi.*” (K12) isimli katılımcı “*Gemiye. Daire güneşe dönüştü. Kareyi hatırlamıyorum. Geminin gövdesi üçgenden.*” şeklinde soruyu cevaplamıştır. Kısmen hatırlayan (K11) isimli katılımcı “*Eğri Büğrü ağaca dönüşmüştü. Ağacın gövdesi de üçgendendi. Ağacın üst kısmı eğri büğrüdendi. Karede posta kutusunun posta yeri olmuştu. Sonrada salyangoza dönüşmüşlerdi. Tek tekerlekli bisiklet. Lale.*” şeklinde soruyu yanıtlamıştır. Çoğunu hatırlayan (K5) isimli katılımcı “*Kuş, ağaç, posta kutusu, kuş yuvası, dondurmaya, bir tane tek tekerlekli bisiklet. Başka bir şeye dönüştüler mi? Çiçeeek. Başka bir şey var mıydı? Güül. Çiçeklerden biri güldü. Sonuncu bana menekşe gibi geldi. Üç tane çiçek vardı. İki tanesi de güldü. Bir tane ağaç vardı. Gövdesi üçgen, yaprakları eğri büğrüdendi. Kuşun kanadı kareden, gagası üçgenden, kafası yuvarlaktandı sanki, gövdesi eğri büğrüdendi. Kuş yuvasının ortasında daire vardı, üstünde üçgen. Bak dairenin altında da kare vardı. Karenin ortasına daire gelmiş, karede onun altında kalmış. Dondurmayla ilgili hatırladığım detay yok. Tek tekerlekli ile ilgili var. Dönen şey gövdesi yuvarlaktandı. Şöyle tutma kısmı eğri büğrüdendi.*”, (K15) isimli katılımcı ise “*Roket, gemi, kuş, ağaç bide şey vardı bebeklerin hani şöyle tek tekerlekli sürme şeyi, posta kutusu, kuş evi vardı. Ağacın gövdesi üçgenden yapılmıştı. Ağacın üst tarafı eğri büğrüdendi. Posta kutusunun kapısı dairedendi. Roketin dumanı eğri büğrüdendi. Kuş evinin altı eğri büğrüdendi, çakıldığı yer eğri büğrüdendi.*” şeklinde soruya yanıt vermişlerdir.

Geleneksel okuma yöntemiyle okunan “Mış Gibi” adlı hikâye kitabında, hikâyenin içeriğine yönelik sorulan “*Ramon neden resim çizmeyi bıraktı?*” sorusuna çalışma grubunda yer alan 15 çocuk yanlış, üç çocuk ise doğru cevap vermiştir. Yanlış cevap veren (K2) isimli katılımcı “*Çünkü bir türlü güzel bir resim çizemiyordu.*”, (K4) isimli katılımcı “*Çünkü hiçbir resmi güzel olmamıştı.*”, (K8) isimli katılımcı “*Hiç yaptığı resimler güzel olmuyordu.*”, (K9) isimli katılımcı “*Çünkü hepsinin kötü olduğunu düşünmüştü.*”, (K10) isimli katılımcı “*Çünkü hiç resim çizemiyordu.*”, (K15) isimli katılımcı “*Çünkü istediği resme ulaşamıyordu.*”, (K16) isimli katılımcı “*Çünkü beceremiyordu.*” (K18) isimli katılımcı “*Çünkü çok kötü resimler çiziyordu. Kavanoz yapmak istemişti. Çiçek kavanozu. Kavanozu yapamadı ve o yüzden bıraktı.*” şeklinde soruyu cevaplamışlardır. Yanlış cevap veren çocukların çoğu sorunun cevabı olarak “*Ramon’un güzel resim çizmeyi başaramadığı ve yaptığı resimlerin güzel olmadığını düşündüğü için resim çizmeyi bıraktığı*” yönünde olmuştur. Farklı bir neden söyleyen (K17) isimli katılımcı ise “*Çünkü artık resim yapmaktan sıkılmış olabilir.*” şeklinde soruya yanıt vermiştir.

Etkileşimli okuma yöntemiyle okunan “Eğri Büğrü” adlı hikâye kitabında, hikâyenin

içeriğine yönelik sorulan “*Kitabın sonunda Eğri Büğrü, Daire, Kare ve Üçgen hangi şekille tanıştılar?*” sorusunu çalışma grubunda yer alan sadece bir çocuk cevaplayamamıştır. Yanlış cevap veren bir çocuk, doğru cevap veren 16 çocuk bulunmaktadır. Yanlış cevap veren (K7) isimli katılımcı “*Daire.*” şeklinde soruyu yanıtlamıştır.

Tema 4. Sözcük Bilgisi

Tablo VIII. Hatırlanan Sözcük Sayısı (Tema 4)

Kategori	Kod	Geleneksel okuma (n)	Etkileşimli okuma (n)
Hatırlanan Sözcük Sayısı	Hatırlayamama	16	15
	Bir Sözcük	2	0
	İki Sözcük	0	3

Geleneksel okuma yöntemiyle okunan “*Mış Gibi*” adlı hikâye kitabında hatırlanan sözcük sayısına bakıldığında 16 katılımcının hiçbir sözcük hatırlayamadığı, iki katılımcının ise bir sözcük hatırladığı görülmektedir. (K1) isimli katılımcı “*gülmek*” sözcüğünü, (K10) isimli katılımcı “*dur*” sözcüğünü hatırlamaktadır.

Etkileşimli okuma yöntemiyle okunan “*Eğri Büğrü*” adlı hikâye kitabında hatırlanan sözcük sayısına bakıldığında 15 katılımcının hiçbir sözcük hatırlayamadığı, üç katılımcının ise iki sözcük hatırladığı görülmektedir. (K1) isimli katılımcı “*Bu nedir?*” iki sözcükten oluşan soru cümlesini, (K14) isimli katılımcı “*Biz bir oyun oynamıştık içinde. Onun ismini söyleyebilirim. İsmi değil de böyle nasıl oynadığımızı. Böyle yukarı, aşağı diyordun sen. Bide şöyle tam tersini yapmıştık.*” açıklamasından hareketle “*aşağı, yukarı*” sözcüklerini, (K16) isimli katılımcı “*çatı, tekerlek*” sözcüklerini hatırlamaktadır.

Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular, okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocuklarda geleneksel ve etkileşimli kitap okuma uygulamalarının hatırlama becerisine etkisini incelemekte kullanılmıştır. Bulgular, araştırma sonuçlarına uygun olarak yapılan analiz sonucunda; kitabın künye ve kapak resimleri ile ilgili özellikler, kitabın karakterleri ile ilgili bilgiler, öykü ve kurgusu ile ilgili özellikler, sözcük bilgisi olmak üzere dört ana tema altında toplanmıştır.

Kitabın künye ve kapak resimleriyle ilgili olarak, katılımcı çocukların etkileşimli okunan hikâye kitabının ismini ve yayınevini daha iyi hatırladığı ancak kitabın yazarı ve çevirmenini hatırlamada geleneksel ve etkileşimli okuma arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Etkileşimli okuma yöntemiyle okunan hikâye kitabının kapağındaki resimleri doğru ve tam hatırlayan katılımcı çocuk sayısı oldukça fazlayken geleneksel okuma yöntemiyle okunan hikâye kitabının kapağındaki resimleri doğru ve tam hatırlayan hiç çocuk bulunmamaktadır. Etkileşimli okuma yöntemiyle okunan hikâye kitabının kapak resmi hakkında çocuklara konuşma fırsatı verildiği için çocukların etkileşimli okunan kitabın kapak resmini daha iyi ve detaylı hatırladıkları düşünülmektedir. Bu araştırmaya benzer olarak Kingiz ve Tuncer (2024)’ün yürütmüş olduğu çalışmada, okul öncesine devam eden 5 yaş grubu çocuklarına yönelik geleneksel ve etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların hatırlama becerisine etkisi incelenmektedir. Bu çalışmada etkileşimli okuma grubunun kitabın ismi ve kapak resmi gibi detayları daha iyi hatırlama eğiliminde olduğu, yayınevi ismi gibi belirli detayların her iki grupta da hatırlanmayan özellikler arasında yer aldığı, yazar ve çizer isimleri incelendiğinde ise geleneksel okuma grubunun bu bilgilere daha iyi hakim olduğu ancak genel olarak hatırlamanın düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kitabın karakteri ile ilgili bilgiler temasına bakıldığında, etkileşimli okunan hikâye kitabındaki karakterlerin isimlerinin ve özelliklerinin daha iyi hatırlandığı aynı zamanda katılımcı çocukların karakterler hakkında detaylı açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Etkileşimli okuma sürecinde katılımcı çocukların öyküde yer alan karakterler hakkında düşüncelerini paylaşmaları ve karakterlerin özelliklerini canlandırmaları çocukların hikâyedeki karakterlerle daha fazla özdeşim kurmasını sağlamış olabilir. Buna benzer bir sonuç Zevenbergen, Whitehurst ve Zevenbergen (2003), tarafından gerçekleştirilen çalışmada da görülmektedir. Bu çalışmada müdahale programına katılan diyalojik okuma yapılan çocukların, Head Start yılının sonunda anlatılarında karakterlerin içsel durumlarına ve diyaloglara gönderme yapma olasılıkları, müdahale programına katılmayan çocuklara göre önemli ölçüde daha yüksek bulunmuştur.

Kitabın öykü ve kurgusu ile ilgili özellikler temasında, geleneksel okuma yöntemiyle okunan hikâye kitabına yönelik çocukların çoğunun hikâyenin bir kısmını hatırladıkları, etkileşimli okuma yöntemiyle okunan hikâye kitabına yönelik ise çocukların çoğunun hikâyeye ilgili çoğu şeyi akıllarında tuttukları dikkati çekmektedir. Etkileşimli okuma sürecinde çocuklara sorular sorulup çocukların dikkati hikâyeye ve resimlere çekildiği aynı zamanda hikâyeyi kendi yaşantılarıyla bağdaştırmalarına fırsat tanındığı için çocukların hikâye ile ilgili akıllarında daha fazla detay kaldığı düşünülmektedir. Bunu destekler nitelikte Whitehurst ve Lonigan, (1998), etkileşimli kitap okuma sırasında çocuklara sorular sorulmasının, çocukların sordukları soruların cevaplandırılmasının ve çocukların aktif olarak sürece dahil olmaları için teşvik edilmelerinin daha fazla öğrenmeyi sağladığını ifade etmişlerdir.

Bu temada yer alan hikâyenin içeriğini hatırlamaya yönelik sorular kategorisine bakıldığında ise tek cevap gerektiren, kısa cevaplı sorularda geleneksel ve etkileşimli okuma arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken birden çok cevap gerektiren, açık uçlu sorularda diğer okuma yöntemine göre etkileşimli okunan hikâyenin sorularının daha doğru ve detaylı cevaplandığı görülmüştür. Bunun sebebinin, etkileşimli okuma sürecinde açık uçlu sorular sorularak hikaye sürecinin zenginleştirilmesinden ve çocukların hikâyeyi yorumlamalarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. EKO'nun temel uygulama ilkelerine bakıldığında da en önemli ilkelerinden birinin açık uçlu soruların sorulması olduğunu görmekteyiz. Yanıtı “evet/hayır” olan sorulara kıyasla açık uçlu sorular, çocukların daha fazla sayıda sözcük ve daha gelişmiş dil yapılarını kullanarak düşüncelerini ifade etmelerini destekler, yetişkin tarafından çocuklara hikaye okuma sırasında sunulan dil bilgisel yapıların pekiştirilmesini sağlar (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016). Böylece çocukların ifade edici dil gelişimleri desteklenebilir. Etkileşimli okumanın çocukların ifade edici dil gelişimleri üzerinde olumlu etkiler bırakmasının temel nedenleri arasında; yetişkinin kitabı bir araç olarak kullanıp çocuğu konuşmaya teşvik etmesi ve düşündüklerini ifade etmesi için cesaretlendirmesi yer almaktadır (Şimşek ve Işıkoğlu Erdoğan, 2017). Araştırmanın sonuçları; etkileşimli okumanın özellikle ifade edici dil gelişimi üzerinde belirgin bir rol oynadığını belirten alan yazınındaki çalışmalarla da örtüşmektedir (Cohrsen, Niklas & Tayler, 2016; Saracho ve Spodek, 2010; Tetik, 2015; Wasik, Hindman ve Snell, 2016; Towson, Gallagher ve Bingham, 2016).

Sözcük bilgisi temasında, geleneksel ve etkileşimli okuma yapılan kitaplardaki hatırlanan sözcük sayısı kategorisine bakıldığında ise katılımcı çocukların çoğunun hiçbir sözcüğü hatırlayamadığı tespit edilmiştir. Fakat Opel, Ameer ve Aboud (2009)'un etkileşimli ve geleneksel kitap okumanın okul öncesi çağı çocuklarının kelime dağarcıklarına olan etkisinin incelendiği deneysel araştırmaya bakıldığında etkileşimli kitap okunan deney grubunda yer alan çocukların kelime dağarcığında anlamlı bir artış olduğu, geleneksel kitap okunan kontrol grubunda ise herhangi bir değişimin gözlenmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Etkileşimli okunan hikâyede hatırlanan sözcüklere bakıldığında ise “aşağı, yukarı” kelimelerini hatırlayan çocuğun okuma sırasında oynanan oyundan hareketle bu kelimeleri

hatırladığı, “çatı, tekerlek” kelimelerini hatırlayan çocuğun ise okuma sırasında resimlerin neye benzediği ile ilgili çocukların fikirleri alınırken bu iki kelimeyi zihnine kodladığı dikkati çekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocuklarda geleneksel ve etkileşimli kitap okuma uygulamalarının hatırlama becerisine etkisini incelemektir. Bu bağlamda elde edilen verilere bakıldığında aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır:

- Kitabın künye ve kapak resimleriyle ilgili olarak, katılımcı çocukların etkileşimli okunan hikâye kitabının ismini ve yayınevini daha iyi hatırladığı ancak kitabın yazarı ve çevirmenini hatırlamada geleneksel ve etkileşimli okuma arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.
- Etkileşimli okuma yöntemiyle okunan hikâye kitabının kapağındaki resimleri doğru ve tam hatırlayan katılımcı çocuk sayısı oldukça fazla iken geleneksel okuma yöntemiyle okunan hikâye kitabının kapağındaki resimleri doğru ve tam hatırlayan hiç çocuk bulunmamaktadır.
- Kitabın karakteri ile ilgili bilgiler temasına bakıldığında, etkileşimli okunan hikâye kitabındaki karakterlerin isimlerinin ve özelliklerinin daha iyi hatırlandığı aynı zamanda katılımcı çocukların karakterler hakkında detaylı açıklamalar yaptıkları görülmüştür.
- Kitabın öykü ve kurgusu ile ilgili özellikler temasında, geleneksel okuma yöntemiyle okunan hikâye kitabına yönelik çocukların çoğunun hikâyenin bir kısmını hatırladıkları, etkileşimli okuma yöntemiyle okunan hikâye kitabına yönelik ise çocukların çocuğunun hikayeye ilgili çoğu şeyi akıllarında tuttukları dikkati çekmektedir.
- hikâyenin içeriğini hatırlamaya yönelik sorular kategorisine bakıldığında ise tek cevap gerektiren, kısa cevaplı sorularda geleneksel ve etkileşimli okuma arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken birden çok cevap gerektiren, açık uçlu sorularda diğer okuma yöntemine göre etkileşimli okunan hikâyenin sorularının daha doğru ve detaylı cevaplandığı görülmüştür.
- Sözcük bilgisi temasında, geleneksel ve etkileşimli okuma yapılan kitaplardaki hatırlanan sözcük sayısı kategorisine bakıldığında ise katılımcı çocukların çoğunun hiçbir sözcüğü hatırlayamadığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, araştırmanın bulguları farklı kitap okuma yöntemlerinin çocukların hatırlama becerilerini etkileyen etmenleri detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır. Araştırmadan elde edilen genel sonuçlara göre, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların hatırlama becerilerini artırabileceği görülmüştür. Hikâye okuma sürecinde çocukların sürece aktif olarak katılımlarının sağlanması çocukların hikâyeyi daha iyi içselleştirmesini ve hikâyedeki bilgileri zihinlerinde daha iyi kodlamalarını sağlamaktadır. Böylece hikâye ile ilgili bilgiler kalıcı hale gelmekte ve daha kolay hatırlanmaktadır. Bu nedenle bilgilerin daha kolay hatırlanmasını sağlayacak kitap okuma yöntemlerinin seçilmesi öğretimin beklenen amaçları da yerine getireceği için oldukça önem arz etmektedir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle araştırmacılara, öğretmenlere, uygulayıcılara ve ebeveynlere yönelik öneriler aşağıda yer almaktadır:

- Ebeveynlere Etkileşimli Kitap Okuma ile ilgili seminerler verilerek evde çocuklarına uygulamaları sağlanabilir.
- Öğretmenlere sınıflarında uygulamaları için Etkileşimli Kitap Okuma ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.

- Mevcut çalışma Giresun ilinde bulunan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık toplamda 18 çocuktan elde edilen verilerle sınırlıdır. Gelecekte yapılacak çalışmalar daha fazla katılımcıyla ve farklı yaş gruplarıyla yapılabilir. Ancak daha çok çocukla çalışıldığında daha iyi verim alınabilmesi için grupların bölünmesi önerilmektedir.
- Geleneksel ve Etkileşimli Kitap Okumanın farklı beceri alanlarına etkisinin incelendiği çalışmalar yapılarak karşılaştırmalar yapılabilir. Bu çalışmalara eğitim ortamlarında yer verilmesiyle ilgili araştırmalar yapılabilir.
- Yapılan çalışmaya nicel araştırma yöntemlerinden biri olan deneysel desen eklenerek çalışma karma yöntem olacak şekilde uygulanabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine hikâye anlatıcılığı dersi eklenip hikâye okuma türleri tanıtılabilir. Bu konuyla ilgili seminer, eğitim veya kurs verilebilir.

Beyannameler

Teşekkür: Uygulanamaz.

Yazarların Katkıları: Yazar NE makalenin tüm aşamalarında aktif bir şekilde çalışmıştır. Yazarlardan NT makalenin tüm aşamalarında etkin olarak rol oynamıştır. Her iki yazarda tüm metnin kontrollerini yapmıştır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Finansman: Uygulanamaz.

Etik Onay ve Katılım İzni: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi etik kurulundan 11.02 karar sayısı ile etik kurul onay formu alınmıştır. Katılımcılardan ve katılımcıların ebeveynlerinden onam alınmıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar, dergi ile yayımlanan çalışmalarının telif hakkını korur. Çalışmalar **CC BY 4.0** lisansı altında lisanslanmıştır.

Kaynakça

- Akoğlu, G., Ergül, C., Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri., *İlköğretim Online*, 13 (2), 622-639.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (5.baskı). Pegama Yayınları.
- Barclay, K. (2014). Preschool: Conducting interactive reading experiences. *Young Children*, 69 (5), 78-83.
- Bilgin, H. (2011). *5-6 yaş çocuklarına yönelik 1990-2010 yılları arasında basılan resimli kitapların çocuğa görelilik kavramına göre incelenmesi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Böke, K. (Ed.). (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (3.baskı). Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cohrssen, C., Niklas, F., & Tayler, C. (2016). 'Is that what we do?' Using a conversation-analytic approach to highlight the contribution of dialogic reading strategies to educator-child interactions during storybook reading in two early childhood settings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16 (3), 361-382. <https://doi.org/10.1177/1468798415592>
- Çılgin, A. S. (2006). *Çocuğa büyüğü bir dünyanın kapılarını açmak*, Milli Eğitim, 175-182.
- Duran, E. ve Öztürk, E. (2018). Etkileşimli masal anlatı tekniğinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisine etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 60-84.
- Erbay, F., & Samur, A. Ö. (2010). Anne ve babaların çocuk kitapları hakkındaki genel görüşleri ile çocukların alıcı dil gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 5, 4.
- Erden, M., & Akman, Y. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Arkadaş Yayınevi.
- Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17 (02), 193-206. <https://doi.org/10.21565/oelegitimdergisi.246307>
- Fox, M. & Horacek, J. (2008). *Reading magic: why reading aloud to our children will change their lives forever*. NY: Harcourt.
- Güven, S. (1996). *Toplumbiliminde araştırma yöntemleri* (6.baskı). Ezgi Kitabevi Yayınları. İleri Yayınları.
- Hargrave, A.C. and Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (1), 75-90.
- Işıkoğlu, Erdoğan, N. (2016) Edebiyat uygulamaları, çocuk edebiyatı ve medya. In S. Erdoğan ve M. Ören (Eds) çocuk edebiyatı. Açık Öğretim Yayınları.
- Kandır, A. (2005). Türkiye’de erken çocukluk eğitiminde kaliteyi belirleyen ölçütler. Erken çocukluk eğitiminde yeni yaklaşımlar. (Ed. M. Sevinç). Morpa.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kim, D., & Hall, J. K. (2002). The role of an interactive book reading program in the development of second language pragmatic competence. *The Modern Language Journal*, 86 (3), 332-348.
- Kingiz, İ. ve Tuncer, N. (2024). Erken çocukluk döneminde geleneksel ve etkileşimli kitap okuma yöntemleriyle 'kim korkar kırmızı başlıklı kız'dan?' çalışması: Öğrenme ve katılım perspektifinden bir inceleme. *Çukurova 12th International Scientific Researches Conference*, March 9-12, 2024, Adana.
- Lever, R. ve Senechal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 1-24.
- Marzano, R.J.; Brandt, R.S.; Hughes, C.S.; Jones, B.F.; Rankin, S.C. ve Suhor, C. C. (1988). Dimensions of thinking: a framework for curriculum and instruction. *Association for Supervision and Curriculum Development*, Alexandria, Va. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED294222.pdf> internet adresinden 29.05.2015 tarihinde edinilmiştir.
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S.

Turan). Nobel Yayın Dağıtım.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M., Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis* (3rd Edition). Thousand Oaks: SAGE.
- Olagbaju, O. O., & Babalola, O. R. (2020). Effects of interactive read-aloud and sustained silent reading strategies on achievement and interest in reading in Gambian secondary schools. *Studies in Literature and Language*, 20 (3), 52-62.
- Opel, A., Ameer, S. S. & Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, 48, 12-20. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.008>
- Özgüven, İ. E. (1980). *Araştırmada, Seçmede Psikolojik Danışmada Görüşme İlke ve Teknikleri*.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2010). Parents and children engaging in storybook reading. *Early Child Development And Care*, 180 (10), 1379-1389. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430903135605>
- Stone, S. & Twardosz, S. (2001). Children's books in child care classrooms: quality, accessibility and reasons for teachers' choices, *Journal of Research in Childhood Education*, 16 (1), 53-69. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02568540109594974>
- Şimşek, Z. C., & Erdoğan, N. I. (2017). Diyaloga dayalı okumanın 48-66 ay grubu çocuklarının ifade edici dil becerilerine olan etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12 (34).
- Tetik, G. (2015). Farklı hikaye anlatma teknikleri ile okunan öykülerin 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine etkisi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Towson, J. A., Gallagher, P. A., & Bingham, G. E. (2016). Dialogic reading: Language and preliteracy outcomes for young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 38 (4), 230-246. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1053815116668643>
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200616300412>
- Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız Bıçakçı, M., Er, S., & Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (1), 201-208. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.375865>
- Zembat, R., Balaban Dağal, A., & Köken, C., (2018). 48-60 aylık çocukların hikâye anlatım teknikleri kullanılarak hikâyeyi hatırlama becerilerinin değerlendirilmesi. *Unesak*. 142-159.
- Zevenbergen, A., Whitehurst, G., & Zevenbergen, J. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Applied Development Psychology*, 24 (1), 1-15.

Ekler

Ek I. Geleneksel Okuma Yöntemiyle Okunan “Mış Gibi” Adlı Hikâyeye Ait Okuma Sürecinden Fotoğraf Karesi



Ek II. Etkileşimli Okuma Yöntemiyle Okunan “Eğri Bögürü” Adlı Hikâyeye Ait Okuma Sürecinden Fotoğraf Kareleri











Received: 05/07/2024

Accepted: 21/07/2024

Published: 15/08/2024

Motivation Levels of Preschool Children: The Predictive Effect of Creative Thinking Skills

Merve Yumurtacı¹, Saide Özbey²

Yumurtacı, M., & Özbey, S. (2024). Okul Öncesi Dönem Çocukların Yaratıcı Düşünme Becerileri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of Education & Well-Being*, 2(2), 161-183. <https://doi.org/10.62416/ijwb-51>

Abstract

This study was conducted to examine the creative thinking skills and motivation levels of preschool children according to various variables and to determine the relationship between children's creative thinking skills and motivation. In line with this general purpose, the study is an exploratory correlational design type research. The population of the study consists of 48-72-month-old children attending official independent kindergartens, nursery schools and private institutions affiliated to the Ministry of National Education in Etimesgut and Sincan districts of Ankara province in the 2023-2024 academic year. The sample of the study consisted of 400 children selected from the population by simple random sampling method. 'General Information Form', 'My Child's Creative Thinking: Adult Perception Scale (APS)' and 'Motivation Scale for Preschool Children (DMQ18)' were used as data collection tools. SPSS-25 package program was used for data analysis. In the findings obtained, it was concluded that children's creative thinking skills showed a significant difference according to mother and father's occupation, mother and father's education level, and teacher seniority ($p<0.05$). When the motivation levels of children were examined, it was concluded that there were significant differences in the social persistence sub-dimension of the scale according to age, in the gross motor persistence sub-dimension according to gender, in the high-level satisfaction sub-dimension according to gender and teacher seniority, in the cognitive persistence sub-dimension according to the number of siblings, birth order and school types, in the social persistence sub-dimension with adults according to school types, in the general competence sub-dimension according to school types and teacher seniority, and in the negative reaction sub-dimension according to teacher seniority ($p<0.05$). Mother's occupation education level and father's occupation and education level showed a significant difference between the overall motivation scale and all sub-dimensions on children's motivation levels ($p<0.05$). When the motivation levels of children were

1Hayriye Ethem Turhanlı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Ankara, Türkiye, e-mail: merve.yumrt@gmail.com, ORCID: 0009-0001-0573-8456

2 Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye, e-mail: sozbey@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8487-7579

Address of Correspondence/Yazışma Adresi: merve.yumrt@gmail.com

analyzed according to the duration of preschool education, family structure, mother's age, father's age, mother's education level and father's education level, no significant difference was observed ($p<0.05$). There is a positive and highly significant relationship between creative thinking levels and motivation levels ($p<0.05$). There are generally positive and moderately significant relationships ($p<0.05$). The findings show that preschool children's creative thinking skills positively affect their motivation.

Keywords: Child, Motivation, Preschool Education, Teacher, Creative Thinking Skills

Okul Öncesi Dönem Çocukların Motivasyon Düzeyleri: Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Yordayıcı Etkisi

Merve Yumurtacı¹, Saide Özbey²

Öz

Bu çalışma, okul öncesi dönem çocukların yaratıcı düşünme becerileri ile motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve çocukların yaratıcı düşünme becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda çalışma keşfedici korelasyonel desen türünde bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini 2023- 2024 eğitim öğretim yılında Ankara ili Etimesgut ve Sincan ilçelerinde bulunan, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız anaokulları, anasınıfları ve özel kurumlara devam eden 48-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiş 400 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 'Genel Bilgi Formu', 'Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ)' ve 'Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)' kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin anne ve baba mesleğine, anne ve baba öğrenim düzeyine, öğretmenin kıdemine göre anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). Çocukların motivasyon düzeyleri incelendiğinde; ölçeğin çocuklarla kaba motor sebat alt boyutunda cinsiyete göre, üst düzey memnuniyet alt boyutunda cinsiyet ve öğretmenin kıdemine göre, bilişsel sebat alt boyutunda okul türlerine göre, yetişkinle sosyal sebat alt boyutunda okul türlerine göre, genel yeterlik alt boyutunda okul türleri ve öğretmenin kıdemine göre, olumsuz tepki alt boyutunda öğretmenin kıdemine göre anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). Annenin mesleği, öğrenim düzeyi ve babanın mesleği, öğrenim düzeyine göre çocukların motivasyon düzeyleri üzerinde motivasyon ölçeğinin geneli ve tüm alt boyutları arasında anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Yaratıcı düşünme düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($p<0,05$). Elde edilen bulgular okul öncesi çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerinin motivasyonlarını pozitif yönde etkilediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Motivasyon, Okul Öncesi Eğitim, Öğretmen, Yaratıcı Düşünme Becerileri

Giriş

Düşünme öğrenmenin yapı taşıdır ve her türlü öğrenmeyi mümkün hale getirir. Düşünme; muhakeme göstermek, sorular sormak ve hatırlama davranışında bulunmak, bunları problem çözme ile birleştirmek, dili iletişim ve kendini ifade etme için kullanabilmek, fiziksel ve sosyal dünyayı anladığı andan itibaren sosyal bağlar oluşturabilmektir (Morrison, 2004, s. 295).

İnsanların okul öncesi dönemdeki deneyimleri, tüm kişiliğini, düşünce biçimini, hayata bakış açısını ve yaşam tarzını şekillendirir. Bu nedenle, bu kritik dönemde, bir kişi için uygun bir yaşam sağlamak çok önemlidir. Bu süreçte alınan iyi bir eğitim, kişinin düşünme kapasitesini çoğaltır ve düşünme yeteneğini geliştirir. Yaratıcı düşünme, çocukların bilişsel gelişiminin son aşamasıdır. Yaratıcı düşünme becerilerini etkin bir şekilde kullanan nesiller yetiştirmenin okul öncesi eğitimin en önemli görevlerinden biri olduğu söylenebilir (Kara, 2007, s.2; Tuncer, 2017, s. 1-2).

Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık terimleri sıklıkla karıştırılır ve birbirinin yerine kullanılır. Yaratıcı düşünme, yaratıcılık kavramıyla ilgili özellikleri içeren bir düşünme biçimidir ve bir

kişinin ulaşabileceği en yüksek bilişsel düşünme yeteneğidir. Ancak yaratıcılık, performans ve zihinsel süreci içeren daha geniş bir kavramdır (Erdoğan ve Ünlüer, 2022, s. 111). Yaratıcı düşünme var olan fikirleri, yeni fikirler veya kavramlar üretecek şekilde gözlem, bilgi ve deneyimle birleştirir. Doğuştan gelen beceriler, deneyim ve yaşam tarzı ile uygun yöntem ve yaklaşımların kullanılması bu ilişkinin ne ölçüde kurulabileceğini belirler (Üstündağ, 2003).

Yaratıcı düşünme yeteneği, yalnızca bir yetişkin yeteneği olarak görülmektedir. Ancak bu yetenek sadece yazarlar, sanatçılar, bilim adamları ve mucitler için değildir. Küçük çocuklar da bu yeteneğe sahip olabilir. Bu alandaki araştırmalar, çocukların yetişkinlerden daha yaratıcı olduğunu, çoğu zaman büyüklerin yapmaya cesaret edemediklerini çocukların özgürce yapabildiklerini ve “katıksız yaratmak için” çocukluğa dönülmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Yaratıcı düşünme, çocukların günlük yaşamda kullandıkları bir problem çözme aracı olmasının yanı sıra bilgi sahibi olmalarını sağlayan bir beceridir. 21. yüzyılın çeşitli problemlerini çözmek ancak yaratıcı problem çözme sayesinde mümkündür. Yaratıcı düşünmeyi destekleyerek yetiştirilen çocuklar, çağının sorunlarıyla yüzleşme ve onları durdurma fırsatı bulabilmektedir (Aral ve Duman, 2014; Gökyaydın, 1998, s. 4).

Association Childhood Education International (ACEI), çocuklara yaratıcı düşünme becerileri kazandırmanın onların hem bireysel hem de toplumsal yaşamlarına problem çözme ve üretkenlik açısından katkı sağladığını belirtmektedir (Fox ve Schirrmacher, 2014). Yaratıcı düşünme küçük çocuklar için sadece günlük yaşamlarında sorunları çözmekte kullanılan alternatif bir yol değil, aynı zamanda daha iyi hissetmelerini sağlayan, meraklarını ortaya çıkaran, geleceğe hazırlayan önemli bir beceridir (Koyuncuoğlu, 2017, s. 17).

Düşünme temel bir beceri olarak motivasyonun gelişmesinde de rol oynar. Düşünmeyen bir beyin artık çalışmak istemez. Düşünmeyi zor ve külfetli bir görev olarak gören bireyler, bir amaca ulaşmakta ve üretken olmakta zorlanırlar. Bu nedenle düşünme becerilerinin geliştirilmesi motivasyonun temel kaynağı olarak değerlendirilebilir (Özbey, 2022, s. 86).

Motivasyon, İngilizce "motive" kelimesinden ve hareket etmek anlamına gelen Latince "movere" kelimesinden gelir. Bu kavramlara göre motivasyon; bir organizmayı davranışa yönlendiren, davranışın düzenliliğini ve tutarlılığını belirleyen, davranışına çeşitli iç ve dış etkenlerle yön veren ve bu davranışı düzenleyen sistemler olarak tanımlanabilir (Aydın, 2010, s. 152).

Bireyler kendi ilgi ve arzuları tarafından motive edilebilseler de dışarıdan gelen doğrudan veya dolaylı ödül ve cezalar bireyin motivasyonunu etkileyebilir. Bunlar; içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak sınıflandırılır. Dışsal motivasyon, bireyin bir ödül elde etmek, cezadan kaçınmak veya sosyal yaşamda statü kazanmak için davranışta bulunmasıdır. İçsel motivasyon ise kişinin merak ettiği ve ihtiyaçlarını karşılayan herhangi bir durum veya olayı öğrenme dürtüsüdür (Kalaylı, 2021, s. 27; Seyis, Yazıcı ve Altun, 2010, s. 52).

İçsel olarak motive olan çocuklar, öğrenmenin zorluklarıyla mücadele etme ve akranlarıyla rekabet etme eğilimindeyken, içsel olarak motive olmayan çocuklar, öğrenme etkinliklerine katılmama veya katıldıkları bir etkinliği tamamlamadan bırakma gibi davranışlarda bulunurlar. Doğru ve mantıklı düşünme yetisini kaybetmiş birey işe başlamak, başladığı işi bitirmek, sorumluluk almak ve aldığı sorumluluğu yerine getirmek, işin altından kalkabileceğine dair inanç ve özgüven, problem çözme yeteneği, zorluklara karşı sabır ve kararlılık gibi becerilerden yoksundur. Bu nedenle içsel motivasyonun desteklenmesinde doğru ve mantıklı düşünme becerisini kazanmış olmak önemlidir (Harter, 1981; Özbey, 2022, s. 49).

Okul ortamındaki yaratıcılık, sebat, özsaygı, güven, ilgi ve heyecan gibi içsel motivasyon faktörlerinin farklı öğrenme çıktıları göstermesi motivasyona olan ilgiyi arttırmıştır. Motivasyon

araştırmacıları, bireyin ilgi alanlarına, amaçlarına, inançlarına ve değerlerine odaklanarak başarılı davranışı açıklamaya çalışmışlardır (Einsberg, 2010).

Türkiye’de yapılan çalışmalar çocukların öz düzenleme becerilerinin, benlik algılarının, ahlaki değer davranışlarının, sosyal becerilerinin ve problem çözme becerileri ile motivasyon düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Aktemur Gürlü ve Özbey, 2019; Özbey, 2018a; Özbey, 2018b; Köyceğiz ve Özbey, 2019; Türkmen, 2019). Motivasyonun zihin, duygular ve davranış bütünlüğü ile gerçekleştiği dikkate alındığında düşünme becerilerinin motivasyon ile ilişkisinin ortaya konulması ve yaratıcı düşünme becerilerinin içsel motivasyonun gelişmesinde temel bir unsur olabileceğine dikkat çekecek bu çalışmanın okul öncesi dönem çocukların yaratıcı düşünme becerileri ile motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve çocukların yaratıcı düşünme becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi önemli görülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme becerileri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda çalışma keşfedici korelasyonel desen türünde bir araştırmadır. Keşfedici korelasyonel araştırmalar, değişkenler arası ilişkileri çözümleyerek önemli bir olayı anlamaya çalışmak için kullanılmaktadır. Bu araştırma türünde doğrudan neden-sonuç ilişkisinin elde edilmesinden ziyade nedensellik için bazı ipuçları elde edilebilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ili Etimesgut ve Sincan ilçelerinde bulunan, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi bağımsız anaokulları ilkokulların anasınıfları ve özel kurumlara devam eden 48-72 aylık 13.312 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiş 400 çocuk oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocuklara ait demografik bilgiler (çocukların yaşı, cinsiyeti vb.), aile ve öğretmene ait demografik bilgiler (annenin mesleği, öğretmenin kıdemi vb.) elde edilmesine yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan Genel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Çocukların yaratıcı düşünme becerilerini belirlemek için Erten Tatlı (2017) tarafından geliştirilen “Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 25 maddeden oluşmaktadır ve teorik olarak tek boyutta geliştirilmiştir. Uzman görüşüne göre 1=hiçbir zaman, 2=bazen, 3=ara sıra, 4=sık sık, 5=her zaman şeklinde derecelendirilen ölçek beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin güvenirlik incelemeleri kapsamında Cronbach Alfa iç tutarlık Katsayısı hesaplanarak tek faktör için .93 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca test-tekrar test uygulaması sonuçlarına Pearson Korelasyon Katsayısı uygulanmış ve değer .92 olarak bulunmuştur (Erten Tatlı, 2017). Ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenirliğine ait Cronbach Alpha (α) güvenirlik katsayısı değerleri 0,97’dir. Elde edilen bulgular ölçekten elde edilen ölçme sonuçlarının iyi düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (George ve Mallery, 2016).

Çocukların motivasyon düzeylerini belirlemek için 36-72 aylık çocuklar için Özbey ve Dağlıoğlu (2017) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (The Dimensions of Mastery Questionnaire DMQ18)” kullanılmıştır. Ölçeğin dil geçerliliği dil

uzmanları tarafından yapılmış olup gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçek maddelerinin içeriği ve Türk kültürüne uygulanabilirliği konusunda 4 akademisyenin uzman görüşü alınmıştır. Bu uzman görüşlerinden sonra hazır hale gelen maddeleri 5 okul öncesi öğretmeni doldurmuştur ve ölçek son halini almıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması 2018 yılında anaokuluna devam eden 36-72 aylık (n=401) çocuklarla Ankara örnekleminde yapılmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 7 faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin Alpha güvenirlik kat sayıları Bilişsel Sebat alt ölçeğinde .91; Büyük Motor Sebat alt ölçeğinde .88; Yetişkinle Sosyal Sebat alt ölçeğinde .90; Çocukla Sosyal Sebat alt ölçeğinde .87; Üst Düzey Memnuniyet alt ölçeğinde .87; Olumsuz Duygular alt ölçeğinde .81; Genel Yeterlik alt ölçeğinde ise .93 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin bu çalışma kapsamındaki Alpha güvenirlik katsayıları .82 ile .90 arasındadır (Özbey, 2018a). Ölçek 5'li Likert tipi bir ölçektir. Öğretmenler ölçeği çocuklar adına doldurmaktadır. Ölçekten alınan puan arttıkça motivasyon düzeyi de artmaktadır. Motivasyon ölçeğinden ve alt boyutlarından elde edilen ölçümlerin güvenirliğine ait Cronbach Alpha (α) güvenirlik katsayısı değerleri 0,77 ile 0,96 arasında değişmektedir. Elde edilen bulgular ölçekten elde edilen ölçme sonuçlarının iyi düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (George ve Mallery, 2016).

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan E- 77082166- 302.08.01-677839 no'lu proje izni ve Milli Eğitim Araştırma İzni ile birlikte belirlenen okullara araştırmacı tarafından gidilmiş ve ölçek uygulamalarına başlamadan öğretmenlere ölçekler hakkında bilgi verilmiştir. Ölçekler öğretmenlere dağıtılarak, öğretmenler tarafından her bir çocuk için ayrı ayrı cevaplamaları istenmiştir. Öğretmenlerle birlikte belirlenen tarihte ölçekler teslim alınmıştır. Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarına uygulanacak olan kişisel bilgi formu ve ölçeklerden elde edilecek verilerin analizi SPSS-25 programı kullanılmıştır. Araştırmanın temel amaçları doğrultusunda yapılan korelasyon analizi için ölçeklerden alınacak ortalama puanlarının dağılımları incelenmiş ve dağılımların normalliği test edilmiştir. Araştırmada ayrıca demografik değişkenler ile ölçeklerden elde edilecek puanların karşılaştırılması amacıyla fark analizleri yapılmıştır. Benzer şekilde dağılımlar normal olduğu için iki grubun karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak $p < 0,05$ kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde çocukların “Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ)” ve “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18) Ölçeğinden” aldıkları puanların cinsiyet, okul öncesi eğitime devam süresi, okul türü, anne mesleği, baba mesleği, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi ve öğretmenin kıdemi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ve yaratıcı düşünme becerileri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Yaratıcı Düşünme Becerisi ve Motivasyon Düzeyi / Cinsiyet

Tablo 1. Çocukların YDB ve Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) t-Testi Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	t	sd	p
Yaratıcı Düşünme Becerileri Ölçeği	Kız	214	88,54	1,69	398	0,091
	Erkek	186	84,94			
Motivasyon Ölçeği						
Bilişsel Sebat	Kız	214	19,34	1,64	398	0,102

	Erkek	186	18,67			
Kaba Motor Sebat	Kız	214	18,94	2,36	398	0,019*
	Erkek	186	17,93			
Yetişkinle Sosyal Sebat	Kız	214	19,22	1,41	398	0,159
	Erkek	186	18,63			
Çocuklarla Sosyal Sebat	Kız	214	22,23	1,59	398	0,111
	Erkek	186	21,45			
Üst Düzey Memnuniyet	Kız	214	18,37	2,14	398	0,033*
	Erkek	186	17,46			
Olumsuz Tepki	Kız	214	30,27	1,97	398	0,050
	Erkek	186	28,99			
Genel Yeterlik	Kız	214	18,09	1,37	398	0,171
	Erkek	186	17,49			

*p<0,05

Tablo 1’de görüldüğü üzere, çocukların yaratıcı düşünme beceri düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Çocukların motivasyon düzeylerinde kaba motor sebat ve üst düzey memnuniyet alt boyutlarında kız çocukların lehine anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır (p<0.05).

Yaratıcı Düşünme Becerisi ve Motivasyon Düzeyi / Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi

Tablo 2. Çocukların YDB Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitimi Alma Sürelerine Göre Karşılaştırılmasına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Ölçekler	Eğitim Süresi	n	$\bar{X}$	Sd	F	p	Fark
Yaratıcı Düşünme Becerileri Ölçeği	Eğitim almadı	189	84,38	3-396	1,99	0,116	---
	1 yıl	128	89,39				
	2 yıl	72	89,51				
	3 yıl	11	82,73				
Motivasyon Ölçeği							
Bilişsel Sebat	Eğitim almadı	189	18,65	3-396	1,48	0,219	---
	1 yıl	128	19,55				
	2 yıl	72	19,22				
	3 yıl	11	18,09				
Kaba Motor Sebat	Eğitim almadı	189	18,53	3-396	1,32	0,266	---
	1 yıl	128	18,88				
	2 yıl	72	17,71				
	3 yıl	11	17,55				
Yetişkinle Sosyal Sebat	Eğitim almadı	189	18,59	3-396	1,13	0,337	---
	1 yıl	128	19,46				
	2 yıl	72	19,03				
	3 yıl	11	18,46				
Çocuklarla Sosyal Sebat	Eğitim almadı	189	21,53	3-396	0,66	0,574	---
	1 yıl	128	22,33				
	2 yıl	72	21,96				
	3 yıl	11	21,73				

Üst Düzey Memnuniyet	Eğitim almadı	189	17,73	3-396	0,96	0,411	---
	1 yıl	128	18,47				
	2 yıl	72	17,67				
	3 yıl	11	17,46				
Olumsuz Tepki	Eğitim almadı	189	29,64	3-396	0,41	0,745	---
	1 yıl	128	30,10				
	2 yıl	72	29,13				
	3 yıl	11	28,91				
Genel Yeterlik	Eğitim almadı	189	17,33	3-396	1,60	0,188	---
	1 yıl	128	18,39				
	2 yıl	72	18,04				
	3 yıl	11	18,00				

*p<0,05

Tablo 2’de görüldüğü üzere, çocukların yaratıcı düşünme beceri düzeyleri ve motivasyon düzeyleri okul öncesi eğitimi alma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Yaratıcı Düşünme Becerisi ve Motivasyon Düzeyi/ Okul Türü

Tablo 3. Çocukların YDB Düzeylerinin ve Motivasyon Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Okul Türlerine Göre Karşılaştırılmasına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Ölçekler	Okul Türü	n	$\overline{X}$	Sd	F	p	Fark (LSD)
Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği	MEB anaokulu	160	88,30	2-397	0,85	0,427	---
	MEB anasınıfı	80	84,54				
	Özel okul	160	86,59				
Motivasyon Ölçeği							
Bilişsel Sebat	Anaokulu	160	19,70	2-397	4,06	0,018*	1>2 1>3
	İlkokul	80	18,26				
	Özel okul	160	18,73				
Kaba Motor Sebat	Anaokulu	160	18,93	2-397	1,51	0,222	---
	İlkokul	80	18,20				
	Özel okul	160	18,14				
Yetişkinle Sosyal Sebat	Anaokulu	160	19,61	2-397	3,77	0,024*	1>2 1>3
	İlkokul	80	18,16				
	Özel okul	160	18,68				
Çocuklarla Sosyal Sebat	Anaokulu	160	22,21	2-397	2,23	0,109	---
	İlkokul	80	20,84				
	Özel okul	160	22,05				
Üst Düzey Memnuniyet	Anaokulu	160	18,36	2-397	2,15	0,118	---
	İlkokul	80	17,16				
	Özel okul	160	17,93				
Olumsuz Tepki	Anaokulu	160	30,26	2-397	1,08	0,340	---
	İlkokul	80	29,34				
	Özel okul	160	29,26				
Genel Yeterlik	Anaokulu	160	18,36	2-397	4,57	0,011*	1>2 1>3
	İlkokul	80	16,56				
	Özel okul	160	17,91				

*p<0,05

Tablo 3’te görüldüğü üzere, çocukların yaratıcı düşünme beceri düzeyleri devam ettikleri okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Çocukların motivasyon düzeylerinde bilişsel sebat, yetişkinle sosyal sebat ve genel yeterlik alt boyutlarında MEB anaokulunda

öğrenim gören çocuklar lehine anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Yaratıcı Düşünme Becerisi ve Motivasyon Düzeyi/ Anne Mesleği

Tablo 4. Çocukların YDB ve Motivasyon Düzeylerinin Anne Mesleklerine Göre Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) t-Testi Sonuçları

Ölçekler	Anne Meslek	n	$\bar{X}$	Sd	F	p	Fark (LSD)
Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği	Profesyonel Meslekler	105	92,25	5-394	3,50	0,004*	1>6 3>6
	Yardımcı Profesyoneller	17	91,00				
	Memur	50	89,20				
	Esnaf/Serbest Meslek	20	92,05				
	İşçi	9	84,44				
	Çalışmıyor	199	82,67				
Motivasyon Ölçeği							
Bilişsel Sebat	Profesyonel Meslekler	105	19,87	5-394	2,88	0,015*	1,2,3>6
	Yardımcı Profesyoneller	17	19,94				
	Memur	50	19,92				
	Esnaf/Serbest Meslek	20	18,45				
	İşçi	9	19,11				
	Çalışmıyor	199	18,33				
Kaba Motor Sebat	Profesyonel Meslekler	105	19,28	5-394	1,32	0,253	---
	Yardımcı Profesyoneller	17	18,41				
	Memur	50	18,60				
	Esnaf/Serbest Meslek	20	18,75				
	İşçi	9	18,66				
	Çalışmıyor	199	17,96				
Yetişkinle Sosyal Sebat	Profesyonel Meslekler	105	19,60	5-394	2,07	0,069	---
	Yardımcı Profesyoneller	17	19,76				
	Memur	50	19,38				
	Esnaf/Serbest Meslek	20	19,65				
	İşçi	9	20,33				
	Çalışmıyor	199	18,28				
Çocuklarla Sosyal Sebat	Profesyonel Meslekler	105	23,51	5-394	3,74	0,003*	1,2>6
	Yardımcı Profesyoneller	17	22,94				
	Memur	50	21,44				
	Esnaf/Serbest Meslek	20	21,45				
	İşçi	9	21,55				
	Çalışmıyor	199	21,07				
Üst Düzey Memnuniyet	Profesyonel Meslekler	105	18,75	5-394	2,74	0,019*	1,2,3>6
	Yardımcı Profesyoneller	17	19,23				
	Memur	50	18,78				
	Esnaf/Serbest Meslek	20	17,70				
	İşçi	9	18,33				
	Çalışmıyor	199	17,21				
Olumsuz Tepki	Profesyonel Meslekler	105	31,06	5-394	2,87	0,015*	1,2,3>6
	Yardımcı Profesyoneller	17	30,94				

	Memur	50	31,00				
	Esnaf/Serbest Meslek	20	29,25				
	İşçi	9	30,00				
	Çalışmıyor	199	28,52				
Genel Yeterlik	Profesyonel Meslekler	105	18,86				
	Yardımcı Profesyoneller	17	19,11				
	Memur	50	18,80	5-394	3,80	0,002*	1,2,3>6
	Esnaf/Serbest Meslek	20	17,90				
	İşçi	9	16,55				
	Çalışmıyor	199	16,95				

*p<0,05

Tablo 4'te görüldüğü üzere, çocukların yaratıcı düşünme beceri düzeyleri annesi profesyonel mesleklerde çalışan çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Çocukların motivasyon düzeylerinde tüm alt boyutlarda annesi profesyonel meslekler, yardımcı profesyoneller ve memur olarak görev yapan çocuklar lehine anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir (p<0,05).

Yaratıcı Düşünme Becerisi ve Motivasyon Düzeyi/ Baba Mesleği

Tablo 5. Çocukların YDB ve Motivasyon Düzeylerinin Baba Mesleklerine Göre Karşılaştırılmasına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Ölçekler	Baba Meslek	n	$\bar{X}$	Sd	F	p	Fark (LSD)
Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği	Profesyonel Meslekler	138	92,33				
	Yardımcı Profesyoneller	28	88,82				1>5
	Memur	72	89,40	4-395	9,70	0,000*	1>4 2,3,4>5
	Esnaf/Serbest Meslek	122	84,05				
	İşçi	40	70,65				
Motivasyon Ölçeği							
Bilişsel Sebat	Profesyonel Meslekler	138	19,78				
	Yardımcı Profesyoneller	28	20,46				
	Memur	72	19,97	4-395	8,75	0,000*	1,2,3>5 1,2,3>4
	Esnaf/Serbest Meslek	122	18,07				
	İşçi	40	16,63				
Kaba Motor Sebat	Profesyonel Meslekler	138	19,14				
	Yardımcı Profesyoneller	28	19,36				
	Memur	72	19,24	4-395	4,88	0,001*	1,2,3>5 1,2,3>4
	Esnaf/Serbest Meslek	122	17,68				
	İşçi	40	16,55				
Yetişkinle Sosyal Sebat	Profesyonel Meslekler	138	19,54				
	Yardımcı Profesyoneller	28	19,82				
	Memur	72	19,69				
	Esnaf/Serbest Meslek	122	18,30	4-395	4,74	0,001*	1,2,3>5 1,2,3>4
	İşçi	40	16,93				
Çocuklarla	Profesyonel Meslekler	138	22,91	4-395	9,09	0,000*	1,2,3>5

Sosyal Sebat	Yardımcı Profesyoneller	28	23,43	4-395	7,83	0,000*	1,2>4
	Memur	72	22,65				
	Esnaf/Serbest Meslek	122	20,99				
	İşçi	40	18,45				
Üst Düzey Memnuniyet	Profesyonel Meslekler	138	18,94	4-395	7,83	0,000*	1,2,3>5 1,2>4
	Yardımcı Profesyoneller	28	18,75				
	Memur	72	18,32				
	Esnaf/Serbest Meslek	122	17,36				
Olumsuz Tepki	İşçi	40	15,10	4-395	8,87	0,000*	1,2,3>5 1,2,3>4
	Profesyonel Meslekler	138	31,04				
	Yardımcı Profesyoneller	28	31,04				
	Memur	72	30,89				
Genel Yeterlik	Esnaf/Serbest Meslek	122	28,57	4-395	7,03	0,000*	1,2,3>5 1>4
	İşçi	40	25,18				
	Profesyonel Meslekler	138	18,88				
	Yardımcı Profesyoneller	28	18,29				
	Memur	72	18,25	4-395	7,03	0,000*	1,2,3>5 1>4
	Esnaf/Serbest Meslek	122	17,11				
	İşçi	40	15,20				

*p<0,05

Tablo 5'te görüldüğü üzere, çocukların yaratıcı düşünme beceri düzeyleri babası profesyonel mesleklerde çalışan çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Çocukların motivasyon düzeylerinde tüm alt boyutlarda babası profesyonel meslekler, yardımcı profesyoneller ve memur olarak görev yapan çocuklar lehine anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir (p<0.05).

Yaratıcı Düşünme Becerisi ve Motivasyon Düzeyi / Anne Öğrenim Düzeyi

Tablo 6. Çocukların YDB ve Motivasyon Düzeylerinin Anne Öğrenim Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Ölçekler	Anne Öğrenim Düzeyi	n	$\overline{X}$	Sd	F	p	Fark LSD
Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği	İlkokul	18	75,38	3-390	7,10	0,000*	4>1
	Ortaokul	25	76,52				4>2
	Lise	123	83,96				4>3
	Üniversite	228	90,51				
Motivasyon Ölçeği							
Bilişsel Sebat	İlkokul	18	16,67	3-390	8,04	0,000*	4>1
	Ortaokul	25	17,04				4>2
	Lise	123	18,41				4>3
	Üniversite	228	19,78				
Kaba Motor Sebat	İlkokul	18	16,17	3-390	4,23	0,006*	4>1
	Ortaokul	25	17,56				4>2
	Lise	123	17,85				4>3
	Üniversite	228	19,01				
Yetişkinle Sosyal Sebat	İlkokul	18	16,89	3-390	4,04	0,008*	4>1
	Ortaokul	25	17,76				4>2
	Lise	123	18,49				4>3
	Üniversite	228	19,49				

Çocuklarla Sosyal Sebat	İlkokul	18	20,22	3-390	5,80	0,001*	4>1
	Ortaokul	25	19,44				4>2
	Lise	123	21,11				4>3
	Üniversite	228	22,64				
Üst Düzey Memnuniyet	İlkokul	18	17,06	3-390	5,54	0,001*	4>1
	Ortaokul	25	15,52				4>2
	Lise	123	17,39				4>3
	Üniversite	228	18,55				
Olumsuz Tepki	İlkokul	18	27,06	3-390	6,10	0,000*	4>1
	Ortaokul	25	27,04				4>2
	Lise	123	28,54				4>3
	Üniversite	228	30,75				
Genel Yeterlik	İlkokul	18	17,17	3-390	5,99	0,001*	4>1
	Ortaokul	25	16,96				4>2
	Lise	123	16,63				4>3
	Üniversite	228	18,56				

*p<0,05

Tablo 6’da görüldüğü üzere, çocukların yaratıcı düşünme beceri düzeyleri annesi üniversite mezunu olan çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Çocukların motivasyon düzeylerinde tüm alt boyutlarda anneleri üniversite mezunu olan çocuklar lehine anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir (p<0.05).

Yaratıcı Düşünme Becerisi ve Motivasyon Düzeyi/ Baba Öğrenim Düzeyi

Tablo 7. Çocukların YDB ve Motivasyon Düzeylerinin Baba Öğrenim Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Ölçekler	Baba Öğrenim Düzeyi	n	$\overline{X}$	Sd	F	p	Fark LSD
Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği	İlkokul	11	73,91	3-389	7,57	0,000*	
	Ortaokul	15	68,27				4>1
	Lise	127	84,21				4>2
	Üniversite	240	89,72				
Motivasyon Ölçeği							
Bilişsel Sebat	İlkokul	11	16,18	3-392	7,77	0,000*	3,4>1
	Ortaokul	15	15,47				3,4>2
	Lise	127	18,55				4>3
	Üniversite	240	19,54				
Kaba Motor Sebat	İlkokul	11	17,46	3-392	4,77	0,003*	4>1
	Ortaokul	15	15,27				4>2
	Lise	127	17,87				4>3
	Üniversite	240	18,93				
Yetişkinle Sosyal Sebat	İlkokul	11	15,46	3-392	8,00	0,000*	4>1
	Ortaokul	15	15,20				3,4>2
	Lise	127	18,66				4>3
	Üniversite	240	19,41				
Çocuklarla Sosyal Sebat	İlkokul	11	20,27	3-392	7,99	0,000*	4>1
	Ortaokul	15	17,47				3,4>2
	Lise	127	20,93				4>3
	Üniversite	240	22,60				
Üst Düzey Memnuniyet	İlkokul	11	16,64	3-392	5,79	0,001*	4>1
	Ortaokul	15	14,33				3,4>2
	Lise	127	17,41				4>3
	Üniversite	240	18,42				
Olumsuz Tepki	İlkokul	11	25,73	3-392	7,18	0,000*	4>1

	Ortaokul	15	24,93				3,4>2
	Lise	127	28,56				4>3
	Üniversite	240	30,58				
Genel Yeterlik	İlkokul	11	17,36				
	Ortaokul	15	15,00	3-392	6,51	0,000*	4>2
	Lise	127	16,76				4>3
	Üniversite	240	18,47				

*p<0,05

Tablo 7’de görüldüğü üzere, çocukların yaratıcı düşünme beceri düzeyleri babası üniversite mezunu olan çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Çocukların motivasyon düzeylerinde tüm alt boyutlarda babaları üniversite mezunu olan çocuklar lehine anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir (p<0.05).

Yaratıcı Düşünme Becerisi ve Motivasyon Düzeyi/ Öğretmenin Kıdemi

Tablo 8. Çocukların YDB ve Motivasyon Düzeylerinin Öğretmenlerin Kıdemine Göre Karşılaştırılmasına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Ölçekler	Öğretmenin Kıdemi	n	$\bar{X}$	Sd	F	p	Fark LSD
Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği	1-3	44	84,25				
	4-10	131	87,68				
	11-20	167	84,26	3-396	3,69	0,012*	4>1 4>3
	21 ve üzeri	58	94,52				
Motivasyon Ölçeği							
Bilişsel Sebat	1-3 yıl	44	19,41				
	4-10 yıl	131	19,26				
	11-20 yıl	167	18,51	3-396	1,69	0,170	
	21 ve üzeri yıl	58	19,69				
Kaba Motor Sebat	1-3 yıl	44	18,48				
	4-10 yıl	131	18,79				
	11-20 yıl	167	17,86	3-396	2,47	0,062	
	21 ve üzeri yıl	58	19,48				
Yetişkinle Sosyal Sebat	1-3 yıl	44	19,00				
	4-10 yıl	131	19,29				
	11-20 yıl	167	18,44	3-396	1,59	0,192	
	21 ve üzeri yıl	58	19,60				
Çocuklarla Sosyal Sebat	1-3 yıl	44	21,95				
	4-10 yıl	131	22,21				
	11-20 yıl	167	21,29	3-396	1,48	0,219	
	21 ve üzeri yıl	58	22,69				
Üst Düzey Memnuniyet	1-3 yıl	44	17,91				4>1
	4-10 yıl	131	18,04				4>2
	11-20 yıl	167	17,27	3-396	4,97	0,002*	4>3
	21 ve üzeri yıl	58	19,72				
Olumsuz Tepki	1-3 yıl	44	29,64				4>1
	4-10 yıl	131	29,92				4>2
	11-20 yıl	167	28,73	3-396	3,62	0,013*	4>3
	21 ve üzeri yıl	58	31,89				
Genel Yeterlik	1-3 yıl	44	17,59				4>1
	4-10 yıl	131	18,11				4>2
	11-20 yıl	167	17,18	3-396	3,29	0,021*	4>3
	21 ve üzeri yıl	58	19,17				

*p<0,05

Tablo 8’de görüldüğü üzere, çocukların yaratıcı düşünme beceri düzeyleri 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenleri olan çocuklar lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Çocukların motivasyon düzeylerinde üst düzey memnuniyet, olumsuz tepki, genel yeterlik alt boyutlarında 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenleri olan çocukların lehine anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Yaratıcı Düşünme Becerileri/ Motivasyon

Tablo 9. Çocuklarının Motivasyon Düzeyleri ve Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Korelasyon Analizi Sonuçları

		Yaratıcı Düşünme Becerileri
Bilişsel Sebat	r	0,720
	p	0,000**
	n	400
Kaba Motor Sebat	r	0,719
	p	0,000**
	n	400
Yetişkinle Sosyal Sebat	r	0,640
	p	0,000**
	n	400
Çocuklarla Sosyal Sebat	r	0,702
	p	0,000**
	n	400
Üst Düzey Memnuniyet	r	0,693
	p	0,000**
	n	400
Olumsuz Tepki	r	0,724
	p	0,000**
	n	400
Genel Yeterlik	r	0,553
	p	0,000**
	n	400

** $p<0,01$

Tablo 9 incelendiğinde, yaratıcı düşünme düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Motivasyon ölçeğinin alt boyutları dikkate alındığında çocukların yaratıcı düşünme ölçeğinden aldıkları puanlar ile bilişsel sebat, kaba motor sebat, yetişkinle sosyal sebat, çocuklarla sosyal sebat, üst düzey memnuniyet, olumsuz tepki ve genel yeterlik alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında genel olarak pozitif yönde ve üst düzeyde anlamlı ilişkiler mevcuttur.

Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeyleri ve Motivasyon Düzeyleri Regresyon Analizi

Tablo 10. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin Motivasyon Düzeylerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

	B	S.E	β	t	p
Kesme Noktası (Intercept)	52,93	3,65			0,000*
Yaratıcı Düşünme Becerileri	1,05	0,04	0,79	25,61	0,000*
R=0,79 R ² =0,62					
F(1,398)=655,84 p=0,000*					

*p<0,05

Tablo 10'da görüldüğü üzere, okul öncesi çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerinin motivasyonlarını pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Standart B katsayısı dikkate alındığında okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme düzeyleri 1 standart birim arttığında motivasyon düzeylerinin 0,79 standart birim arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma

Araştırmada okul öncesi dönem çocukların yaratıcı düşünme becerileri ile motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve çocukların yaratıcı düşünme becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada çocukların yaratıcı düşünme beceri düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına benzer şekilde farklı çalışma grupları ile yapılan çalışmalarda cinsiyetin yaratıcı düşünme becerilerinde anlamlı bir fark yaratmadığını tespit eden araştırmalar mevcuttur (Çeliköz, 2017; Çiçekler, Akyüz, Baydemir, Gönen ve Arslan, 2011; Dülger 2019; Gedik, 2020; Güven ve Karasulu Kavuncuoğlu, 2020; Öncü, 2000; Siper Kabadayı, 2019; Uçar, 2021). Araştırma sonuçlarının aksine bazı çalışmalarda ise kız çocuklarının lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (Prieto, Parra, Ferrando, Ferrandiz, Bermejo ve Sanchez, 2006; Erten Tatlı, 2017). Buradan hareketle cinsiyet dışındaki değişkenlerin de yaratıcı düşünmeyi etkilediği söylenebilir. Dolayısıyla farklı faktörlerin bir arada ele alınmasının, yaratıcı düşünme becerisinin çocuğun cinsiyeti ile ilişkisinin net bir şekilde anlaşılması açısından daha detaylı sonuçlar elde edilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada kız çocukların motivasyon ölçeği alt boyutlarından kaba motor sebat, üst düzey memnuniyet düzeyleri erkeklere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde bazı çalışmalarda kız çocuklarının motivasyon düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Brody, Scheiner, Dimri Ben Ari, Tzadok, Van Der Aalsvoort ve Lepola, 2018; Kalaylı ve Gültekin Akduman, 2024, Özbey, 2018a; Özbey ve Dağlıoğlu, 2017; Öner ve Özbey, 2023; Özsoy, 2023; Uzun ve Keleş, 2010). Araştırma sonuçlarının aksine; çocukların motivasyon düzeylerinin cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır (Gözübüyük, 2020; Özbey, 2018b; Türkmen, 2019). Literatürdeki bazı çalışmalarda motivasyonun kız çocuklarının lehine görünmesi, çocukların tutum ve davranışlarına cinsiyet rollerinin yansımalarının bu çalışmalardaki örneklem gruplarında daha belirgin olmasından kaynaklanabilmektedir.

Araştırmada çocukların yaratıcı düşünme beceri düzeyleri okul öncesi eğitime devam etme süresine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde Güven ve Karasulu Kavuncuoğlu (2020), yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem çocukların yaratıcılık (toplam ve alt boyutlarında) düzeylerinde okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarının aksine okul öncesi eğitime devam etme süresinin çocuklarının yaratıcılığını etkilediğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Caynak, 2024; Dülger, 2019; Yaşar ve Aral, 2010; Yıldız, Özkal ve Çetingöz, 2003; Yuvacı, 2017). Çocukların planlarını gerçekleştirmek için malzemeleri yayabilecekleri, çalışabilecekleri, oynayabilecekleri ve tek başına ya da grup halinde yaratıcı olabilecekleri alanlara ihtiyaçları vardır. Okul öncesi eğitim kurumlarının bu erken çocukluk ihtiyacını karşıladığı söylenebilir. Okul öncesi eğitimin süresi arttıkça yaratıcı düşünmenin akıcılık ve zenginleştirme becerilerini geliştirmektedir (Aydın, 2019; Fox ve Schirrmacher, 2014). Okul öncesi eğitime devam süresinin yaratıcılık üzerinde anlamlı farklılık oluşturmamasına; okul dışı ortamda ailenin çocukla etkileşimi, öğretmenlerin sınıf içi ve dışı etkinliklerinin niteliği ve öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşim gibi faktörler sebep

olabilmektedir. Bu durum okul öncesi eğitim programında yaş grubu farkı olmaması ve uygulamaların her yıl aynı olmasından da kaynaklanabilmektedir (Özsoy, 2023, s. 74).

Araştırmada çocukların motivasyon düzeylerinin okul öncesi eğitim alma sürelerine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunun aksine, okul öncesi eğitime devam süresinin çocukların motivasyonları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar mevcuttur (Gözübüyük, 2020; Köyceğiz ve Özbey, 2019; Özsoy, 2023; Türkmen, 2019). Çocuğun okul öncesi eğitimi alma süresi arttıkça günlük yaşamla başa çıkmasını sağlayan pek çok becerisi gelişmesi ve içsel motivasyonunun artması beklenmektedir. Ancak Tablo 2' yi incelediğimizde, çocukların eğitim alma süreleri arttıkça motivasyonlarının düştüğü görülmektedir. Okullarda program odaklı olduğu ve çocuklara seviyelerine göre farklı eğitim verilmediği sürece çocukları motive etmek çok zordur. Her çocuğa aynı hedefleri koymak yerine onların seviyesine göre ulaşılabilir hedefler koymak çocuklarda içsel motivasyonu artıracaktır.

Araştırmada çocukların yaratıcı düşünme beceri düzeyleri okul öncesi eğitimi aldıkları kurumların türüne göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde; okul türünün yaratıcılık düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşan araştırmalar mevcuttur (Gökmen ve Çapan, 2019; Yuvacı, 2017). Araştırma sonuçlarının aksine çocukların yaratıcılık düzeylerinde özel okul çocukları lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar bulunmaktadır (Çiçekler vd., 2011; Barışık, 2019). Saçar (2019), kasabada yaşayan ortaokul öğrencilerinin köy, ilçe ve il merkezinde yaşayan öğrencilerden daha yaratıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çocuğun yaşamına giren zengin ve farklı uyarıcıların, çocuğun yaratıcı düşünme yeteneğinin gelişmesine katkıda bulunacağı bilinmektedir. Bu nedenle özel okulların imkan ve olanakları daha fazla olduğundan bazı çalışmalarda yaratıcılığın lehine olduğu görülmüştür.

Araştırmada MEB anaokuluna devam eden çocukların motivasyon alt boyutlarından bilişsel sebat, yetişkinle sosyal sebat ve genel yeterlik puanlarının anasınıfları ve özel okullardaki çocuklara göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde; çocukların motivasyon düzeylerinin MEB anaokulunda devam eden çocuklar lehine anlamlı farklılık gösterdiğini tespit eden araştırmalar mevcuttur (Özbey, 2018b; Türkmen, 2019). Araştırma sonuçlarının aksine çocukların motivasyon düzeylerinde anasınıfına devam eden çocuklar lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar bulunmaktadır (Öner ve Özbey, 2023; Özsoy, 2023). Bu çalışmalardan yola çıkarak anasınıflarının fiziksel ortamı, materyalleri ve destek personeli anaokullarına göre daha sınırlı olduğu söylenebilir. Anasınıfları ilkokulun gölgesinde kalabilmekte, sınıfları oldukça küçük, çocuk sayısı daha fazla olabilmektedir. Tüm bu etmenler MEB anaokulunda öğrenim gören çocukların motivasyon düzeylerinin daha yüksek olmasına neden olabilir.

Araştırmada annesi çalışmayan çocukların diğer gruplara göre daha düşük bir yaratıcı düşünme düzeyine sahip oldukları, en yüksek yaratıcı düşünme düzeyine sahip çocuklar genel olarak annesi profesyonel mesleklerde çalışanlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde, annenin çalışmasının çocukların yaratıcılık düzeyinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar mevcuttur (Çeliker, 2019; Çeliköz, 2017; Öztunç, 1999). Araştırmanın aksine Çomak (2022), 60-72 aylık çocukların yaratıcılık düzeylerinin annenin çalışma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Anneleri profesyonel meslek sahibi olan çocukların ortalama sonuçlarının yüksek olması, annelik tarzlarının şekillenmesinde mesleklerin etkili olduğunu göstermektedir. Annelerin meslekleri çocuk gelişimi ve eğitimi konularında kendilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir.

Araştırmada anneleri profesyonel meslekler, yardımcı profesyoneller ve memur olarak görev yapan çocukların motivasyon düzeylerinin, anneleri çalışmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara benzer şekilde annenin çalışmasının

motivasyon düzeyini etkilediği sonucuna ulaşan araştırmalar mevcuttur (Gözübüyük, 2020; Özbey, 2018b; Özsoy, 2023). Araştırma sonucunun aksine; Kalaylı (2021), çocukların motivasyon düzeyleri anne çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmalara bakıldığında çocukların motivasyon düzeyleri üzerinde annenin çalışmasının etkili bir faktör olduğu görülmektedir. Bu durumun, annesi çalışan çocukların okula daha erken başlamaları, eğitim seviyesinin daha yüksek olup çocuğuyla daha kaliteli vakit geçirmesi, annenin çalışma durumundan kaynaklanan avantajların çocukla olan etkileşimine yansması gibi durumlardan kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Araştırmada babası işçi olarak çalışan çocukların diğer gruplara göre daha düşük bir yaratıcı düşünme düzeyine sahip oldukları, en yüksek yaratıcı düşünme düzeyine sahip çocuklar genel olarak babası profesyonel mesleklerde çalışanlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Babaların mesleklerinin çocuklarının yaratıcılığını etkilediğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Çakmak, 2005; Çeliköz, 2017; Uçar, 2021). Babaların eğitim alanındaki bilgi birikimi ve becerileri doğrultusunda çocuklarına daha faydalı olabilecekleri, evde çocukla geçirdikleri zamanı daha tatmin edici, bilinçli, etkili kullanabilecekleri ve çocuğa daha yeterli düzeyde destek olabilecekleri söylenebilir (Yaşar ve Aral, 2011). İlgili çalışmalara bakılarak, babanın mesleği çocuğun refah düzeyini ve çeşitli imkanları artıracaktır. Ayrıca babanın çocukla kaliteli zaman geçirmesini ve çocuğa olan ilgisini de olumlu yönde etkileyebileceğinden çocuğun yaratıcılığında etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada babaları profesyonel meslekler, yardımcı profesyoneller ve memur olarak görev yapan çocukların motivasyon düzeylerinin, babaları esnaf/serbest meslek ve işçi olan çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna benzer şekilde; Özbey (2018b), çocukların motivasyon düzeylerinin “Çocuklarla Sosyal Sebat” ve “Üst Düzey Memnuniyet” alt boyutlarının ortalama puanları babaları profesyonel meslek grubunda ve işçi olan çocukların lehine anlamlı farklılık göstermekte olduğu sonucuna ulaşmıştır. Türkmen (2019) ve Gözübüyük (2020) çocukların motivasyon düzeylerinin babası profesyonel meslek sahibi olanların lehine anlamlı farklılık göstermekte olduğunu tespit etmişlerdir. Aktan (2012), tarafından yapılan araştırmada babası memur olan çocukların motivasyon düzeylerinin babası işçi olan çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunun aksine; Kalaylı (2021) ve Özsoy (2023) çocukların motivasyon düzeylerinin baba meslek türüne göre anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan çalışmalara bakıldığında profesyonel meslek grubundaki babaların çocuklarının ihtiyaçlarını yeterince karşılayabildikleri, çocuklarına kaliteli ve düzenli zaman ayırabildikleri bunun da çocukların motivasyon düzeyini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Araştırmada annesi üniversite mezunu olan çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde annenin üniversite mezunu olmasının çocukların yaratıcılık düzeyinde olumlu etkisi olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Ergen ve Akyol, 2012; Caynak, 2024; Yıldız, 2016). Yaşar ve Aral (2011), üniversite mezunu annelerin çocuklarının yaratıcılık puanının daha yüksek olmasının annelerin eğitim düzeyinin annelik tarzlarının şekillenmesinde etkili olabilmesinden kaynaklandığını ileri sürmüştür. Araştırma sonucunun aksine; Kemple ve Nissenberg (2000), çalışmasında çocukların yaratıcı düşünmesi ile anne- baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı fark bulamamıştır. Kemple ve Nissenberg (2000)’ e göre yaratıcı düşüncenin gelişiminde ailenin önemi büyüktür. Ailenin yaratıcı düşünme üzerindeki etkisinin anne- baba eğitim düzeyinden çok ebeveyn tutum ve davranışlarıyla ilişkili olduğunu söylemektedir.

Araştırmada anneleri üniversite mezunu olan çocukların motivasyon düzeylerinin annesi ilkökul, ortaokul ya da lise mezunu olan okul öncesi dönem çocuklarından daha yüksek olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde, annenin öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların motivasyon düzeylerinin de yükseldiğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Arda, 2016; Gözübüyük, 2020; Türkmen, 2019; Özsoy 2023). Araştırma sonuçlarının aksine; Özbey (2018b) ve Kalaylı (2021) çocukların anne öğrenim durumu değişkenine göre motivasyon düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Eğitim düzeyi arttıkça annelerin çocuk gelişimi alanında bilgileri artmaktadır. Yüksek eğitilmiş anneler, çocuklarının tüm gelişim alanlarına daha duyarlı olup, çocuklarına farklı materyal ve ortamlar sunarak içsel motivasyonlarının artmasını sağlayabilmektedir.

Araştırmada babası üniversite mezunu olan çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız ve Karaman (2017), yaptıkları çalışmada babanın eğitim düzeyi arttıkça çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin de geliştiğini tespit etmişlerdir. Arıcı (2019), çalışmasında çocuğun yaratıcılığının babanın eğitim durumuna göre farklılaştığı ve aralarında orta düzey pozitif yönlü ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunun aksine; Ergen ve Akyol (2012) ve Gökmen (2017), babanın eğitim düzeyinin çocukların yaratıcılığında bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Günümüzde kadınların iş hayatına katılması ile birlikte babanın çocuk yetiştirme konusunda daha aktif görev aldığı söylenebilir. Babalar eğitim düzeyi arttıkça çocuk bakımı, gelişimi ve eğitimi konusunda kendilerini geliştirmektedirler. Babaların eğitim alanındaki bilgi ve becerilerine dayanarak çocuklarına daha faydalı oldukları, evde çocukla birlikte geçirdikleri zamanı çocuk için doyurucu, kaliteli ve verimli bir şekilde değerlendirdikleri söylenebilir.

Araştırmada babaları üniversite mezunu olan çocukların motivasyon düzeylerinin babası ilköğretim, ortaokul ya da lise mezunu olan çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde, babanın öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların motivasyon düzeylerinin de yükseldiğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Atay, 2014; Gözübüyük, 2020; Topçu, 2015;). Araştırmanın aksine; babanın öğrenim düzeyinin çocukların motivasyon düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır (Kalaylı, 2021; Yıldırım ve Karataş, 2018). Babanın öğrenim durumunun artmasıyla çocukların eğitim durumlarıyla daha ilgili oldukları, çocuklarıyla iletişimlerinde daha hassas oldukları ve bunun da motivasyon üzerinde olumlu etkisi olacağı söylenebilir. Anne- baba öğrenim durumu arttıkça çocuğa sunulan sosyal ortam, eğitim ortamı ve materyallerin kalitesi artmakta ve çocukların motivasyon düzeyleri de artış gösterebilmektedir.

Araştırmada 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenleri olan çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kara (2007), 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerini aldığı çalışmada farklı kıdem yılına sahip öğretmenlerin, kendilerine sunulan soru veya yargılara verdikleri cevapların beşinde anlamlı farklılık bulunmuştur. 10 yıldan fazla hizmet süresine sahip tecrübeli öğretmenler, 5 yıldan az hizmet süresine sahip olanlara göre “oyun ortamı sağlanması”, “okul öncesi eğitim kurumu mekânlarında çeşitli renklerin kullanılması”, “müzeleri gezmek”, “sanat eseri üzerine konuşmak” maddelerinin yaratıcılığı geliştirdiğini daha fazla düşünmektedirler. Araştırma sonuçlarının aksine bazı çalışmalarda kıdemi daha az olan öğretmenlerin çocukların yaratıcılığını olumlu etkilediği sonucuna ulaşan araştırmalar mevcuttur (Güven, 2014; Yenilmez ve Yolcu, 2007; Yuvacı, 2017). Araştırmanın sonucuna dayanarak mesleğinde deneyimli öğretmenlerin erken çocukluk eğitimindeki tecrübelerini çocuklarına aktarabilecekleri düşünülmektedir.

Araştırmada 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenleri olan çocukların üst düzey memnuniyet, olumsuz tepki ve genel yeterlik alt boyutlarındaki puanları, daha az kıdeme sahip öğretmenleri olan çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara benzer şekilde öğretmenin kıdeminin yüksek olmasının çocukların motivasyon düzeyini olumlu

etkilediği sonucuna ulaşan araştırmalar mevcuttur (Bekirler, 2022; Köyceğiz ve Özbey, 2019). Araştırma sonucunun aksine; Öner ve Özbey (2023), kıdem yılı 11-15 arasında olan öğretmenlerin çocuklarının motivasyon düzeyi, kıdem yılı 6-10 ve 1-5 arasında olan öğretmenlerin çocuklarının motivasyon düzeylerine göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. İlğan, Canoğlu, Karamert ve Şensoy (2018) yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin yaşları ilerledikçe çocuklarla birlikte olmaktan aldıkları zevkin arttığını sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç, öğretmenlerin deneyimleri arttıkça mesleğe uyumlarının ve hoşgörü düzeylerinin arttığını göstermektedir. Bu durumun çocukların motivasyon düzeylerinin üzerinde de olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna varılabilir. Öğretmenin kıdem süresi çocukların motivasyon düzeylerinde etkili olabilmekle beraber sınıfta kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri de önemlidir. Öğretmenin çocuğun öğrenmesine ilişkin bilgisi ve derslerde/etkinliklerde farklı öğrenme stillerini kullanması çocukların ders ve etkinliklere yönelik motivasyonunu artıran stratejilerden biridir. Örneğin; sınıftaki çocukların görsel, işitsel, mantıksal/matematiksel vb. öğrenme stillerinin belirlenmesi ve kullanılması tavsiye edilen öğretmen davranışlarından (Sarıcı Bulut, 2022).

Araştırma okul öncesi çocuklarının yaratıcı düşünme düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde; yaratıcılık ve motivasyon arasında yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. (Lew ve Cho, 2013; Deniz Çeliker, Tokcan ve Korkubilmez, 2015; Ayden ve İşgüzar, 2016; Ünal, Cambaz ve Akkaya 2021; Gayret ve Yıldız Çiçekler, 2021; Manoy ve Sari 2021). Çocuğun yaşına, ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına göre hazırlanan, yaratıcılığın gelişimini destekleyen özgür ortamlarda öğrenme fırsatlarının oluşturulması, çocuğun sorumluluk duygusu ve iç disiplininin geliştirilmesi yoluyla yapılan işe motivasyonunun sağlanması açısından önemlidir (Özbey, 2022).

Sonuç ve Öneriler

Çocukların yaratıcı düşünme düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi dönemde yaratıcı düşünme becerileri düzeyinin çocukların motivasyon düzeylerini istatistiksel açıdan anlamlı seviyede yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları, deneyimli öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların motivasyon ve yaratıcı düşünme düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu nedenle MEB özellikle kıdemi az olan öğretmenler için konferanslar, seminerler ve hizmet içi eğitimler düzenleyebilir. Öğretmenler arasındaki bilgi aktarımını kolaylaştırmak için okul içerisinde etkinlikler düzenlenebilir. Öğretmenler çocukların yaratıcı düşünme becerilerini desteklemek için kullandıkları materyalleri ve yöntem, teknikleri çocuk odaklı olarak çeşitlendirebilirler. Böylece çocukların motivasyon düzeylerine de katkı sağlamış olacaktırlar. Çalışmayan annelerin çocuklarının yaratıcı düşünme becerileri ve motivasyon düzeyleri çalışan annelerin çocuklarına göre daha düşük çıkmıştır. Çalışmayan anneler için çocukların okullarında ailelerin belirledikleri uygun gün ve saatlerde konu ile ilgili seminerler düzenlenebilir. Babanın eğitim düzeyinin çocukların yaratıcılık ve motivasyonlarına olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Babaların eğitim düzeyini artırmak amacıyla öğretmenlerle iş birliği dahilinde okullarda, halk eğitim merkezlerinde çocuk gelişimi ve eğitimi alanında eğitimler planlanabilir. Ailelere yönelik yaratıcılık ve motivasyon konulu uzaktan programlar oluşturularak istenildiği zaman evde eğitime katılmaları sağlanabilir. Araştırmanın sonuçlarına öğretmenler tarafından doldurulan ölçekler ile ulaşılmıştır. Gelecek araştırmalarda ebeveynlerin gözlemlerine de yer verilerek çocuklarda yaratıcı düşünme becerileri ve motivasyona yönelik yönelik çeşitli çalışmalar yapılabilir. Çalışma nicel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüş olup, çocukların

motivasyonunu ve yaratıcılığını inceleyen farklı bir çalışmaya nitel araştırma yöntemleri de eklenerek alanda bu konu ile ilgili yeni araştırmalar yapılabilir. Araştırmacılar çocukların yaratıcı düşünme becerilerini ve motivasyon düzeylerini artırmaya yönelik eğitim ortamlarında uygulanan destekleyici eğitim programları geliştirebilirler ve yaratıcılığı destekleyen programın motivasyona etkisi araştırılabilir.

Beyannameler

Teşekkür: Geçerli değil.

Yazarların katkıları: Yazar MY, makalenin tüm aşamalarında aktif bir şekilde çalışmıştır. Özellikle giriş, yöntem ve tartışma bölümlerinin hazırlanmasında, verilerin toplanmasında, özet ve abstract yazımında büyük katkı sağlamıştır. Yazar SÖ, araştırma verilerini analiz etmiş ve yorumlamıştır. Ayrıca, makalenin genel yazımına ve düzeltilmesine de katkıda bulunmuştur. Her iki yazar da makalenin son okumalarını yaparak incelemiş ve onaylamıştır.

Finansman: Uygulanamaz.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Onay ve Katılım İzni: Araştırmada veri toplamadan önce üniversite etik kuruluna başvurulmuş E- 77082166-302.08.01-677839 no'lu proje izni alınmıştır. Aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığına başvuru yapılmış ve izin alınmıştır. Katılımcılara onam formu sunulmuş ve gönüllü olanlar çalışmaya dahil edilmiştir.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar, dergi ile yayımlanan çalışmalarının telif hakkını korur. Çalışmalar **CC BY 4.0** lisansı altında lisanslanmıştır.

Kaynakça

- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. (Yayın No. 311843) [Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr>
- Aktemur Gürlü, S. & Özbey, S. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların motivasyon düzeyleri ile sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(1), 587-602.
- Aral, N. & Duman, G. (Ed.). (2014). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi*. Nobel Yayınevi.
- Arda, L. (2016). *Başarı odaklı motivasyon ölçeğinin ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinde psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayın No. 447591) [Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr>
- Arıcı, S. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerinin otantiklik düzeyleri ile çocuklarının yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 571702) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr>
- Atay, A. D. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi*. (Yayın No. 372569) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr>
- Ayden, C., & İşgüzar, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 201-218. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.346924>
- Aydın, A. (2010). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A. R. (2019). *Çocuk evlerinde yaşayan çocukların dil gelişim düzeyleri ile yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi*. (Yayın No. 587092) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr>
- Barışık, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin benlik saygıları ve yaratıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: İstanbul ili örneği*. (Yayın No. 547969) [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr>
- Bekirler, A. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik öz yeterlik inançları ile çocukların bilim motivasyonu arasındaki ilişki ve fen etkinlikleri uygulamalarının incelenmesi*. (Yayın No. 763762) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr>
- Brody, D. L., Scheiner, E. Y., Dimri Ben Ari, M., Tzadok, Y., Van Der Aalsvoort, G. M., & Lepola, J. (2018). Measuring motivation in preschool children: A comparison of Israeli, Dutch and Finnish children. *Early Child Development and Care*, 190(2), 150- 160. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1459593>
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caynak, S. (2024). *Okul öncesi dönem çocuklarında uygulanan mutfak becerileri eğitiminin çocukların yaratıcılık düzeylerine etkisi*. (Yayın No. 852700) [Yüksek lisans tezi, KTO Karatay Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr>
- Çakmak, A. (2005). *Anasınıfına devam eden 6 yaşındaki köy ve kent çocuklarının yaratıcılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Kırıkkale örneği)*. (Yayın No. 170315) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr>
- Çeliker, S. (2019). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının yaratıcılık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayın No. 598286) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr>
- Çeliköz, N. (2017). Okulöncesi dönem 5-6 yaş çocukların yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(1), 1-25.
- Çiçekler, C. Y., Akyüz, E., Baydemir, G., Gönen, M., & Arslan, A. Ç. (2011). 5 Yaşındaki Çocukların Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Education Sciences*, 6(1), 1185- 1195.

Çomak, Z. (2022). 60-72 aylar arasındaki çocukların yaratıcılıkları ile öz- düzenleme, duygu düzenleme ve davranış düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayın No. 755851) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr>

Davaslıgil, Ü. (2007). [Ders notu]. Üstün zekâlıların eğitiminde yönetsel önlemler, İstanbul Üniversitesi.

Deniş Çeliker, H., Tokcan A. & Korkubilmez, S. (2015). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon bilimsel yaratıcılığı etkiler mi? *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 167- 192.

Dülger, A. (2019). *Okul öncesi resimli çocuk kitaplarındaki illüstrasyonların çocukların yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. (Yayın No. 566997) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr>

Eisenberg, N. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development*, 21(5), 681–698. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497451>

Erdoğan, N. G. & Ünlüer, E. (2022). İlkokul 1-4 sınıf Türkçe çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 110-132. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1146008>

Ergen, Z. G. ve Akyol, A. K. (2012). Anaokuluna devam eden çocukların yaratıcılıklarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 156-170.

Erten Tatlı, C. (2017). *Çocuklarda yaratıcı düşünme becerilerinin saptanması ve okul psikolojik danışmanlarının farkındalığının incelenmesi*. (Yayın No. 468280) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr>

Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS*. SAGE Publications.

Fox, J. E. & Schirmacher, R. (2014). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi*. (N. Aral & G. Duman, Çev.). İstanbul: Nobel Yayıncılık.

Gayret, H., & Yıldız Çiçekler, C. (2021). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60- 72 aylar Arasındaki Çocukların Motivasyon Düzeyleri ile Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of History School*, 55, 3937-3959. <https://dx.doi.org/10.29228/Joh.51819>

Gedik, F. N. (2020). *Anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların dil gelişimi ve yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi*. (Yayın No. 638166) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr>

George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.

Gökaydın, N. (1998). *Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Gökmen, A., & Çapan, A. S. (2019). 60-84 aylık çocuklarda yaratıcı problem çözme becerilerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 3(1), 1-9.

Gözübüyük, A. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri ile baba- çocuk ilişkisi ve bağlanma biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 610543) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr>

Güven, Y. & Karasulu Kavuncuoğlu M. (2020). Okul öncesi dönem çocukların yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 37-53.

Güven, Z. A. (2014). Ortaokul Türkçe derslerinde yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 1-22. <https://doi.org/10.16992/ASOS.324>

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental psychology*, 17(3), 300- 312. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.3.300>

İlğan, A., Canoğlu, Ö., Karamert, Ö., & Şensoy, Ç. P. (2018). Öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(4), 482-504. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13985>

Kalaylı, A. (2021). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 700904) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr>

Kalaylı, A., & Gültekin-Akduman, G. (2024). Çocukların motivasyon düzeyleri ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 14(1), 45-72. <https://doi.org/10.23863/kalem.2023.256>

Kara, A. (2007). *Okul öncesi dönemde 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayın No. 211385) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr>

Kemple, K.M. & Nissenberg, S.A. (2000). Nurturing creativity in early childhood education: Families are part of it. *Early Childhood Education Journal*, 28(1), 67-71. <https://doi.org/10.1023/A:1009555805909>

Koyuncuoğlu, B. (2017). *Anasınıfına devam eden dört beş yaş çocukların yaratıcı düşünme becerilerine duyu eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayın No. 462538) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr>

Köyceğiz, M., & Özbey, S. (2019). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Motivasyon Düzeylerinin Problem Çözme Becerileri ve Öğretmenlerine İlişkin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Uluslararası Geleceğin Eğitimine Bakış Konferansı, 2-4 Mayıs 2019, Girne.

Lew, K., & Cho, J. (2013). Creativity analysis for smart specialist of the ubiquitous era. *International Journal Of Smart Home*, 7(4), 183- 194.

Manoy, J.T. & Sari, A. P. J. (2021). Students Creative Thinking Based On Motivation To Learn During Online Learning. *E3S Web of Conferences*, 328, 1-7. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202132806010>

Morrison, G. S. (2004). *Earlychildhood Education Today*. Pearson Merrill Prentice Hall.

Öncü, T. (2000). Anasınıfı (6 yaş) düzeyindeki çocukların şekilsel yaratıcılıklarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakülte Dergisi* 40(1-2), 25-34.

Öner, Ş., & Özbey, S. (2023). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal bilgiyi işleme becerileri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Euroasia Journal Of Social Sciences & Humanities*, 10(31), 109-128. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7942186>

Özbey, S. (2018a). Okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki değer davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(16), 1-15. <https://doi.org/10.16991/inesjournal.1568>

Özbey, S. (2018b). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(65), 26-47. <https://doi.org/10.16992/ASOS.13361>

Özbey, S. (2022). Motivasyonun bileşenleri. S. Özbey ve H. E. Dağlıoğlu (Eds.), *Erken çocuklukta motivasyon* (s. 49-86). Nobel Yayıncılık.

Özbey, S. & Dağlıoğlu, H. E. (2017). Adaptation study of the motivation scale for the preschool children (DMQ18). *International Journal of Academic Research*, 4(2), 2348-7666.

Özkaya, N. G. (2020). *Yaratıcı düşünme becerileri açısından 14 yaş çocuk resimlerinde teknolojik imgeler ve semantik çözümleme*. (Yayın No. 644638) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr>

Özsoy, Ş. Ö. (2023). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yürütücü işlev becerileri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 821313) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr>

Öztunç, M. (1999). *Yaratıcı düşünce üzerinde ailenin etkisi*. (Yayın No. 74508) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr>

Prieto, M. D., Parra J., Ferrando, M., Ferrandiz, C., Bermejo, M. R., & Sanchez, C. (2006). Creative abilities in early childhood. *Journal of Early Childhood Research*, 4(3), 277-290. <https://doi.org/10.1177/1476718X06067580>

Saçar, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin bilimsel yaratıcılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayın No. 592173) [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr>

Sarıcı Bulut, S. (2022). Motivasyonu destekleyici rehberlik çalışmaları. Özbey, S. ve Dağlıoğlu E. H. (Eds.), *Erken çocuklukta motivasyon* (s. 239). Nobel Yayıncılık.

Seyis, S., Yazıcı, H. & Altun, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(197), 51-63.

Siper Kabadayı, G. (2019). *Robotik uygulamalarının okul öncesi çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisi*. (Yayın No. 584954) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr>

Topçu, S. (2015). *Üstün ve normal zihin düzeyine sahip öğrencilerde içsel-dışsal motivasyon ve benlik saygı düzeyi arasındaki ilişki*. (Yayın No. 396619) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr>

Tuncer, B. (2017). *Okul öncesi dönemde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini etkileyen temel faktörler*. (Yayın No. 491444) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr>

Türkmen, S. (2019). *60-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ile duygusal zeka ve benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 535023) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr>

Uçar, A. M. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveyn-çocuk okuma etkinlikleri ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 675690) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr>

Uzun, N., & Keleş, Ö. (2010). Fen öğrenmeye yönelik motivasyonun bazı demografik özelliklere göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 561- 584.

Ünal, G., Cambaz, H. Z. ve Akkaya, E. C. (2021). Motivasyon ile yaratıcılığın ortaokul öğrencilerinde bilişsel beceriler çerçevesinde incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 918-935. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.818521>

Üstündağ, T. (2003). *Yaratıcılığa yolculuk*. Pegem Akademi.

Yaşar, M. C., & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 201-209.

Yaşar, M. C., & Aral, N. (2011). Altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyo- ekonomik düzey ve anne baba öğrenim düzeyinin etkisinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4(1), 137-145.

Yenilmez, K., & Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 95-105.

Yıldırım, H.İ. & Karataş, F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerine bir araştırma. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(3), 241-268. <https://doi.org/10.30703/cije.423383>

Yıldız, C. (2016). *60-66 aylık çocukların bakış açısı alma ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 435218) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr>

Yıldız, C., & Karaman, N. G. (2017). Creativity and perspective taking in early childhood period. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 50(2), 33-58. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001396

Yıldız, V., Özkal, N., & Çetingöz, D. (2003). Okul öncesi eğitimi alan ve almayan 7-8 yaş grubu çocuklarda yaratıcı potansiyelin değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(13), 129-137.

Yuvacı, Z. (2017). *Okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi*. (Yayın No. 486042) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr>