

Okul Hakkındaki Duygular (OHD) Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Derya Sarı**, Aslı Uz Baş***

Makale Geliş Tarihi: 18/06/2021

Makale Kabul Tarihi: 20/02/2022

DOI: 10.35675/befdergi.950072

Öz


Bu araştırmanın amacı, okul öncesi çocuklarının akademik becerileri hakkındaki algılarını, okula ve öğretmene yönelik tutum ve duygularını belirlemeye yönelik olarak geliştirilen Okul Hakkındaki Duygular (OHD) Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin Türk kültüründe sınanmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesinde eğitim alan 312 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış; güvenirlilik çalışması kapsamında ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda orijinal ölçekten farklı olarak üç faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. DFA sonucunda kabul edilebilir uyum iyiliği değerleri elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları ölçeklerin Türkçe formlarının geçerli ve güvenilir ölçme araçları olduğunu ve bilimsel çalışmalarda kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik gelişim, geçerlik, güvenirlilik, okul öncesi, öğretmen


Adaptation of Feelings About School (FAS) Measure to Turkish Culture: Validity and Reliability Study

Abstract

The aim of this research is to adapt the Feelings About School (FAS) Measure which assess the perceptions of preschool children about their academic skills, their attitudes and feelings towards the school and the teacher into Turkish and to examine its psychometric properties in Turkish Culture. The study group of the research consists of 312 pre-school children. Exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were performed within the scope of the validity study of the scale; Cronbach alpha internal consistency

*Okul Hakkındaki Duygular (OHD) Ölçeği'nin Türk Kültürü'ne uyarlama çalışması birinci yazarın Prof. Dr. Aslı Uz Baş danışmanlığında hazırladığı 'Okul Öncesi Öğrencilerine Yönelik Pozitif Psikoloji Temelli Müdahale Programının Etkililiği' başlıklı doktora tezinin bir kısmından üretilmiştir. 

** MEB, Psikolojik Danışman, İzmir, Türkiye, deryakalender2008@gmail.com, ORCID:

0000-0001-8588-0614 

*** Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye, asliuzbas@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8307-6198

Kaynak Gösterme: Sarı, D. & Uz-Baş, A. (2022). Okul Hakkındaki Duygular (OHD) Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(35), 1060-1088.

coefficients were calculated within the scope of reliability study. As a result of the findings obtained from the research, a structure with three factors emerged, different from the original scale. As a result of the CFA, acceptable goodness of fit values were obtained. The results of the study show that the Turkish forms of the scales are valid and reliable measurement tools and can be used in scientific studies.

Keywords: *Academic development, preschool, reliability, teacher, validity*

Giriş

Okul öncesi eğitim ile çocuklar birçok gelişimsel alanda desteklenmektedir. Çocukların ilkokula hazırlanmasında, sosyalleşmesinde ve uyum becerilerinin artmasında okul öncesi eğitimin etkili olduğu belirtilmektedir (Sak vd., 2020). Araştırmalar ışığında okul öncesi eğitime verilen önem de artmaktadır. Okul öncesi eğitimin yaygınlaşması ile birlikte bu dönem çocuklarını tanımak ve ihtiyaçlarını anlamak için değerlendirme araçlarına gereksinim duyulmaktadır. Bunun için okul öncesi eğitim programı ve okul öncesi eğitimde uygulanan etkinlikler hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Ayrıca çocukların ilk defa okul ile tanışmalarından dolayı okula ve öğretmene yönelik tutum ve duygularını anlamak ta çocukları daha iyi tanımayı ve ihtiyaçlarını anlamayı sağlayabilir. Çünkü çocuğun bu dönemde akademik becerilerine, okula ve öğretmene yönelik hissettiği duyguların olumlu olması okul hayatının ileri dönemlerini de olumlu yönde etkilemektedir. Çocukların beş yaşındaki alıcı dil değerlendirmesine dayanarak okula yönelik duygularının alındığı ve beşinci sınıf akademik gelişim sonuçlarının öngörülebildiği bildirilmiştir (Hauser-Cram vd., 2007). Okul hakkında oluşan olumlu duyguların akademik ve sosyal gelişim için koruyucu bir etki yarattığı görülmektedir (Arnold vd., 2012).

Okul öncesi çocuklarının okul hakkında olumlu tutum ve duygulara sahip olmasında öğretmeni ile kurduğu iletişimin etkisinden bahsedilmektedir. Okul Hakkındaki Duygular (OHD) Ölçeği'ni geliştiren Valeski ve Stipek (2001) anaokulu çocuklarının öğretmenlerle olan olumlu ilişkilerine yönelik algılarının okula yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğine işaret etmektedir. Öğretmenleri tarafından kendilerinin önemsendiğini hisseden ve kendisinin de öğretmenini sevdiğini belirten anaokulu çocukları okul hakkında olumlu tutumlara sahip olarak görülmektedir. İlk defa okula başlayan çocuklar için öğretmenleriyle kurdukları iletişim çok önemli olmaktadır (Ceylan & Kılıç Mocan, 2017). Özellikle kritik yaş aralığında olan okul öncesi çocuklarına empati ile yaklaşmanın önemli olduğu belirtilmektedir (Akyol Köksal & Çiftçibaş Koçer, 2005). Okul öncesi öğretmenleri öğrencilerin sosyal gelişimleri, akademik başarıları ve yaşam becerilerinde önemli bir yere sahiptir (Akgün vd., 2016). Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin daha fazla yetkinlik ve sorumluluk sahibi olmaları gerektiği ifade edilmektedir (Danışman, 2019). Okul öncesi öğretmenlerinin oyunla akademik becerileri öğretmede (Yapıcı & Ulu, 2010), el becerileri gerektiren etkinliklerde ve materyal geliştirmede (Dereobalı & Bilir Seyhan, 2020) yeterli olması beklenmektedir. Özel eğitim öğrencileri ile çalışmalar yürütebilmeli (Kardeş & Taşkın, 2020), sınıf yönetimi ve rehberlik becerileri gibi

eğitim öğretim ile ilgili yetkinliklere sahip olmalıdırlar (Bilgin, 2019; Danışman, 2019; Sadık & Dikici Sığırtaç, 2016). Kişisel gelişimine dikkat etmeli, kalabalık ortamda ve farklı sosyo-kültürel seviyelerde çalışabilmeli, tenefsüz çalışma koşulunda enerjik, duyarlı ve sağlıklı olma gibi yetkinliklerinin olması gerektiği ifade edilmektedir (Danışman, 2019). Çocukların gelişim özelliklerini bilmeli ve bireysel farklılıklarını tanıyabilmelidir (Yılmaz Topuz & Erbil Kaya, 2016). Öğrenciler arasında kurulan iletişim için modeldir ve çocukların arasında problem çözdürücü bir yaklaşımı benimseyerek çocukların gelişimlerine katkı sağlayabilmektedir (Ezmeçi vd., 2020). Ayrıca velilerin yüksek beklentilerini yönetebilen ve etkili iletişim kurabilen (Şimşek & İvrendi, 2014) kişiler olmalıdırlar. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukları sevmeleri beklenmektedir. Çocuk sevgisi nedeniyle öğretmenlik yapan okul öncesi öğretmenlerinin, beden dilleri ve söyledikleri cümleler arasında uyum olduğu, daha olumlu yönde sözsüz iletişim becerilerini kullanabildikleri, daha iyi bir dinleyici oldukları ve daha çok empati kurabildikleri belirtilmiştir (Ceylan & Kılıç Mogan, 2017; Durmuşoğlu Saltalı & Erbay, 2013). Araştırmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar ile kurdukları iletişim ve onlara gösterdikleri sevgi çocukların okula yönelik olumlu duygular yaşamalarına etki ediyor görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinden beklenen yetki ve sorumluluklar öğrenciler ile kurdukları iletişimlerini şekillendirmektedir.

Okul öncesi dönemde önemli görülen bir diğer araştırma konusu da çocukların akademik gelişimlerini incelemeye ve desteklemeye yönelik çalışmalarıdır. Bu çocuklar birinci sınıfa gittiklerinde bir çok gelişim alanında okul öncesinde eğitim almayanlara göre daha iyi gelişim ve başarı göstermektedir (Akçay, 2016; Dağlı, 2007; Dursun, 2009; Kök vd., 2010; Sare, 2003). Öğrencilerin kendi akademik becerilerine yönelik verdikleri cevaplar okul hakkındaki tutum ve duygularını göstermektedir (Valeski & Stipek, 2001). Bu sebeple okul öncesi eğitimde öğrencilere verilen akademik eğitimler incelenmiştir. Akademik çalışmalar içerisinde dil becerilerine yönelik dinleme, anlama, ifade etme gibi Türkçe çalışmaları Türkçe etkinlikleri adı altında çalışılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi programında (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016b) Türkçe etkinliği çalışmaları yoğun olarak hikaye çalışmaları üzerine odaklanmaktadır. Bunun yanında okul öncesi dönem Türkçe etkinliklerinin bir diğer kazanımı çocukları ilkokula hazırlama çalışmaları üzerinedir. Bu dönem çocukları okuma yazma için gerekli ön becerileri kazanmakta ve okuma yazma çalışmaları için başlangıç dönemi içerisinde yer almaktadır (Doğanay Bilgi vd., 2020). Türkçe etkinliklerinin yürütülmesi ve çocuklar üzerindeki etkisi hakkındaki araştırmalar incelendiğinde resimli çocuk kitapları okul öncesi çocuklarında dil becerilerini geliştirmek için önemli bir yere sahiptir (Veziroğlu & Gönen, 2012). Bununla birlikte hikaye tamamlama çalışmaları ile okul öncesi çocuklarının problem çözme becerileri gelişmektedir (Yıldırım, 2007). Ses bilgisi farkındalığı ile ilgili okul öncesi eğitim etkinliklerinin yetersiz kaldığı görülmüştür (Akdal, 2020; Kartal & Güner, 2017; Parpucu, 2020) Koçak ve arkadaşları (2014) okul öncesi eğitimi alan çocukların Türkçe kullanım düzeylerinin okul öncesi eğitim almayanlara göre daha iyi sonuçlar gösterdiğini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak çocukların dil becerileri yeni kelimeler öğrenmeleri ile gelişmekte, bu da bilişsel ve sosyal gelişimlerini desteklemektedir (Özbay & Melanlıoğlu, 2008). Böylece dil becerileri gelişen çocuklar arkadaşları, öğretmenleri ve çevresi ile daha fazla iletişim içerisinde olabilmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel ve akademik becerilerini desteklemek üzere etkinliklerin yürütüldüğü bir diğer alan ise matematiktir. Matematik etkinlikleri yapılırken çocukları matematikten korkutmadan, onların duygularını anlayarak (Sperry-Smith, 2006) ve günlük yaşamda matematiği nasıl kullanabilecekleri anlatılarak matematiğin sevdirilmesi fayda sağlayabilir (Akman, 2002; Kılıç & Özcan, 2020; Tantekin Erden & Tonga, 2020). Çünkü matematik becerileri çocukların gelişiminde önemli bir yere sahiptir ve çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemektedir (MEB, 2016a). Okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların ise gitmeyenlerden daha fazla matematik becerileri edindikleri (Şeker & Metin, 2020) ve bu dönemde matematik becerilerinin edinilmesi ile gelecekte akademik başarılarının artacağı ifade edilmektedir (Tantekin Erden & Tonga, 2020). Aynı zamanda matematik becerileri ile dil becerileri arasında ilişki olduğu bildirilmektedir (Cannon & Ginsburg, 2008; Huntsinger vd., 2016; Şeker & Metin, 2020). Nörobilişsel araştırmalar sonucunda matematik hakkında olumlu tutuma sahip olan çocukların öğrenme isteğinin ve akademik başarısının arttığı bulunmuştur (Chen vd., 2018) Sonuç olarak okul öncesinde çocukların matematik becerilerinin geliştirilmesi üzerine yapılan etkinlikler onların geleceğe ait akademik başarılarını ve okula yönelik duygularını şekillendirebilmektedir.

Yukarıda ayrıntıları ile açıklanan okul öncesi eğitimin belli başlı yönleri ile ilgili açıklamalar doğrultusunda, çocukların hem akademik gelişimlerinin hem de öğretmen ve okula yönelik tutumlarının bir arada değerlendirilmesine imkan veren bir ölçme aracının Türk kültürüne kazandırılması önemli görülmektedir. Valeski ve Stipek (2001) tarafından geliştirilen ölçeğin bu gereksinimi karşılayacağına karar verilmiştir. Bu araştırma kapsamında uyarlama çalışması yapılmasına karar verilen bu ölçeğin 'Okul Hakkındaki Duygularım' adı ile Öztürk Samur ve İnal Kızıltepe (2017) tarafından daha önce uyarlandığı tespit edilmiştir. Ancak uyarlanan ölçeğin okuryazarlık faktöründe yer alan maddeleri, Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013) ve Çocuk Gelişimi ve Eğitimi etkinlikleri (MEB, 2016b) içeriğine harf okuma ve yazma çalışmaları içermesinden dolayı uygun değildir. Aslında ölçeğin orijinalinde okuma-yazma ile ilgili maddeler yer almaktadır. Araştırmacılar ölçeğin Türkçe çevirisi ve çeviriye göre uygulamasına bağlı kalmışlardır ancak ülkemizde okul öncesi eğitimde okuma-yazma etkinlikleri yapılmadığından, bu ölçeğin uyarlanmasına gerek duyulmuştur. Zira uyarlama çalışmalarında ölçülecek olan yapının kültürlerde ortak bir yapıyı gösterip göstermediğinin incelenmesi gerekmektedir, eğer ortak bir yapı yoksa oluşturulmalıdır (Karakoç & Dönmez, 2014). Bunun yanında ölçeğin Cronbach alfa katsayıları beklenen değerlerin altında görülmüştür. Bu değerler matematik, okuryazarlık, okula yönelik tutum ve öğretmenle ilişki alt ölçekleri için sırasıyla .35, .29, .56 ve .44 olarak bulunmuştur. Güvenirlik değerinin .41'in altında olması, o

ölçme aracının güvenilir olmadığını göstermektedir (Özdamar, 2002). Bu gerekçelerden dolayı ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışmasının farklı bir örneklem grubuyla tekrar yapılmasına karar verilmiştir. Bunun yanında okul öncesi çocuklarının akademik ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin değerlendirilmesini konu alan önceki araştırmalar da incelenmiştir ancak ya sadece sosyo-duygusal alan ile ilgili olmakta akademik alan hariç kalmakta veya tam tersi olmakta ya da ölçekler ebeveyn ve öğretmen tarafından doldurularak değerlendirilmektedir (Aydoğdu & Karakuş, 2017; Işık, 2007; Özgür Yılmaz, 2016). Öğrencinin kendisi tarafından okuluna, öğretmenine ve akademik becerilerine yönelik duygularını belirttiği başka bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu noktadan hareketle, bu çalışmanın amacı Valeski ve Stipek (2001) tarafından okul öncesi çocuklarının akademik becerileri hakkındaki algularını, okula karşı tutumlarını ve öğretmen ile iletişimlerini ölçmek için geliştirilen Okul Hakkındaki Duygular Ölçeği'nin (OHD) Türkçeye uyarlanması ve Türk kültüründe sınanmasıdır. Araştırmadan elde edilecek bulgular aracılığıyla, okul öncesi dönemde bulunan çocukların kendi bildirimleri ile Türkçe Becerileri, Matematik Becerileri, Okula ve Öğretmene Yönelik Tutumları hakkında bilimsel veriler elde edilmesi beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

İlgili çalışmada genel tarama modeli ve nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Genel tarama modeli ile belli bir konu betimlenebilmekte ve evreni yansıtacak bir örneklem grubu üzerinde araştırma yapılabilmektedir (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, İzmir ilinde iki ayrı bağımsız devlet anaokulunda eğitim gören, 5-6 yaş grubunda yer alan, 160'ı erkek (%51) ve 152'si kız (%49) olan, toplam 312 okul öncesi öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Okul hakkındaki duygular (OHD) ölçeği (Feelings about school (FAS) measure)

Valeski ve Stipek (2001) tarafından anaokulu çocukları ve birinci sınıf öğrencileri örnekleminde öz sistem teorisi (Sullivan, 1953) temel alınarak geliştirilmiştir. Bu ölçek ile çocukların okul hakkındaki genel tutumları, öğretmen ile ilişkileri ve akademik becerileri hakkındaki duygularını ölçmek amaçlanmıştır. Toplamda 225 anaokulu ve 127 birinci sınıf öğrencisine uygulanarak geliştirilmiştir. Veriler üç farklı kaynaktan toplanarak oluşturulmuştur: (1) çocukların akademik başarıları ve okul hakkındaki duygularının doğrudan değerlendirilmesi; (2) çocuklarla ilişkilerini, çocukların öğrenme faaliyetlerine katılımlarını ve akademik performanslarını değerlendiren öğretmen anketleri ve (3) sınıftaki yapı derecesini değerlendiren sınıf

gözlemleri. On iki maddeden oluşan ölçek için öğrenciler ayrı ayrı alınmış ve uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Cevaplar 5'li likert tipi derecelendirme ile yapılmış ve görselleştirme kullanılarak cevaplandırılmıştır. Görselleştirme için çubuk grafiği kullanılmıştır. En kısa çubuk 1 'hiç' ve en uzun 5 'çok' anlamında olup, arada kalan 2, 3 ve 4 seçenekleri çubukların sayılarına göre uzunluk göstermektedir. Dört faktöre karşılık gelen alt ölçeklerin güvenilirliğini değerlendirmek için; anaokullarında değerler matematik, okuryazarlık, okula yönelik tutum ve öğretmenle ilişki için sırasıyla .68, .61, .52, .74 ve birinci sınıflarda değerler sırasıyla .63, .74, .59 ve .79 olarak bulunmuştur. Çoğu alt ölçeğin birbiriyle anlamlı derecede ilişkili olduğu bildirilmiştir. Ölçek bulguları küçük çocuklar için dahi güvenilirlik ve geçerlilik için destek sağlamaktadır. Faktör analizleri, anaokulu yaşı kadar küçük çocukların dahi matematik ve okuryazarlık algıları, öğretmenlerle ilişkileri ve okula karşı genel tutumları arasında ayırım yapılabileceğini göstermiştir.

İşlem

OHD Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması için ölçeği geliştiren araştırmacılar, Valeski ve Stipek'ten ölçek uyarlama izni, ölçek uygulanmadan önce MEB ve 17/01/2020 tarihli 15563195-302.08.01-E.6134 sayılı etik kurul izni ve öğrenci velilerinden uygulama yapma izinleri alınmıştır. Ölçeğin uyarlanmış son hali Ek 1 ve Ek 2 de verilmiştir.

Kültürel ve dil özelliklerinin uyumu

Valeski ve Stipek (2001) tarafından geliştirilen Okul Hakkındaki Duygular (OHD) ölçeği anaokulu ve birinci sınıf çocukları için hazırlanmıştır. Bu araştırmada ölçekler sadece 5-6 yaş grubu çocukların seviyesine göre uyarlanmıştır. Bu sebeple kültürel uyumu ve dil eşdeğerliğini sağlamak için okul öncesi eğitimi ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanından 4 öğretim üyesinin uzman görüşüne başvurulmuştur. İngilizce-Türkçe çevirileri verilmiş ve maddelerin uygun olup olmadığı hakkındaki değerlendirmeleri alınmıştır. Tüm maddelerin Türkçe çevirisi uygun görülmüştür. Bunun yanında okul öncesi eğitimi öğretim üyeleri tarafından ölçeğin akademik beceriler faktöründe yer alan okuryazarlık maddelerinin Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013) ve Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Etkinlik (2016a; 2016b) içeriğine uygun olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitimi öğretim üyelerinin değerlendirmeleri ardından 10 yıl alanda çalışmış, iyi derece İngilizce bilgisine sahip olan 4 okul öncesi öğretmenin çeviriler hakkında görüşleri alınmıştır. Maddelerin çevirilerinin uygun olduğuna karar verilmiştir.

Okul öncesi eğitim programının incelenmesi

Ölçeğin akademik becerileri içeren maddeleri için MEB Çocuk Gelişimi ve Eğitimi etkinlik içerikleri (2016a; 2016b) incelenmiştir. Ölçeğin akademik boyutu ile MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) arasında bazı farklılıklar olduğu görülmüştür. Ölçeğin orijinalinde okuryazarlık olarak harf öğrenimi, okuma ve yazma becerileri yer almaktadır. Çeviri çalışmasına dahil olan okul öncesi eğitimi anabilim dalından 2 öğretim üyesinin ve alanında en az 10 yıl görev yapmış, 4 okul öncesi öğretmenin değerlendirmeleri doğrultusunda okuma ile ilgili 2 madde yerine MEB Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Etkinlikleri'nde (2016b) yer alan hikaye çalışmaları üzerine sorular düzenlenmiştir. Harfleri tanıma ile ilgili bir soru ise okul öncesinde uygulanan, ses farkındalığı çalışmaları doğrultusunda düzenlenmiştir. Orijinal ölçme aracında akademik boyutta yer alan Matematik Becerileri alt ölçeğindeki maddeler 'numbers/math' biçimindedir. Mevcut çalışma kapsamında okul öncesi çocuklarının daha iyi anlaması ve karışıklık yaşamamaları için 'matematik' kelimesi çıkarılarak 'sayılar' kelimesi kullanılmış ve maddeler orijinaline uygun bırakılarak düzenlenme tamamlanmıştır.

Pilot uygulama

Okul öncesi çocuklarının yaş düzeyleri ve okuryazar olmamaları sebebi ile pilot uygulama yapılmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Maddelerin alan uzmanı tarafından okunması ve bire bir uygulama yapılarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada ölçek uygulaması okul öncesi eğitim kurumunda okul psikolojik danışmanı olarak görev yapan araştırmacı tarafından yapılmıştır. Pilot uygulama 40 öğrenci ile yapılmıştır. Pilot çalışmada yönerge ve maddelerin anlaşılabilirliği ile uygulamanın ne kadar sürdüğü konusunda gözlem yapılmıştır. On öğrenci ile yapılan uygulama esnasında, ilk yönergenin tekrar okunması ve açıklanması gerektiği görülmüştür. Bu sebeple ilk maddeye ait yönerge öğrencilere yeterince açıklayıcı olacak şekilde ve hızda okunmuştur. Cevaplandırma için kullanılan çubuklar dikkatle açıklanmış ve anlaşıldığından emin olunduktan sonra diğer maddeler yöneltilmiştir. Uygulama süresi 5 ile 10 dakika arasında değiştiği görülmüştür. Uygulama sürecinde çocukların gelişim dönemleri dikkate alınmıştır. Ölçeği uygularken konuşmak istemeyen veya çekinen öğrenciler için çubukları parmakları ile gösterebileceği belirtilmiştir. Pilot uygulamada utanan öğrenci için 'Hiç sorun değil, konuşmayabilirsin. Sen bana cevabının hangisi olduğunu parmağınla gösterebilirsin' denilmiştir. Çocukların bazılarında konuşmadan gösterme davranışlarına devam ettiği ve bazılarında vazgeçip konuşmaya başladıkları gözlenmiştir. Uygulamaya katılmak istemeyen 5 öğrenciye katılmayabileceği söylenmiş ve teşekkür edilerek süreç sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 25 ve AMOS 24 paket programları kullanılmıştır. OHD Ölçeği'nin yapı geçerliğini incelemek için aynı örneklem grubu ile ve tek uygulamaya dayalı olarak veri analizi gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Güvenirliği için Cronbach alfa iç

tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca korelasyonlara dayalı madde analizi yöntemi ile maddelerin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ve faktörler arası korelasyon için Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Geçerlik Bulguları

Valeski ve Stipek (2001) okul öncesi çocukları ve birinci sınıf öğrencileri örnekleminde okula yönelik genel tutum, öğretmenle ilişkiler ve akademik performans alanlarını kapsayacak şekilde 4 faktörlü yapı üzerinde incelemelerini gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada da ilk önce Valeski ve Stipek (2001) tarafından incelendiği hali ile 4 faktörlü yapı doğrultusunda DFA uygulanmıştır (Model 1). Ölçeğin dört faktörlü yapısında Türkçe Becerileri faktöründe yer alan bir maddenin (7. Madde-ses bilgisi farkındalığı) faktör yükü .24 olarak bulunmuştur. Modifikasyon indeksleri incelenmiş olmasına rağmen bu madde ölçekten çıkarılmak durumunda kalmış ve 4 faktörlü model için tekrar DFA uygulanmıştır (Model 2). Ardından dört faktörlü DFA modelinde bir maddenin düşük faktör yükü göstermesi, Türkçe Becerileri maddelerinin eğitim müfredatına uymaması nedeniyle maddelerde değişikliğe gidilmesi ve uyarılma çalışmalarında kültürel farklılıkların etkisi sonucu doğabilecek olası bir hatayı önlemek (Orçan, 2018) için AFA uygulanmasına karar verilmiştir.

Öncelikle, AFA uygulanabilmesi için ölçek verilerinin faktör analizine uygunluğunun Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi ile incelenmesi gerekmektedir (Büyüktürk, 2013). Bu sebeple KMO Testi ve Barlett's Testi sonuçları incelenmiştir. KMO değerinin .71, Barlett küresellik testi sonucunun $X^2=721.684; p<.01$ olduğu tespit edilmiş ve veri yapısının faktör çıkarma için uygun olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda OHD Ölçeği'nin anlamlı bir faktör yapısına ulaşması, hangi değişkenlerin ilişkili olduğunu ve varyanslarını maksimum olarak görmek için faktör yapısı döndürülmüş (varimax) temel bileşenler analizi ile incelenmiştir. OHD Ölçeği AFA sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Okul Hakkındaki Duygular Ölçeği AFA bulguları

Madde	Okula ve Öğretmene Yönelik Tutum	Türkçe Becerileri	Mat. Becerileri	Faktör Özdeğerleri	Açıklanan Varyans(%)	Toplam Varyans(%)
M4 Öğrt.	.792					
M11 Öğrt.	.685			3.111	28.285	28.285
M1 Öğrt.	.637					

M3 Okul	.618				
M8 Okul	.512				
M5 Okul	.484				
M2 Türkçe	.915	1.721	15.642	43.927	
M10Türkçe	.895				
M6 Mat.	.757	1.065	9.678	53.605	
M12 Mat.	.707				
M9 Mat.	.568				

Tablo 1 incelendiğinde, AFA sonucunda 3 faktörlü bir yapı olduğu tespit edilmiş olup öz değeri 1'in üzerinde üç bileşen olmak üzere toplam varyansın % 28.285'ini birinci, % 15.642'sini ikinci, %9.678'ini ise üçüncü bileşenin açıkladığı, toplam varyansa ise % 53.605 oranında katkı sağladığı görülmüştür. Görüldüğü üzere orijinal ölçekte yer alan ayrı iki faktör olan öğretmenle ilişkiler ve okul hakkındaki tutumlar faktörleri bir faktör altında toplanmış olup Okula ve Öğretmene Yönelik Tutum faktörü olarak adlandırılmıştır. Orijinal ölçekte akademik performans alanında incelenen faktörler ise Matematik Becerileri ve Türkçe Becerileri faktörleri olarak adlandırılmıştır.

Yukarıda belirtilen AFA bulguları doğrultusunda ortaya çıkan faktör yapısının orijinal ölçeğin faktör yapısından farklı olduğu görülmüş ve bu sebeple değişen faktör yapısı için DFA uygulanmasına karar verilmiştir. Elde edilen üç faktörlü yapı için ölçeğin 12 maddeli DFA modeli incelenmiştir (Model 3). Yine Türkçe Becerileri faktöründe yer alan bir maddenin (7. Madde-ses bilgisi farkındalığı) faktör yükü .24 olarak bulunduğundan bu madde çıkarılarak DFA uygulanmış ve modifikasyon yapılmıştır (Model 4). Orijinal ölçekte belirtilen dört faktörlü model (1), orijinal ölçekten çıkarılan bir madde sonucu görülen dört faktörlü model (Model 2), AFA bulgularında görülen üç faktörlü yapıya ait model (Model 3) ve AFA bulgularında görülen üç faktörlü yapıdan bir maddesi çıkarılan ve modifikasyon yapılan model (Model 4) için uyum iyiliği değerleri ile sınır değerlerinin karşılaştırması yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

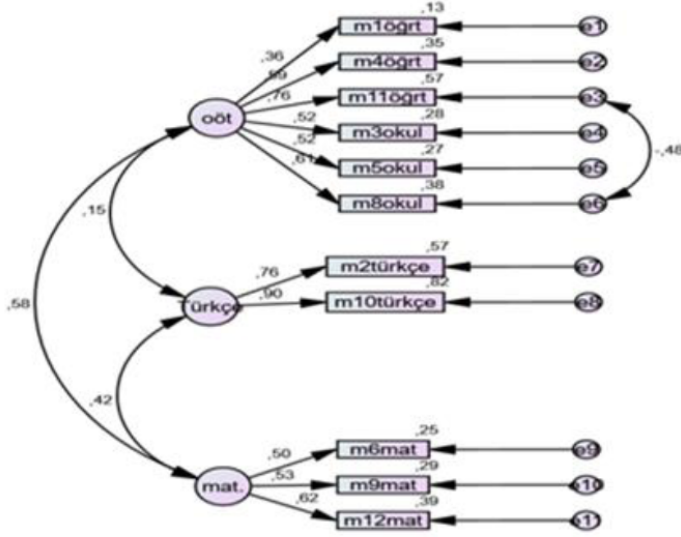
Tablo 2.

Okul Hakkındaki Duygular (OHD) Ölçeği DFA Modelleri Uyum İndekslerinin Karşılaştırılması

χ^2_{sd}	RMSEA	CFI	NFI	GFI	AGFI	TLI	RMIR	IFI	PNFI	AIC	CAIC	EVCI	BIC
---------------	-------	-----	-----	-----	------	-----	------	-----	------	-----	------	------	-----

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Model 4 Uyum Karşılaştırması				
$0 \leq \chi^2/df \leq 2$ (M)	1.943	1.987	1.634	1.600
$.00 \leq RMSEA \leq .05$ (M)	.06	.06	.05	.04
$.95 \leq CFI \leq 1.00$ (M)	.94	.95	.96	.97
$.90 \leq NFI \leq .95$ (K)	.88	.90	.89	.91
$.95 \leq GFI \leq 1.00$ (M)	.96	.96	.96	.97
$.90 \leq AGFI \leq 1.00$ (M)	.93	.93	.94	.94
$.95 \leq TLI \leq 1.00$ (M)	.91	.92	.94	.95
$<.08$ (K)	.06	.05	.06	.05
$.95 \leq IFI \leq 1.00$ (M)	.94	.95	.96	.97
$.50 \leq PNFI \leq .95$ (K)	.64	.62	.68	.66
	153.245	131.523	137.712	116.018
	295.534	264.327	270.516	239.336
	.493	.423	.443	.373
	265.535	236.327	242.516	213.336
Karşılaştırılan modellerin AIC, CAIC, EVCI ve BIC değerlerinden daha düşük.				

Tablo 2 incelendiğinde, test edilen modeller arasında en iyi uyum iyiliği değerleri verilen modelin Model 4 olduğu görülmektedir (Schermelleh-Engel vd., 2003; Kline, 2011; Wang & Wang, 2012). Nihai modele ilişkin Path Diagramı Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. OHD Ölçeği'nin AFA bulguları doğrultusunda incelenen 4. DFA modeli

Faktörlere ait maddelerin birbirleri ile ve ait oldukları faktörle ilişkisini incelemek için yakınsama ve maddelerin ait oldukları faktörün dışındaki faktörlerle ilişkisini incelemek için ayırışma geçerliliği ile ilgili bulgular Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3.

Okul Hakkındaki Duygular Ölçeği (OHD) Yakınsak ve İraksak Geçerlilik Bulguları

	CR	AVE	MSV	ASV	Türkçe	OÖT	Mat.
Türkçe	0,820	0,697	0,174	0,098	0,835		
OÖT	0,756	0,351	0,264	0,143	0,151	0,593	
Mat.	0,569	0,307	0,264	0,219	0,417	0,514	0,554

Tablo 3 incelendiğinde, AVE değerlerinin Okula ve Öğretmene Yönelik Tutum ve Matematik Becerileri için .40 sınırının altında olduğu ancak .40 değerine yakın olarak görülmektedir (Psailla & Vagner, 2007). Ancak Okula ve Öğretmene Yönelik Tutum faktöründe CR değeri kabul sınırının üzerinde görülmektedir. Türkçe Becerileri ve Okula ve Öğretmene Yönelik Tutum faktöründe CR değerinin (>0.70) olmasından dolayı yakınsak geçerliğin sağlandığı söylenebilir (Fornell & Larcker, 1981).

Ayrışma geçerliği incelendiğinde ise MSV değerlerinin AVE değerlerinden düşük ve ASV değerlerinin de MSV değerlerinden düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca AVE'nin karekökünün (koyu olarak belirtilen değerler) faktörlerarası korelasyondan yüksek olduğu ve tüm faktörlerde ise .50'den büyük olduğu görülmektedir. Değişkenlere ait ifadelerin kendi buldukları faktörle daha fazla diğer faktörler ile daha az ilişkili olduğu anlaşılmaktadır (Fornel & Larcker, 1981; Yaşlıoğlu, 2017).

Güvenirlilik Bulguları

Ölçeğin iç tutarlık güvenirliğini belirlemek üzere Cronbach alfa güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Okula ve Öğretmene Yönelik Tutum faktörü Cronbach alfa değeri $\alpha=.72$, Matematik Becerileri faktörü Cronbach alfa değeri $\alpha=.56$, Türkçe Becerileri faktörü Cronbach Alfa değeri $\alpha=.80$ ve ölçeğin tamamı için Cronbach alfa değeri $\alpha=.73$ olarak hesaplanmıştır. Bunun yanında OHD Ölçeği maddelerinin ayırt edici olup olmadığı incelenmiş ve korelasyonlara dayalı madde analizi yöntemi sonucu hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Okul Hakkındaki Duygular (OHD) Ölçeği Madde Analizi Bulguları

Okula ve Öğretmene Yönelik Tutum	Madde-Toplam Korelasyonu	Matematik Becerileri	Madde-Toplam Korelasyonu	Türkçe Becerileri	Madde-Toplam Korelasyonu
M1Öğrt.	.32	M6Mat.	.36	M2Türkçe	.69
M3Okul	.45	M9Mat.	.35	M10Türkçe	.69
M4Öğrt.	.54	M12Mat.	.42		
M5Okul	.43				
M8Okul	.43				
M11Öğrt	.53				

Tablo 4 incelendiğinde, ölçekte yer alan maddelerin, madde-toplam korelasyon değerlerinin Okula ve Öğretmene Yönelik Tutum faktöründe .32 ve .53 arasında, Matematik Becerileri faktöründe .36 ve .42 arasında, Türkçe Becerileri faktöründe ise her iki madde için .69 olduğu görülmektedir.

OHD Ölçeği'nin verileri incelendiğinde normal dağılmadığı görülmüştür. Bu sebeple Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi yapılarak faktörler arası ilişkiler incelenmiş ve sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
Okul Hakkındaki Duygular (OHD) Ölçeği Faktörlerinin Spearman Sıra Farkları
Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçek Faktörleri	Okula ve Öğretmene Yönelik Tutum	Mat. Becerileri	Türkçe Becerileri	Toplam
Okula ve Öğretmene Yönelik Tutum	-	.451**	.195**	.772**
Mat. Becerileri	.451**	-	.339**	.749**
Türkçe Becerileri	.195**	.339**	-	.627**

**p<0.01

Tablo 5 incelendiğinde, Okula ve Öğretmene Yönelik Tutum faktörü ile Matematik Becerileri arasında pozitif yönde orta düzey bir ilişki ($r=.451$; $p<.01$), Türkçe Becerileri arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki ($r=.195$; $p<.01$), ölçeğin tamamı ile pozitif yönde yüksek bir ilişki ($r=.772$; $p<.01$) olduğu görülmektedir. Matematik Becerileri ile Türkçe Bil Becerileri arasında pozitif yönde orta düzey bir ilişki ($r=.339$; $p<.01$), ölçeğin tamamı ile pozitif yönde yüksek düzey bir ilişki ($r=.749$; $p<.01$) olduğu görülmektedir. Türkçe Becerileri ile ölçeğin tamamı arasında pozitif yönde orta düzey bir ilişki ($r=.627$; $p<.01$) olduğu görülmektedir.

Son olarak her bir puanın ortaya çıkma sayısını görmek için çocukların OHD Ölçeği'nin maddelerine verdikleri yanıtların frekans dağılımları incelenmiştir. OHD ölçeği maddelerine verilen yanıtların geçerli ve yığılmalı frekans dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Okul Hakkındaki Duygular (OHD) Ölçeği Maddelerine Verilen Yanıtların Geçerli ve Yığılmalı Frekans Dağılımları

		Okula ve Öğretmene Yönelik Tutum						Matematik Becerileri			Türkçe Becerileri	
		M1	M3	M4	M5	M7	M10	M6	M8	M11	M2	M9
Hiç	f	4	13	5	12	14	13	28	20	16	30	44
	Geçerli %	1.3	4.2	1.6	3.8	4.5	4.2	9	6.4	5.1	9.6	14.1
	Yığılmalı %											
Biraz	f	10	13	17	11	17	8	12	22	23	36	30
	Geçerli %	3.2	4.2	5.4	3.5	5.4	2.6	3.8	7.1	7.4	11.5	9.6
	Yığılmalı %	4.5	8.3	7.1	7.4	9.9	6.7	12.8	13.5	12.5	21.2	23.7
Ara sıra	f	22	34	26	22	12	20	20	29	14	71	40
	Geçerli %	7.1	10.9	8.3	7.1	3.8	6.4	6.4	9.3	4.5	22.8	12.8
	Yığılmalı %	11.5	19.2	15.4	14.4	13.8	13.1	19.2	22.8	17	43.9	36.5
Sık sık	f	45	45	56	53	58	44	48	67	97	92	70
	Geçerli %	14.4	14.4	17.9	17	18.6	14.1	15.4	21.5	31.1	29.5	22.4
	Yığılmalı %	26	33.7	33.3	31.4	32.4	27.2	34.6	44.2	48.1	73.4	59
Her zaman	f	231	207	208	214	211	227	204	174	162	83	128
	Geçerli %	74	66.3	66.7	68.6	67.6	72.8	65.4	55.8	51.9	26.6	41
	Yığılmalı %	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Toplam	f	312	312	312	312	312	312	312	312	312	312	312

Tablo 6 incelendiğinde, Okula ve Öğretmene Yönelik Tutum faktörü M1, M3, M4, M5, M7 ve M10 maddelerine verilen 'her zaman' yanıtlarının sırasıyla %74, %66.3, %66.7, %68.6, %67.6 ve %72.8 oranında olduğu görülmektedir. Çocukların Okula ve Öğretmene Yönelik Tutum faktörüne ait maddelerden öğretmenin öğrenciye önem verdiğini (M1) ve öğrencinin öğretmenini sevdiğini (M10) belirten 'her zaman' yanıtlarına verilen cevap oranı %74 ve %72.8 ile en yüksek oranda olarak tespit edilmiştir. Matematik Becerileri faktöründe çocukların kendilerini sayılarda ne kadar iyi hissettiklerini belirttikleri maddeler yer almakta olup, M6, M8 ve M11 maddelerine verdikleri 'her zaman' yanıtlarının sırasıyla %65.4, %55.8 ve %51.9 oranında olduğu görülmektedir. Matematik Becerileri faktörü için 'sık sık' yanıtları ise M6, M8 ve M11 maddeleri için sırasıyla %15.4, %21.5 ve %31.1 oranında olarak tespit edilmiştir. Türkçe Becerileri faktöründe ise çocukların kendilerini hikaye oluşturmada ne kadar iyi hissettiklerini belirttikleri iki madde yer almaktadır. Türkçe Becerileri faktörüne yönelik cevaplar incelendiğinde ise M2 ve M9 maddeleri için 'her zaman' yanıtlarının sırasıyla %26.6 ve %41, 'sık sık' yanıtlarının sırasıyla %29.5 ve %22.4, 'ara sıra' yanıtlarının sırasıyla %22.8 ve 12.8, 'biraz' yanıtlarının sırasıyla %11.5 ve %9.6, 'hiç' yanıtlarının sırasıyla %9.6 ve %14.1 oranında olduğu görülmüş, çocukların verdikleri Türkçe Becerileri yanıtlarının diğer iki faktöre göre daha az olumlu hissettikleri yönünde bir orana sahip olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi çocuklarının okula ve öğretmene yönelik tutum ve duyguları ile akademik becerileri hakkındaki algılarını değerlendirmek amacıyla Valeski ve Stipek (2001) tarafından geliştirilen Okul Hakkındaki Duygular (OHD) Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve Türk kültüründe psikometrik özelliklerinin sınanmasıdır. Araştırmaya literatür incelemesi, orijinal ölçeğin yazarlarından izin alınması ve çeviri çalışması ile başlanmıştır. Ölçeğin orijinal dilinden çevirisi yapıp Okul Öncesi Eğitim alanından iki, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanından iki öğretim üyesi ve dört okul öncesi öğretmenin değerlendirmeleri alındıktan sonra ölçeğin orijinaline ait akademik boyutta yer alan maddeler MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) ve MEB Çocuk Gelişimi ve Eğitimi etkinlikleri (2016a; 2016b) doğrultusunda düzenlenmiştir. Özellikle Türkçe Becerileri alt boyutunda yer alan maddeler açısından farklılıklar olduğu görülmüş ve maddeler için müfredat doğrultusunda değişikliğe gidilmiştir. Ölçek kapsam ve görünüş açısından geçerli hale geldikten ve gerekli izinler alındıktan sonra pilot uygulama yapılmıştır. Pilot çalışmada görülen aksaklıklar tespit edilmiş ve uygulamada dikkat edilecek konulara işlem basamağında değinilmiştir. Sonuç olarak her öğrenci ile bire bir uygulamalar gerçekleştirilerek, asıl uygulama 312 okul öncesi öğrencisi ile tamamlanmıştır.

Orijinal ölçek okula yönelik tutum, öğretmenle ilişkiler ve akademik performans alanlarında 4 faktörlü yapı doğrultusunda incelenmiştir. Önceden belirlenen bir yapının doğrulanması için DFA uygulanabilmektedir (Yaşlıoğlu, 2017). Ancak orijinal ölçek hem anaokulu hem de birinci sınıf örnekleminde incelenmiş olup

anaokulu örnekleminde AFA bulguları dikkate alındığında "Öğretmenini ne kadar seviyorsunuz?" maddesi hem öğretmen ile ilişkiler (.74) hem de okula yönelik tutumlar (.37) faktörlerine çapraz yüklenmiştir (Valeski & Stipek, 2001). Orçan (2018) uyarlama çalışmalarında DFA modelinin birden çok modelde uyum iyiliği katsayıları gösterebileceğini ve bu durumlarda kültürel farklılıkların etkili olabileceğini belirtmektedir. Böyle bir durumda olası bir hatayı önlemek için AFA uygulanarak uyarlama çalışmasının gerçekleştirilmesini önermektedir (Orçan, 2018). Bu sebeple AFA uygulanarak elde edilen yapı DFA ile test edilmiştir. Sonuç olarak AFA bulguları doğrultusunda elde edilen 3 faktörlü yapının en iyi uyum iyiliği değerleri verdiği görülmüştür. Orijinal ölçeğin dört faktörlü yapısında olduğu gibi akademik performans faktörü iki faktöre ayrılmış olup Matematik Becerileri ve Türkçe Becerileri faktörleri olarak adlandırılmıştır. Orijinal ölçekte yer alan, ayrı iki faktör olan öğretmenle ilişkiler ve okul hakkındaki tutumlar faktörleri bir faktör altında toplanmış olup Okula ve Öğretmene Yönelik Tutum faktörü olarak adlandırılmıştır. Bu sonuçtan farklı olarak bir başka araştırmada, düşük sosyo-ekonomik durum ve bireyselleştirilmiş eğitim programına dahil olan anasınıfı çocukları ve birinci sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak alınmıştır. Okula ilişkin bildirdikleri duyguların beşinci sınıfın sonundaki akademik başarıları ile ilişkisini inceleyen araştırmada, OHD ölçeği için AFA uygulanmış ve matematik ile okuryazarlık maddelerinin bir faktör altında toplandığı görülmüş, öğretmenle ilişkiler ve okula yönelik tutumlar da diğer iki faktör olarak bulunmuştur (Hauser-Cram vd, 2007). Ayrıca bu araştırmadan önce, OHD Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlama çalışması Öztürk Samur ve İnal Kızıltepe (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışmasında ölçeğin 4 faktörlü yapısı incelenerek değerlendirmek amacıyla birinci ve ikinci düzey DFA uygulanmıştır. İkinci düzey DFA uyum indeksleri $\chi^2=104.16$, $\chi^2/sd = 2.03$, RMSEA=0.058, CFI=0.93, NNFI=0.91, NFI=0.88 ve IFI=0.93 olarak bulunmuştur. Bu araştırmadan elde edilen DFA $\chi^2=64.018$, $\chi^2/sd=1.600$, RMSEA=.04, CFI=.97, TLI=.95, IFI=.97 bulguları ile kıyaslandığında bu araştırmadaki OHD Ölçeği'nin daha iyi değerler gösterdiği görülmektedir. Sonuç olarak DFA bulguları incelendiğinde, AFA bulguları ardından uygulanan 4. DFA modelinin en iyi uyum iyiliği katsayılarına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Bununla birlikte yapılan DFA uygulamalarında Türkçe Becerileri faktöründe yer alan bir madde için uyum iyiliği katsayıları kabul edilebilir değer aralığında bulunmamıştır. DFA analizi faktör yükü .24 ve madde analizi .21 değerinde olduğundan bu madde ölçekten çıkarılmıştır. Benzeri orijinal ölçekte yer almış olan "Harfler hakkında ne kadar bilgin var?" maddesi, herhangi bir faktöre yüklenememiş ve analizlerden çıkarılmıştır (Valeski & Stipek, 2001). Bu araştırmada ölçeğin 7. maddesi sesbilgisi farkındalığını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ses bilgisi farkındalığı üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde ise okuma yazma çalışmaları açısından başlangıç dönemi olarak görülen okul öncesi dönemi çalışmaları (Bilgi vd., 2020) için Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013) içerisinde okuryazarlığa yönelik etkinliklerin amaç olarak alınmadığı (Genç-Ersoy, 2021), ses bilgisi

farkındalığı ile ilgili etkinliklerin ve öğretmen bilgisinin yeterli görülmediği belirtilmektedir (Akdağ, 2020; Kartal & Güner, 2017; Kılınççı & Bayraktar, 2021; Parpucu, 2020). Bu sebeple ölçekten çıkarılan bu maddenin amaçlanan doğrultuda çalışmadığı düşünülebilir.

Ölçeğin iç tutarlık güvenilirliğini belirlemek üzere Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre Okula ve Öğretmene Yönelik Tutum faktörü, Matematik Becerileri faktörü, Türkçe Becerileri faktörü ve ölçeğin tamamı için Cronbach alfa değerleri sırasıyla $\alpha=.72$, $\alpha=.56$, $\alpha=.80$ ve $\alpha=.73$ olarak hesaplanmıştır. Valeski ve Stipek (2001) tarafından Cronbach alfa katsayıları matematik, okuryazarlık, okula yönelik tutum ve öğretmenle ilişki için sırasıyla .68, .61, .52 ve .74 olarak bulunmuştur. Öztürk Samur ve İnal Kızıltepe (2017) tarafından uyarlanan ölçeğin Cronbach alfa katsayıları matematik, okuryazarlık, okula yönelik tutum ve öğretmenle ilişkiler alt ölçekleri için sırasıyla .35, .29, .56 ve .44 olarak tespit edilmiştir. Bir diğer araştırma bulgusuna göre ise matematik ve okumada algılanan yeterlik, öğretmenle ilişki ve okula yönelik tutumlar için alfa katsayıları sırasıyla .70, .77 ve .71 olarak bulunmuştur (Hauser-Cram vd., 2007). Özdamar (2002) ölçüm güvenilirliği aralığını $.41 < \alpha < .60$ arasında ise düşük, $.61 < \alpha < .80$ arasında ise orta ve $.81$ ve üzeri ise yüksek ölçüm güvenilirliğine sahip olarak belirtmektedir. Özdamar (2002) tarafından önerilen değerler incelendiğinde OHD ölçeğinin güvenilirlik bulguları Okula ve Öğretmene Yönelik Tutum faktörü için orta, Matematik Becerileri faktörü için düşük, Türkçe Becerileri faktörü için orta ve ölçeğin tamamı için orta düzey güvenilirlik aralığında olarak tespit edilmiştir. Öztürk Samur ve İnal Kızıltepe (2017) tarafından uyarlanan ölçek ile kıyaslandığında ise daha yüksek güvenilirlik bulguları elde edildiği görülmektedir. Maddelerin toplam puan korelasyon katsayıları incelendiğinde Okula ve Öğretmene Yönelik Tutum faktörü .32 ve .53 arasında, Matematik Becerileri faktörü .36 ve .42 arasında, Türkçe Becerileri faktörü .69 ve .69 olarak değişmektedir. Maddelerin .30 ve üzeri kesme noktasında bulunması ölçek maddelerinin ayırt edici olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2013).

Bu çalışmada öğretmenlerle ilişkiler ve okul hakkındaki tutumların orijinal ölçekten farklı olarak tek bir faktör altında toplanmıştır. Bu nedenle ölçeğin faktörler arası ilişkilerini ve AFA sonucu elde edilen bulgularını yorumlamak amacıyla konu ile ilgili araştırmalar incelenmiştir. Yurt içi alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin empatik (Akyol Köksal & Çiftçibaş Koçer, 2005) ve problem çözdürücü bir yaklaşımda bulunmaları (Ezmeçi vd., 2020), olumlu ifade kullanmaları (Akgün vd., 2016), rehberlik yeterliliklerini ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeleri (Bilgin, 2019; Sadık & Dikici Sığırtmaç, 2016) önerilmektedir. İlk defa öğretmeni ile karşılaşan öğrenci için öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin önemine dikkat çekilmiştir (Ceylan & Kılıç Mocan, 2017). Görüldüğü üzere öğretmen-öğrenci ilişkisini temel alan birçok araştırmaya rastlanmıştır. Valeski ve Stipek, (2001) tarafından da öğretmenleri tarafından sevildiğini ve kendisinin de öğretmenini sevdiğini belirten okul öncesi çocuklarının, okul hakkında olumlu tutumlara sahip olduğu ve çocukların öğretmenlerle olan ilişkilerine ilişkin algıları ile okula karşı

tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda okul ve öğretmen ile ilk defa tanışan öğrenciler için okul ve öğretmenin birbirleri ile bağlantılı olarak adeta bir bütün gibi algılandığı söylenebilir. Buna bağlı olarak ayrı iki faktörün bir faktör altında toplandığı düşünülebilir.

Bu çalışmada akademik performansın Valeski ve Stipek (2001) tarafından incelendiği gibi iki faktöre ayrıldığı görülmüş, Türkçe Becerileri faktörü ve Matematik Becerileri faktörü olarak adlandırılmıştır. Orjinal ölçeğin bulgularında, okul öncesi çocuklarında matematik ve okuryazarlık değerlendirmeleri üzerindeki performans algıları, okula yönelik genel tutumları ve öğretmenlerle olan ilişkileri hakkındaki algıları ile anlamlı bir şekilde ilişkili bulunmamıştır. Ancak birinci sınıf öğrencileri kendilerinden akademik anlamda bir yeterlilik beklendiğini fark ettiklerinden dolayı, ölçek bulgularında öğretmenle ilişkiler ve akademik performans arasında bir ilişki görüldüğü tespit edilmiştir (Valeski & Stipek, 2001). Bir başka çalışmada okul öncesi aile katılımı çalışmaları ile öğrenci-öğretmen ilişkilerinin olumlu yönde etkilendiği, çocukların öğretmenler ile olumlu iletişim kurması ile akademik becerilerinin olumlu yönde etkilendiği ifade edilmektedir (Dearing vd., 2008). Benzer olarak, ebeveyn tutumlarının çocukların okula yönelik uyumlarını etkilediği, kaliteli bir eğitim için öncelikle çocuğun okula uyum sağlaması ve ayrıca aile rehberliğine önem verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Arabacıoğlu & Bağçeli Kahraman, 2021). Buradan hareketle okul öncesinde öncelikli olarak çocukların okula ve öğretmene uyum sağlamasının fayda sağlayacağı, ardından akademik becerilerin bu doğrultuda gelişeceği düşünülmektedir. Aynı zamanda okul öncesinde ebeveyn desteği hem okula yönelik olumlu tutum için, hem öğretmen ile olumlu ilişkiler kurmak için, hem de akademik becerilerin artırılması için önemlidir. Sonuç olarak bu çalışmada görülen faktör yapısı, okul öncesi eğitim dönemi konularından, kültürel farklılıklardan ve çocukların gelişimsel özelliklerden etkilenmiş görünmektedir.

AFA bulguları sonucunda elde edilen ve DFA ile doğrulanan Okula ve Öğretmene Yönelik Tutum faktörünün diğer iki faktör ile ilişkisi incelenmiştir. Buna göre Okula ve Öğretmene Yönelik Tutum faktörü ile Matematik Becerileri arasında pozitif yönde orta düzey bir ilişki, Türkçe Becerileri ile arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki, ölçeğin tamamı ile pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir. Orjinal ölçekte çocukların okuryazarlık becerilerinin okula karşı tutumlarını öngörmediği, matematik becerilerinin ise okula karşı tutumlarını öngördüğü belirtilmiştir (Valeski & Stipek, 2001). Matematik Becerileri ile Okula ve Öğretmene Yönelik Tutumların korelasyon bulguları değerlendirildiğinde, her iki faktör için ölçeğin tamamı ile yüksek düzey bir ilişki elde edildiği tespit edilmiştir. Okul öncesi düzeyde elde edilen bulgular doğrultusunda, matematik becerilerinin okuryazarlık becerilerinden daha fazla okul hakkındaki duyguları etkilediği görülmektedir (Hauser-Cram vd., 2007; Öztürk Samur & İnal Kızıltepe, 2017; Valeski & Stipek, 2001). Matematik becerileri çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemekte (MEB, 2016a), matematik becerileri üzerine gerçekleştirilen etkinliklerin hem dil becerileri hem de matematik becerilerine etki ettiği görülmekte (Cannon & Ginsburg, 2008; Huntsinger vd., 2016) ve

nörobilişsel çalışmalar doğrultusunda matematik hakkında olumlu tutum geliştiren çocukların akademik başarısında artış görüldüğü bildirmektedir (Chen vd., 2018). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimine verdiği önemin (Sperry-Smith, 2006; Tantekin Erden & Tonga, 2020) ve ebeveynlerin matematik eğitiminde verdikleri desteğin (Cannon & Ginsburg, 2008) hem öğretmen hem de ebeveynlerin işbirliği ile kendilerini de bu konuda geliştirerek çalışmaları sonucu, çocuklarda matematik becerilerinin gelişmesine katkı sağlanabileceği ifade edilmektedir (Kılıç & Özcan, 2020). Öğrencilerde matematik becerilerinin artırılması üzerine çalışmalar yürütmenin, öğrenciler üzerinde diğer gelişim alanlarına yönelik etkisi ve okul hakkındaki duygularına olumlu yansımaları dikkat çekicidir. Araştırmalar ışığında öğrencilerde matematik becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların çeşitlendirilmesi ve bu çalışmalarında öğretmen-ebeveyn işbirliği ile yürütülmesinin fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada korelasyon değerleri hesaplanan ve akademik beceriler içerisinde yer alan bir diğer faktör Türkçe Becerileri faktörüdür. Türkçe Becerileri ile Okula ve Öğretmene Yönelik Tutum faktörü arasında pozitif yönde zayıf, Matematik Becerileri faktörü arasında pozitif yönde orta ve ölçeğin tamamı ile pozitif yönde orta düzey bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul öncesinde ilgili araştırmalar incelendiğinde ise ebeveynlerin her gün çocuklarına kitap okumaları ile çocukların matematik becerilerinin geliştiği (Şeker & Metin, 2020), matematik ve okuma becerilerinin desteklenmesinin önemli olduğu, ayrıca matematik becerileri üzerine yürütülen çalışmaların hem okuma hem de matematik becerilerine etki ettiği yönünde bildirilmektedir (Cannon & Ginsburg, 2008; Huntsinger vd., 2016). Bu sonuçlar doğrultusunda, okul öncesi düzeyde bulunan çocukların Matematik ve Türkçe Becerileri eğitimlerinin birbirlerini etkileyerek çocukların gelişimlerine destek olduğu düşünülmektedir.

Son olarak, bu çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda çocukların verdikleri cevapların frekans dağılımları incelenmiştir. Okula ve Öğretmene Yönelik Tutum ve Matematik Becerileri faktörüne verilen 'her zaman' yanıtının diğer cevap seçeneklerine göre daha yüksek olumlu hisler yönünde olduğu ancak Türkçe Becerileri faktörü yanıtlarının diğer iki faktöre göre daha az olumlu hisler yönünde cevaplandırıldığı tespit edilmiştir. Öztürk Samur ve İnal Kızıltepe (2017) tarafından yapılan çalışmanın bulgularına göre, çocukların matematik yeterlilikleri ile ilgili 63'ünün düşük, 125'inin orta ve 62'sinin yüksek; okuryazarlık yeterlilikleri ile ilgili 101'inin düşük, 59'unun orta ve 90'ının yüksek; öğretmeni hakkındaki düşünceleri ile ilgili 39'unun düşük, 45'inin orta ve 166'sının yüksek ve okula ilişkin duyguları ile ilgili 49'unun düşük, 44'ünün orta ve 157'sinin yüksek düzeyde olarak cevaplandığı görülmektedir. Bir diğer çalışmada çocukların %75.7'sinin çoğunlukla öğretmenlerine, %73.8'inin genel olarak okula yönelik olumlu duygulara ve %67'sinin matematik ve okumada algılanan yeterlilikleriyle ilgili genel olarak pozitif puanlar bildirdikleri tespit edilmiştir (Hauser-Cram vd., 2007). Bu çalışmadaki Türkçe Becerileri faktörü ile Öztürk Samur ve İnal Kızıltepe (2017)

tarafından uyarlanan ölçeğin okuryazarlık faktörü karşılaştırıldığında, her iki ölçüm sonucu için bu akademik alanda daha düşük bir beceri algısı olduğu fark edilmektedir. Bu araştırmadaki Okula ve Öğretmene Yönelik Tutum ile uyarlanmış olan diğer ölçeğin okula ilişkin duygular ve öğretmen ile ilgili düşünceler faktörü karşılaştırıldığında ise her iki ölçüm sonucu dahil daha yüksek puanlar elde edildiği görülmektedir. Hauser-Cram ve arkadaşları (2007) tarafından bildirilen bulgularda da akademik beceri faktörü diğer iki faktöre göre daha düşük puan elde etmiştir.

Yukarıda belirtilen sonuçlar incelendiğinde diğer faktörlere göre okuryazarlık ve Türkçe Becerileri bulguları daha düşük sonuçlar göstermiş ve ilgili bulguların kaynağı merak edilmiştir. Çocukların kitap okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlamak, kelime dağarcıklarını geliştirmek, doğru ve anlaşılır cümle kurmalarını desteklemek Türkçe etkinliği çalışmalarının amaçları arasındadır (MEB, 2016b). Buna karşın okul öncesi sınıflarında yeterli materyalin bulunmadığı ve etkinliklerin yapılmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin genellikle matematik etkinlikleri üzerine çalışmalar yürüttüğü, çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmek için yapılan etkinliklerin çoğunlukla çizgi çalışmalarını ile sınırlı kaldığı ve hikaye kitaplarının resimleri gösterilerek hikaye çalışmalarının yürütüldüğü bildirilmiştir (Kılınççı & Bayraktar, 2021). Ebeveynlerin de dahil olduğu çalışmalar incelendiğinde sosyo-ekonomik durumu düşük ailelerde çocuğu okul öncesine başlayana kadar okuryazarlık ile ilgili çalışmalar yapılmadığı, çocuğun okula başlaması ile öğretmen tarafından verilen ödevler ile sınırlı kaldığı ve sosyo-ekonomik durum seviyesi yükseldikçe okuryazarlık aktivitelerinde artış görüldüğü tespit edilmiştir (Yılmaz Hiğde vd., 2020). Benzer bir araştırma sonucuna göre eğitim ve gelir düzeyi arttıkça etkileşimli okuma etkinliklerinin arttığı, ebeveynler tarafından okumanın önemine inanıldığı ancak birlikte okuma etkinliklerinin ara sıra yapıldığı ve az model olduğu görülmüştür (Işıkoglu Erdoğan, 2016).

Bu araştırmada Türkçe becerileri hakkında görülen sorunların bilinmesi yeterli görülmemiş ve geliştirilmesi hususunda yapılabilecek faydalı çalışmaların incelenmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu sebeple Türkçe becerilerini geliştirmeye dönük yapılan bazı araştırmalar incelenmiştir. Etkileşimli okuma etkinliklerinin ders imcesi ile incelendiği bir araştırmada çocukların gelişimleri için sadece okul öncesi öğretmenleri ile okulda yapılan etkinlikler yeterli görülmemekte, ebeveynlerin de dahil olduğu yaparak yaşayarak öğrenmenin desteklendiği her ortamda uygulama yapılması gerektiği savunulmaktadır (Tepetaş & Tezcan, 2020). Esasında ebeveynlerin etkileşimli kitap okumaları da desteklenirse çocukların analitik düşünme ve problem çözme becerileri gelişmekte, yazı farkındalığı oluşmakta, okuma becerileri ve okumaya yönelik ilgileri artmaktadır (Er, 2016). Aynı zamanda annelerin eğitim seviyesinin okuma aktivitelerini etkilediği ve eğer çocukların evde bulunan kitap sayıları yeterliyse ebeveynleri ile birlikte okumaya yönelik daha olumlu tutum gösterdikleri bildirilmektedir (Arıcı & Tüfekci Akcan, 2019). Sonuç olarak öğrencilerde okuryazarlık ve dil becerilerinin istedik düzeyde gelişmesi için okulda öğrenilen bilgilerin evde desteklenmesi ve pekiştirilmesi (Öztürk Samur & İnal

Kızıltepe, 2017; Tepetaş & Tezcan, 2020), öğretmenlerin Türkçe etkinlikleri ile ilgili yapılabilecek çalışmaları çeşitlendirmeleri (Gönen vd., 2010; Yurt & Keleş, 2019) ve öğrenmeyi sevmeyi, farklılıklara saygı gösterme ve mizah kullanma konularında öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri (Yurt & Keleş, 2019) önerilmektedir. Anlaşıyor ki, Türkçe Becerilerini geliştirmek için etkileşimli okuma çalışmalarının yapılması, okullarda hikaye öncesi-sırası-sonrası etkinliklerinin çeşitlendirilmesi ve ebeveynlerinde dahil edilerek hikaye çalışmalarının uygulanması çocukların gelişimlerine destek verebilir ve kendilerini yeterli görmeleri konusunda fayda sağlayabilir.

Bu araştırmanın katkılarının yanında bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu çalışmada okul öncesi eğitimi gören 5-6 yaş grubu çocuklara göre uyarlama çalışması yapılmıştır. Okuryazar olmamaları sebebi ile alan uzmanı tarafından maddeler okunmuş ve yönergeler takip edilerek açıklamalar yapılmıştır. Dolayısıyla uygulama tek tek çocukların alınması ile uzun bir süreçte tamamlanmıştır. Çocukların gelişim dönemleri dikkate alınarak uygulamalar yapılmış, fiziksel ihtiyaçlarına ve duygusal durumlarına dikkat edilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgular, Okul Hakkındaki Duygular (OHD) Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Okul öncesi eğitim düzeyinde veriler çoğunlukla öğretmenler ve ebeveynlerden elde edilmektedir. Okul öncesi çocuklarının katılımı ile verilerin elde edilebileceği daha çok araca ihtiyaç vardır. Bu ölçek uyarlama çalışması ile öğrenciler tarafından elde edilen veriler ışığında çocukların okula, öğretmene ve akademik becerilerine yönelik algıları ve duyguları incelenebilecektir. Çocukların görüşleri doğrultusunda edinilen veriler öğretmen-öğrenci iletişimini ve çocukların akademik becerilerinin ilerleyen zamanlarda gelişimini inceleyen araştırmalara katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda ileride gerçekleştirilecek araştırmalar çocukların problem çözme, akademik gelişim, sosyo-duygusal gelişim ve uyum becerileri gibi birçok konuda değerlendirilebilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Beyan: Okul Hakkındaki Duygular (OHD) Ölçeği'nin Türk kültürüne Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuştur. OHD Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması için ölçeği geliştiren araştırmacılar, Valeski ve Stipek'ten ölçek uyarlama izni, ölçek uygulanmadan önce MEB ve 17/01/2020 tarihli 15563195-302.08.01-E.6134 sayılı etik kurul izni ve öğrenci velilerinden uygulama yapma izinleri alınmıştır. Herhangi bir etik ihlal söz konusu olduğunda tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğunu, yazarlar arasında bir çıkar çatışması olmadığını ve bu çalışmanın başka bir akademik yayın ortamına yayınlanma amacıyla gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

Kaynakça

Akçay, A. (2016). Okulöncesi eğitimi alanın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine etkisi. *Journal of Turkish Studies*, 11(3), 15-28. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9333>

- Akdal, D. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin "sesbilgisel farkındalık" kavramına yönelik bilgi düzeyleri ve sınıf içi etkinlikler. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 496-515. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.653877>
- Akgün, E., Yazar, M., & Dinçer, Ç. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Akman, B. (2002). Okulöncesi dönemde matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2002(23), 244-248.
- Akyol Köksal, A., & Çiğçibaşı Koçer, H. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 0(21), 13-23.
- Arabacıoğlu, B., & Bağçeli Kahraman, P. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ve ebeveyn tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 175-192.
- Arcı, M., & Tüfekci Akcan, A. (2019). Okul öncesi dönemde anne-çocuk birlikte hikâye kitabı okuma davranışlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(1), 100-120. <https://doi.org/10.333308/26674874.201933195>
- Arnold, D. H., Kupersmidt, J. B., Voegler-Lee, M. E., & Marshall, N. (2012). The association between preschool children's social functioning and their emergent academic skills. *Early childhood research quarterly*, 27(3), 376-386. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.009>
- Aydoğdu, B., & Karakuş, F. (2017). Okulöncesi öğrencilerinin temel becerileri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(1), 49-72. <https://dx.doi.org/10.5578/keg.10767>
- Bilgin, H. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 478-492. <https://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932178>
- Cannon, J., & Ginsburg, H. P. (2008). "Doing the math": Maternal beliefs about early mathematics versus language learning. *Early Education and Development*, 19(2), 238-260.
- Ceylan, E. A., & Kılıç Mocan, D. (2017). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iletişim beceri düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(215), 111-127.
- Chen, L., Bae, S. R., Battista, C., Qin, S., Chen, T., Evans, T. M., & Menon, V. (2018). Positive attitude toward math supports early academic success: Behavioral evidence and neurocognitive mechanisms. *Psychological science*, 29(3), 390-402. <https://doi:10.1177/0956797617735528>
- Dağlı, A. (2007). *Okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe ve Matematik derslerindeki akademik başarılarının karşılaştırılması*. (Tez No. 217492) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Danışman, D. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin görev ve yetkinlikleri hakkında yönetici ve öğretmen algıları*. (Tez No. 557259) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Dearing, E., Kreider, H., & Weiss, H. B. (2008). Increased family involvement in school predicts improved child-teacher relationships and feelings about school for low-income children. *Marriage ve Family Review*, 43(3-4), 226-254. <https://doi:10.1080/01494920802072462>
- Dereobalı, N., & Bilir Seyhan, G. (2020). Material development in the context of preschool teaching profession. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(1), 147-169 <https://doi:10.30831/akukeg.555221>

- Doğanay Bilgi, A., Aslan, D., & Açıkgöz, G. (2020). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 24-43. <https://doi.org/10.16916/aded.613196>
- Durmuşoğlu Saltalı, N., & Erbay, F. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin konuşma, dinleme ve empati becerilerinin çocuk sevmeye davranışı açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 159-174.
- Dursun, Ş. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematiksel becerilerinin okul öncesi eğitimi alma ve almama durumuna göre karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 1691-1715.
- Er, S. (2016). Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 156-160.
- Ezmeci, F., Akgül, E., & Akman, B. (2020). Çocukların oyunlarındaki akran etkileşimleri ve ortaya çıkan sorunlarda öğretmen müdahalelerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 67-86. <https://doi.org/10.19171/uefad.543694>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 39-50. <http://doi.org/10.2307/3151312>
- Geng-Ersoy, B. (2021). Erken okuryazarlığın ve okuma yazmanın okul öncesi dönemde kazandırılmasına ilişkin paydaş görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 263- 294. <https://doi.org/10.14689/enad.25.11>
- Gönen, M., Üntüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., Aslan, D., Güven, G., & Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(19), 23-40.
- Hauser-Cram, P., Durand, T., & Warfield, M. (2007). Early feelings about school and later academic outcomes of children with special needs living in poverty. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 161-172. <http://doi:10.1016/j.ecresq.2007.02.001>
- Huntsinger, C. S., Jose, P. E., & Luo, Z. (2016). Parental facilitation of early mathematics and reading skills and knowledge through encouragement of home-based activities. *Early Childhood Research Quarterly*, 37(1), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.02.005>
- Işık, M. (2007). *Anasınıfına devam eden beş-altı yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması*. (Tez No. 207045) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086.
- Karakoç, F. Y., & Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tip Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-49. <http://doi.org/10.25282/ted.228738>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınevi.
- Kardeş, S., & Taşkın, N. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuklara yönelik algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 51-73. <https://doi.org/10.17152/gefad.658084>
- Kartal, H., & Güner, F. (2017). Okul öncesi eğitim programı etkinlik kitabındaki etkinliklerin ses bilgisi farkındalığı açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 14-30. <https://doi.org/10.16916/aded.269445>
- Kılıç, Ç., & Özcan, Z. Ç. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin okul öncesinde verilen matematik eğitimine yönelik görüşleri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 46-55.
- Kılınççı, E., & Bayraktar, A. (2021). Early literacy materials and teacher practices in preschool classrooms. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 447-478. <https://doi.org/10.14527/pegog.2021.012>

- Kline, R. B. (2011). *Principals and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Koçak, N., Ergin, B., & Yalçın, H. (2014). 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (4), 100-106. <https://doi.org/10.18493/kmusekad.95564>
- Kök, M. Tuğluk, M. N., & Bay, E. (2010). Okul öncesi eğitimin öğrencilerin gelişim özellikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(11), 294-303.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016a). Çocuk gelişimi ve eğitimi. Fen ve matematik etkinlikleri. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Fen%20ve%20Matematik%20Etkinlikleri.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016b). Çocuk gelişimi ve eğitimi. Türkçe dil etkinlikleri. http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/T%C3%BCrk%C3%A7e%20Etkinlikleri.pdf
- Orçan, F., (2018). Exploratory and confirmatory factor analysis: which one to use first?. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(4), 413-421.
- Özbay, M., ve Melanhoğlu, D. (2008). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özgür Yılmaz, Ç. (2016). *5-10 yaş grubu çocuklarına yönelik çalışma belleği ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Tez No. 419271) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Öztürk Samur, A., ve İnal Kızıltepe, G. (2017). Okulum ve öğretmenim hakkında ne düşünüyorum? *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (2), 1257-1276. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.321933>
- Parpucu, N. (2020). *Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın okul öncesi öğretmenleri ve çocukları üzerindeki etkisi*. (Tez No. 647628) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Psaila, G., & Roland, W. (2007). E-Commerce and web technologies; *8th international conference, EC Web 2007*, Regensburg, Germany, September 3-7, Proceedings, 4655. Springer, 2007.
- Sadık, F., & Dikici Sığırtmaç, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 11(14), 631-664. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9630>
- Sak, R., Şahin-Sak, İ. T., Öneren-Şendil, Ç., & Taşkın, N. (2020). Eğitim paydaşlarının okul öncesi eğitimin zorunlu olmasına ilişkin görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*. 34(1), 58-78. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020341161>
- Sare, E. (2003). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematik yetenek ve başarılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Tez No. 133583) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Sperry-Smith, S. (2006). *Early childhood mathematics*. (3. Baskı). Allyn and Bacon.
- Sullivan, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. W.W. Norton & Company.

- Şeker, P., & Metin, Z. (2020). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların matematik yeteneklerinin aile değişkenleri açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 57-75.
<https://doi.org/10.29065/usakead.706820>
- Şimşek, Z., & İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 240-254.
- Tantekin Erden, F. & Tonga, F. E. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimine ilişkin görüşleri: matematik öğretimi, cinsiyet farklılıkları, öğretmenin rolü. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(44), 845-862.
<https://doi.org/10.31795/baunsobed.698618>
- Tepetaş, Ş., & Tezcan, T. (2020). Okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen bir ders imecesi uygulamasının ardından aile yansımalarının değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 447-463.
- Valeski, T. N., & Stipek, D. J. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development*, 72(4), 1198-1213. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00342>
- Veziroğlu, M., & Gönen, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 226-238.
- Wang, J., & Wang X. (2012). *Structural Equation Modeling Applications Using Mplus: methods and applications*. John Wiley ve Sons.
- Yapıcı, M., & Ulu, F. B. (2010). İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 43-55.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *Istanbul University Journal of the School of Business*. 46, 74-85.
- Yıldırım, A. (2007). *Okul öncesi eğitimde Türkçe etkinliklerinde uygulanan öykü tamamlama tekniğinin çocukların problem çözme becerisine etkisi konusunda öğretmen görüşleri*. (Tez No. 211688) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yılmaz Topuz, G., & Erbil Kaya, Ö. M. (2016). Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin çocukları tanıma ve değerlendirme amaçlı yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(1), 27-62.
- Yılmaz Hığde, A., Baştuğ, M., & Cihan, H. (2020). Okul öncesi dönem ebeveynlerinin ev okuryazarlığı yaşantılarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 628-645.
<https://doi.org/10.16916/aded.650894>
- Yurt, Ö., & Keleş, S. (2019). Etkili okul öncesi öğretmenlerinin kişisel özellikleri: Kısa hikaye çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 561-593.
<https://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2019.136>

Extended Abstract

It is seen that pre-school education supports children in many developmental areas and the importance given to pre-school has increased over time. In the related literature, it is stated that pre-school education should be compulsory, it provides equal opportunities, prepares children for primary school, socializes, increases their adaptation skills and it is beneficial (Sak et al., 2020). In addition, studies on the effects of children's attitudes towards school on their academic skills were examined and it was stated that positive feelings about school create a protective effect for

academic and social development (Arnold et al., 2012). However, the communication that preschool children establish with their teachers, who encounter the teacher and the school for the first time, is very important (Ceylan & Kılıç Mocan, 2017). Valeski and Stipek (2001) who developed the Feelings About School (FAS) Scale also point out that kindergarten children's perceptions of their positive relationships with teachers affect their attitudes towards school positively. Another research topic that is considered important in the preschool period is studies aimed at examining and supporting the academic development of children. First-year students who receive pre-school education show better development and success in Mathematics (Dağlı, 2007; Dursun, 2009; Sare, 2003) and Turkish language courses (Akçay, 2016; Dağlı, 2007) than those who did not receive pre-school education. In line with the explanations about the main aspects of pre-school education explained above, it is considered important to adapt a measurement tool into Turkish Culture that allows the evaluation of both the academic development of children and their attitudes towards teachers and schools. It was decided that the scale developed by Valeski and Stipek (2001) would meet this requirement. From this point of view, the aim of this study is to adapt the Feelings About School Scale (FAS), which was developed by Valeski and Stipek (2001) to measure preschool children's perceptions of their academic skills, their attitudes towards school and their communication with the teacher, into Turkish and to test it in Turkish Culture.

A total of 312 pre-school children, 160 boys and 150 girls, living in Izmir, participated in this research in 2019-2020. Feelings About School (FAS) Measure, developed by Valeski and Stipek (2001) was used as a data collection tool. In the scale adaptation study, first of all, necessary permissions were obtained from the authors of the original scale, and the ethics committee of the university and the Ministry of National Education. Then, the compatibility of cultural and language characteristics, examination of the preschool education program and pilot implementation studies were carried out. Exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were used to examine the construct validity of the FAS Scale. The Cronbach alpha internal consistency coefficient was calculated for its reliability. In addition, the item analysis method based on correlations, Pearson Product-Moment Correlation Analysis of the items and Spearman Rank Correlation Analysis for the correlation between the factors were used.

In this study, as first analyzed by Valeski and Stipek (2001), CFA was applied in line with the 4-factor structure (Model 1). In the four-factor structure of the scale, the factor load of an item belonging to the Turkish Skills factor was found to be as .24. After the modification indices were examined, this item had to be removed from the scale and CFA was applied again for the 4-factor model (Model 2). Then it was decided to apply EFA for three reasons: to prevent a possible error that may arise as a result of the effect of cultural differences in adaptation studies (Orçan, 2018), as an item shows a low factor load in the four-factor CFA model, changes are made in the items because the Turkish Skills items do not comply with the education curriculum.

A three-factor model was observed as a result of EFA. For this reason, CFA was applied for the three-factor model. (Model 3). In the applied CFA model, the factor load of the same item was found to be as .24 and was removed from the scale (Model 4). It is seen that the model with the best goodness-of-fit values among the tested models is Model 4; DFA $\chi^2=64.018$, $\chi^2/sd=1.600$, RMSEA=.04, CFI=.97, TLI=.95, IFI=.97. Cronbach's alpha reliability coefficients were calculated to determine the internal consistency reliability of the scale. Accordingly, Cronbach's alpha values for the Attitude towards School and Teacher factor, Mathematical Skills factor, Turkish Skills factor and the whole scale were calculated as $\alpha=.72$, $\alpha=.56$, $\alpha=.80$ and $\alpha=.73$, respectively. The Attitude towards School and Teacher factor and other factors were compared: there is a moderate positive correlation between Mathematics Skills, a weak positive correlation between Turkish Skills, a high positive correlation between the whole scale. Mathematical Skills and other factors were compared: There was a moderate positive correlation between Turkish Skills, and a high level positive correlation between the whole scale. It is seen that there is a moderate positive correlation between Turkish Skills and the whole scale. Finally, the frequency distributions of the answers given by the children in line with the data obtained from this research were examined. It has been determined that the responses of the Turkish Skills factor are answered in the direction of less positive feelings than the other two factors.

When the CFA findings of this study were examined, it was determined that the 4th CFA model applied after the EFA findings had the best goodness-of-fit coefficients. One item was removed from the scale because the factor load of CFA analysis was as .24 and item analysis was as .21. When the reliability findings of the scale were examined, it was determined that the Attitude towards School and Teacher factor was moderate, the Mathematical Skills factor was low, the Turkish Skills factor was moderate, and the whole scale was moderate. As a result, the findings obtained from the validity and reliability studies show that the Feelings About School (FAS) Scale is a valid and reliable measurement tool.

Ek 1:

Okul Hakkındaki Duygular Ölçeği

Aşağıda okulun ve öğretmenlerin ile ilgili bazı sorular yer almaktadır. Bu sorulara yanıt verirken bu (2. Sayfa öğrenciyi gösterilir) çubukları kullanabilirsiniz.

Yönerge: Öğretmenin sana ne kadar önem veriyor? Çubuk 5'i (en uzun) gösterin. Eğer öğretmenin sana çok önem veriyorsa, o zaman bu çubuğu göster.

Parmağımızı çubuklar boyunca çubuk 4'ten çubuk 2'ye kaydırın. Eğer öğretmenin sana biraz önem veriyorsa, o zaman bu ortadaki çubuklardan birini göster.

Çubuk 1'i (en kısa) gösterin. Eğer öğretmenin sana hiç önem vermiyorsa, o zaman bu çubuğu göster.

1. Hangisi öğretmenin sana ne kadar önem verdiğini gösteriyor?

Cevabını daire içine alınız: 1 2 3 4 5

2. Hikaye oluşturmayı ne kadar biliyorsun? Bana göstermek için bu çubukları kullanabilirsin. (1-Hiç Bilmiyorum'dan 5-Çok Biliyorum'a kadar sence hangisi?)

- Cevabını daire içine almız: 1 2 3 4 5
3. Okula gitme ile ilgili kendini nasıl hissediyorsun? Bana göstermek için bu çubukları kullanabilirsin. (1-Okula Gitmeyi Hiç Sevmiyorum'dan 5-Çok Seviyorum'a kadar sence hangisi?)
Cevabını daire içine almız: 1 2 3 4 5
4. Öğretmenin senin hakkında ne hissediyor? Bana göstermek için bu çubukları kullanabilirsin. (1-Seni Hiç Sevmiyor'dan 5-Seni Çok Seviyor'a kadar sence hangisi?)
Cevabını daire içine almız: 1 2 3 4 5
5. Okulda yaptığın şeyler ne kadar eğlenceli? Bana göstermek için bu çubukları kullanabilirsin. (1-Hiç Eğlenceli Değil'den 5-Çok Eğlenceli'ye kadar sence hangisi?)
Cevabını daire içine almız: 1 2 3 4 5
6. Sayılarda ne kadar iyisin? Bana göstermek için bu çubukları kullanabilirsin. (1-Hiç İyi Değil'den 5-Çok İyi'ye kadar sence hangisi?)
Cevabını daire içine almız: 1 2 3 4 5
7. Okulda kendini nasıl hissediyorsun? Bana göstermek için bu çubukları kullanabilirsin. (1-Hiç İyi Değil'den 5-Çok İyi'ye kadar sence hangisi?)
Cevabını daire içine almız: 1 2 3 4 5
8. Sayılar hakkında ne kadar bilgin var? Bana göstermek için bu çubukları kullanabilirsin. (1-Hiç Bilmiyorum'dan 5-Çok Biliyorum'a kadar sence hangisi?)
Cevabını daire içine almız: 1 2 3 4 5
9. Hikaye oluşturmada ne kadar iyisin? Bana göstermek için bu çubukları kullanabilirsin. (1-Hiç İyi Değil'den 5-Çok İyi'ye kadar sence hangisi?)
Cevabını daire içine almız: 1 2 3 4 5
10. Öğretmenin hakkında ne hissediyorsun? Bana göstermek için bu çubukları kullanabilirsin. (1-Hiç Sevmiyorum'dan 5-Çok Seviyorum'a kadar sence hangisi?)
Cevabını daire içine almız: 1 2 3 4 5
11. Sayılar hakkında yeni şeyler öğrenirken ne kadar iyisin? Bana göstermek için bu çubukları kullanabilirsin. (1-İyi Değil'den, 5-Çok İyi'ye kadar sence hangisi?)
Cevabını daire içine almız: 1 2 3 4 5

Ek 2:

ÇUBUKLARLA CEVAPLANDIRALIM

