

OKUL ÖNÇESİ

ARALIK 2025

ALANINDA ULUSLARARASI
DERLEME, ARAŞTIRMA VE
ÇALIŞMALAR

EDİTOR:

PROF. DR. VEDAT BAYRAKTAR

SERÜVEN
YAYINEVİ



Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • C. Cansın Selin Temana

Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Serüven Yayınevi

Birinci Basım / First Edition • © Aralık 2025

ISBN • 978-625-8559-42-2

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Serüven Yayınevi'ne aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

The right to publish this book belongs to Serüven Publishing. Citation can not be shown without the source, reproduced in any way without permission.

Serüven Yayınevi / Serüven Publishing

Türkiye Adres / Turkey Address: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak

Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA

Telefon / Phone: 05437675765

web: www.seruvenyayinevi.com

e-mail: seruvenyayinevi@gmail.com

Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 42488

**OKUL ÖNCESİ ALANINDA
ULUSLARARASI DERLEME,
ARAŞTIRMA VE
ÇALIŞMALAR**

EDİTÖRLER

PROF. DR. VEDAT BAYRAKTAR

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

ERKEN ÇOCUKLUKTA OYUNUN BİLİŞSEL DOĞASI VE
YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLER 1

Manolya AŞIK ÖZTÜRK

BÖLÜM 2

ERKEN ÇOCUKLUKTA İNFORMAL EĞİTİM VE ÇOCUK
YETİŞTİRME TUTUMLARI: İYİ OLUŞ İÇİN MODERN
EBEVEYN-ÇOCUK ETKİLEŞİM YÖNTEMLERİ 21

Selçuk Aydın BÜLBÜL

Musa BARDAK

BÖLÜM 3

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE RİSK ALMANIN PORTRESİ 39

Celil YILDIRIM

Gamze BİLİR SEYHAN

BÖLÜM 4

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİNİN
SÜRDÜRÜLEBİLİR ÇEVRE EĞİTİMİNE YÖNELİK
GÖRÜŞLERİ VE UYGULAMALARI 59

Damla Nur EROĞLU

Güzin ÖZYILMAZ

BÖLÜM 5

ERKEN ÇOCUKLUKTA ÖZGECİ DAVRANIŞ 83

Manolya AŞIK ÖZTÜRK

BÖLÜM 6

MASALLARIN EĞİTİCİ YÖNÜ VE ANADOLU MASALLARI 101

Fatma KARACA-AKKOL

Zeynep TEMİZ

BÖLÜM 7

ZİHİN KURAMI BAĞLAMINDA BABALARIN KENDİ
BABALARI VE ÇOCUKLARIYLA İLİŞKİLERİNİN
İNCELENMESİ 117

Merve OK

Ayşegül ERGÜL

BÖLÜM 8

TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÖZEL
GEREKŞİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİ 147

Zeynep Şeyma İNCE

Zeynep TEMİZ



ERKEN ÇOCUKLUKTA OYUNUN BİLİŞSEL DOĞASI VE YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLER

“

Manolya AŞIK ÖZTÜRK¹

¹ Manolya AŞIK ÖZTÜRK, Öğretim Görevlisi, Trakya Üniversitesi,
<https://orcid.org/0000-0002-3342-7735>

Çocukluk döneminin en sıradan görünen ama gelişimsel açıdan en güçlü bağlamlarından biri oyundur. Çocuklar oyun oynarken yalnızca eğlenmez, aynı zamanda dikkatini düzenler, plan yapar, kuralları takip eder, duygularını kontrol eder ve yeni durumlara uyum sağlar (Almazova ve ark., 2022). Bu süreçler, bilişsel psikoloji ve gelişim nörobilimi literatüründe yürütücü işlevler olarak tanımlanan üst düzey zihinsel becerilerle doğrudan bağlantılıdır (Diamond, 2013). Yürütücü işlevler; bireyin hedefe yönelik davranışları başlatma, sürdürme, izleme ve gerektiğinde değiştirme kapasitesini içeren bir dizi süreçten oluşur ve özellikle çocukluk döneminde akademik başarı, sosyal uyum ve öz-düzenleme becerileriyle ilişkilendirilmektedir (Blair & Razza, 2007).

Yürütücü işlevler genellikle (1) çalışma belleği, (2) dikkat kontrolü, (3) davranış inhibisyonu ve (4) bilişsel esneklik olmak üzere dört temel bileşen üzerinden ele alınır. Çalışma belleği, bilginin kısa süreli tutulması ve işlenmesini; dikkat kontrolü, belirli bir uyarana odaklanmayı ve dikkati sürdürmeyi; davranış inhibisyonu, uygun olmayan veya otomatik tepkileri durdurabilmeyi; bilişsel esneklik ise değişen kurallara ve koşullara uyum sağlayarak farklı stratejiler geliştirebilmeyi ifade eder (Miyake ve ark., 2000). Bu bileşenler, prefrontal korteksin olgunlaşmasına paralel olarak erken çocukluk ve ilkokul yılları boyunca hızlı bir gelişim gösterir (Giedd ve ark., 2015; Rothbart ve Posner, 2015).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, yürütücü işlevlerin gelişiminde oyunun merkezi bir rol oynadığını göstermektedir (Thibodeau-Nielsen ve ark., 2021; Doebel ve Lillard, 2021; Smith ve Pellegrini, 2013). Oyun sırasında çocuklar, kuralları akılda tutarak uygulamak (çalışma belleği), dikkatlerini oyun hedeflerine yöneltmek ve dikkat dağıtıcı uyanları bastırmak (dikkat kontrolü), sırasını beklemek ve dürtüsel tepkilerini durdurmak (davranış inhibisyonu), oyunun gidişatına göre rol, strateji veya kural değiştirmek (bilişsel esneklik) zorundadır. Bu nedenle oyun, yürütücü işlev bileşenlerini “doğal olarak” harekete geçiren zengin bir öğrenme ortamı olarak görülebilir (Whitebread ve O’Sullivan, 2012; Carlson, 2005; Carlson ve ark., 2014).

Kuramsal olarak bakıldığında, Vygotsky temelli yaklaşımlar oyunu, çocuğun daha üst düzey zihinsel süreçlere geçişinde bir “köprü” olarak konumlandırır (Vygotsky, 1978). Bodrova ve Leong’un (2012) sınıf içi oyun düzenlemelerine dayalı “Tools of the Mind” yaklaşımı, çocukların planlı, sembolik ve kurallı oyunlara katıldıklarında, kendini düzenleme ve yürütücü işlev becerilerinin belirgin biçimde güçlendiğini ortaya koymaktadır. Bu çerçeveye göre oyun, yalnızca çocuğun mevcut becerilerini sergilediği bir alan değil, aynı zamanda yetişkin rehberliği ve akran etkileşimiyle daha ileri bilişsel düzeylere taşındığı ve kültürle birlikte şekillenen bir yakınsak gelişim alanıdır (Göncü ve Vadeboncoeur, 2017).

Yürütücü işlevlerin gelişimini açıklamaya çalışan çağdaş modeller de oyunun önemini dolaylı biçimde destekler. Örneğin Zelazo'nun Yinelemeli Yeniden İşleme (Iterative Reprocessing, IR) modeli, çocukların bilişsel esneklik, çalışma belleği ve inhibisyon gibi becerilerinin, giderek daha karmaşık hâle gelen durumları tekrar tekrar zihinden geçirme ve bu durumlar üzerinde düşünerek yanıt verme süreçleriyle geliştiğini vurgular (Zelazo, 2105; 2017). Oyun ise çocuklara tam da bu tür yinelemeli deneme-yanılma, düşünme ve yeniden düzenleme fırsatları sunduğu için yürütücü işlevlerin gelişimi açısından ideal bir "bilişsel laboratuvar" işlevi görür (Schmitt ve ark., 2018). Benzer biçimde pek çok araştırma, yapılandırılmış ve rehberli oyunun özellikle okul öncesi dönemde yürütücü işlev becerilerini desteklemek için etkili bir araç olabileceğine işaret etmektedir (Ramani ve Brownell, 2014; Lillard ve ark., 2013). Örneğin Dias ve Seabra (2015), öğretmenlerin planlı oyun etkinlikleri yoluyla çocukların dikkat kontrolü, çalışma belleği ve inhibisyon becerilerini destekleyebileceklerinin altını çizmektedir. Ayrıca bazı oyun temelli müdahale programlarının 4-12 yaş arası çocuklarda yürütücü işlev gelişimini anlamlı şekilde desteklediği bilinmektedir (Diamond ve Lee, 2011). Bu noktadan hareketle, bu bölümün amacı, oyun ile yürütücü işlevler arasındaki ilişkiyi dört temel bileşen üzerinden, karşılıklı ve dinamik bir etkileşim olarak ortaya koymaktır.

Yürütücü İşlevlerin Bileşenleri: Kuramsal Temeller ve Oyun Bağlamında İşleyiş

Yürütücü işlevler, çocukların davranışlarını, duygularını ve bilişsel süreçlerini düzenlemelerine olanak sağlayan; hedefe yönelik davranışların gerçekleştirilmesinde kritik rol oynayan üst düzey zihinsel süreçlerdir (Davidson ve ark., 2006; Miyake ve ark., 2025). Bu bölümde dört temel yürütücü işlev bileşeni kuramsal temelleriyle ele alınmakta; her bir bileşenin nörobilişsel yapısı, gelişimsel özellikleri ve oyun bağlamındaki işlevi örneklerle açıklanmaktadır. Erken çocuklukta yürütücü işlevin, prefrontal korteks bağlantılarının olgunlaşmasıyla yakından ilişkili olduğu; işlevsel bağlantısallık ve NIRS (*Near Infrared Spectroscopy*) çalışmalarının, bu süreçlerin hem erken çocuklukta hem de yetişkinlikte farklılaşan örüntülerini ortaya koyduğu bildirilmektedir (Fuse ve Sakaguchi, 2013; Tan ve ark., 2024; Garon ve ark., 2008). Stres, fiziksel aktivite ve sosyal biliş gibi etmenlerin de prefrontal yürütücü süreçler üzerinde etkili olduğu; özellikle stresin bu süreçleri olumsuz etkileyebildiği, buna karşılık koruyucu çevresel düzenlemelerin riskleri azalttığı vurgulanmaktadır (Liston ve ark., 2009). Ayrıca yürütücü işlevlerin, zihin kuramı ve davranış sorunlarıyla karşılıklı ilişki içinde olduğu; çocukluk döneminde yürütücü işlev-zihin kuramı etkileşiminin boylamsal olarak gözlemlendiği ve bu ilişkinin sosyal davranışla bağlantılı olduğu da gösterilmiştir (Hughes ve ark., 2014; Van der Valk ve ark.; Wan ve Hu, 2009). Aşağıda, yürütücü işlevler dört alt başlık altında hem teorik olarak incelenmiş hem de yaş gruplarına yönelik önerilerle desteklenmiştir. Bu öneriler, okul öncesi

ortamlarda yürütücü işlevleri geliştirmeyi amaçlayan oyun temelli programlar ve öğretim stratejilerine ilişkin sistematik derlemelerle de örtüşmektedir (Guevara ve ark.,2021; Madanipour ve ark., 2025; Pastena ve ark., 2024; Yogman ve ark., 2018).

Çalışma Belleği

Çalışma belleği (working memory), bilginin kısa süreli olarak zihinde tutulması ve aynı anda işlenmesini sağlayan temel bir bilişsel sistemdir (Miyake ve ark., 2000). Çocuklar bir görevi yerine getirirken, yönergeleri takip ederken, bir oyunun kurallarını akılda tutarken veya bir problem çözme sürecindeki adımları hatırlarken çalışma belleğini kullanırlar (Miyake ve Friedman, 2012). Günlük yaşamda olduğu gibi oyun içinde de çalışma belleği, çocuğun zihinsel esneklik ve dikkat kontrolü gibi diğer yürütücü işlev süreçleriyle koordineli çalışır. Bu koordinasyonun, erken çocuklukta zihin kuramı gelişimiyle de karşılıklı bir ilişki içinde olduğu ve çocukların başkalarının inanç ve isteklerini temsil ederken yürütücü işlevlerini yoğun biçimde kullandıkları belirtilmektedir (Hughes et al., 2014; Wan & Hu, 2009).

Nörobiyolojik olarak çalışma belleği, özellikle dorsolateral prefrontal korteks (DLPFC) tarafından yönetilir (Funahashi, 2017). Bu bölge, bilginin geçici olarak depolanmasını ve gerektiğinde güncellenmesini mümkün kılar (Barbey ve ark., 2013; Mirino ve ark., 2024). Fonksiyonel görüntüleme ve NIRS çalışmalarında, küçük çocuklarda prefrontal aktivasyon örüntülerinin yürütücü görev performansıyla ilişkili olduğu; dinlenme hâli işlevsel bağlantısallık bulgularının, yürütücü işlev göstergeleriyle anlamlı ilişkiler sergilediği gösterilmiştir (Fuse & Sakaguchi, 2013; Tan ve ark., 2024). Çalışma belleği erken çocukluktan ergenliğe kadar sürekli bir gelişim gösterir; ancak en belirgin ilerleme 4–7 yaş arasında görülür (Davidson ve ark., 2006). Bu nedenle, oyun deneyimleri bu kritik dönemde çalışma belleği gelişimine önemli katkı sağlayabilir. Okul öncesi ortamlarda yürütücü işlevi güçlendirmeyi hedefleyen müdahaleleri sistematik olarak inceleyen çalışmalar da oyun ve etkileşim temelli uygulamaların bu alandaki etkililiğine işaret etmektedir (Guevara ve ark., 2021; Pastena ve ark., 2024).

Oyun sırasında çocuk, oyunun kurallarını aklında tutmak, sırasını takip etmek, rol oyunlarında senaryoyu hatırlamak veya Lego/blok oyunlarında tasarım planını zihninde taşımak gibi pek çok çalışma belleği gerektiren süreçle karşılaşır. Bu bakımdan birçok oyun doğal bir “çalışma belleği egzersizi” niteliği taşır. Özellikle oyun temelli programlarda, çocukların senaryo kurma, sahneyi hatırlama ve sembolik ilişkileri sürdürme becerilerinin yürütücü işlev göstergeleriyle bağlantılı olduğu; temsili oyun ile yürütücü işlevler arasındaki ilişkilerin deneysel çalışmalarla desteklendiği belirtilmektedir (Lau & Gönül, 2013; Whitebread ve ark., 2009). Eğitim ortamlarında öğretmenlerin bilinçli olarak çalışma belleğini hedefleyen oyun ve etkinlikleri planlamalarının,

yürütücü işlevleri güçlendirmeye yönelik pedagojik stratejilerin bir parçası olduğu da vurgulanmaktadır (Fisher ve ark., 2012; Madanipour ve ark., 2025).

3-5 Yaş için Oyun Önerileri

Bu yaş grubunda çocukların çalışma belleği henüz sınırlı kapasiteye sahiptir; ancak oyun yoluyla hızla gelişebilir. “Ben bir markete gittim ve aldım...” oyunu, çocukların her yeni nesne eklendiğinde önceki tüm nesnelere hatırlamalarını gerektirir ve çalışma belleğini canlı tutar. Hafıza kartları (Memory Games) ise eş kartları bulmak için konum bilgisini zihinde tutmayı teşvik eder. Renk veya şekil sırası takip oyunlarında öğretmenin söylediği dizileri taklit etmek, çocukların sıralı bilgiyi kısa süreli bellekte organize etmesini sağlar. Okul öncesi sınıflarında yürütücü işlevleri oyun yoluyla geliştirmeyi amaçlayan programların, benzer türde kurallı ve tekrarlı görevler içeren etkinliklerle çalışma belleğinde anlamlı kazanımlar sağladığı gösterilmiştir (Guevara ve ark., 2021; Pastena ve ark., 2024; Yogman ve ark., 2018).

6-8 Yaş için Oyun Önerileri

Bu yaşlarda çocukların oyun kurallarını yönetme, çok adımlı yönergeleri takip etme ve görevleri zihinde planlama becerileri güçlenir. UNO gibi basit kart oyunları, çocukların kart işleyişini, sıra takibini ve stratejiyi akılda tutmalarını gerektirir. “Önce perdeyi kapat, sonra bir kalem bul, sonra masaya gel” gibi çok adımlı görev oyunları da çalışma belleğini doğrudan uyarır. Ayrıca 3-4 parçalı hikâye tamamlama etkinlikleri, çocukların olay sırasını akılda tutarak uygun sonuca ulaşmalarını sağlar. Erken çocukluk eğitiminde öğretim stratejilerine odaklanan sistematik derlemeler, öğretmenlerin bu tür çok adımlı görevleri ve oyun temelli etkinlikleri planlı biçimde kullandıklarında, yürütücü işlevlerde özellikle çalışma belleği ve planlama alanında gözle görülür iyileşmeler elde edilebildiğini ortaya koymaktadır (Madanipour ve ark., 2025; Fisher ve ark., 2012).

Dikkat Kontrolü

Dikkat kontrolü, bireyin dikkatini belirli bir hedefe yönlendirmesi, bu odağı sürdürmesi ve dikkat dağıtıcı uyaranları bastırabilmesi anlamına gelir. Çocuklar bir görev üzerinde çalışırken, oyunun akışını takip ederken veya bir etkinlik sırasında gerekli bilgiyi seçici olarak ayırt ederken dikkat kontrolünü kullanırlar. Bu süreç, yalnızca odaklanmayı değil; uyaranları filtrelemeyi, tepki vermeyi ertelemeyi ve görevle ilgili olmayan bilgiyi bastırmayı da içerir. Dikkat kontrolü, çocukluk döneminde bilişsel kontrol süreçlerinin gelişimsel seyrini inceleyen görevlerde (örneğin dikkat yükünün manipüle edilerek çalışma belleği ve dikkat kontrolünü ölçen, ipucu-hedef ilişkisine dayalı bir bilişsel görev olan AX-CPT paradigması) yürütücü işlevlerin temel bileşenlerinden biri olarak tanımlanmıştır (Davidson ve ark., 2006).

Nörobilimsel olarak dikkat kontrolü, ön beyin ve parietal bölgelerden oluşan frontoparietal ağlar tarafından yönetilir (Corbetta & Shulman, 2002). Bu ağlar, dikkat yöneltme ve sürdürme süreçlerinin koordinasyonunda kritik rol oynar (Posner & Petersen, 1990). Okul öncesi dönem, dikkat kontrolünün hızlı geliştiği bir dönemdir ve özellikle seçici dikkat yaklaşık 5 yaşından itibaren belirgin bir güçlenme gösterir (Rothbart, Posner, & Rosicky, 1994). Bu nedenle oyun temelli deneyimler, çocukların dikkat sistemlerini doğal ve motive edici bir biçimde desteklemek için ideal bir zemindir. Ayrıca düzenli fiziksel aktivite ve fiziksel uygunluğun, yürütücü işlevlerle ve dikkat süreçleriyle ilişkili olduğu; okul öncesi çocuklarda fiziksel uygunluk ile yürütücü işlev arasında pozitif ilişkiler bulunduğu ve kronik fiziksel aktivite müdahalelerinin özellikle dikkat ve bilişsel kontrol boyutunda anlamlı etkiler üretebildiği bildirilmektedir (Guzman-Herrador ve ark., 2021; Li ve ark., 2020a; Guo ve ark., 2025).

Oyun sırasında çocuk; yapboz yaparken ayrıntılara dikkat etmeyi, hedef bulma oyunlarında hızlı ve doğru görsel tarama yapmayı, “sessiz sinema” gibi etkinliklerde jest ve mimikleri çözümlenmeye odaklanmayı öğrenir. Strateji oyunlarında ise uzun süreli dikkati koruma, sırasını bekleme ve oyun akışını izleme becerileri ön plana çıkar. Bu tür etkinlikler, çocuğun dikkatini sürdürebilmesi için hem içsel motivasyon sağlar hem de dikkat kontrolünü güçlendiren bilişsel bir yapı sunar. Hem klinik hem eğitim bağlamında oyunun gücünü vurgulayan çalışmalarda, pediatri alanındaki uzmanların ve eğitimcilerin, oyun yoluyla dikkat ve yürütücü işlevleri destekleyen çevreler oluşturmada kritik bir role sahip oldukları belirtilmektedir (Yogman ve ark., 2018; Fisher ve ark., 2012; Guevara ve ark., 2021).

3–5 Yaş için Oyun Önerileri

Bu dönemde çocukların dikkat süreleri henüz sınırlı olsa da yapılandırılmış oyunlar dikkat kontrolünü hızla geliştirebilir. 4–12 parçalı basit yapboz etkinlikleri, görsel dikkatin temel taşlarını destekler. “Hangi nesne eksik?” oyunu, kısa süreli gözlem sonrası eksik olan öğeyi bulmayı gerektirdiği için seçici dikkat gelişimine katkı sağlar. Ritim takip oyunlarında ise çocuk öğretmenin çaldığı ritmi dikkatle dinler ve tekrar ederek işitsel dikkatini pekiştirir. Oyun temelli programların sistematik olarak incelendiği çalışmalarda, bu tür yapılandırılmış oyunların okul öncesi sınıflarında dikkat kontrolü ve diğer yürütücü işlev bileşenlerinde anlamlı kazanımlarla ilişkili olduğu rapor edilmiştir (Pastena ve ark., 2024; Guevara ve ark., 2021).

6–8 Yaş için Oyun Önerileri

Bu yaş grubunda çocuklar daha uzun süre odaklanabilir ve karmaşık görsel uyarıcıları takip edebilir. Labirent ve nokta birleştirme gibi etkinlikler, görsel dikkat ve planlama becerilerini aynı anda harekete geçirir. “Dobble” benzeri hedef bulma oyunları, hızlı tarama, karşılaştırma ve karar verme

süreçlerini destekler. Sessiz sinema ise hem izleyen hem de tahmin eden çocuğun yoğun dikkatini gerektirir; böylece hem sözel olmayan ipuçlarına hem de sözel olmayan iletişime odaklanma becerisi gelişir. Bu tür oyunların, öğretmenlerin sınıf içi öğretim stratejileriyle bütünleştirildiğinde yürütücü işlevleri güçlendiren etkili araçlar olduğu; erken çocukluk eğitime yönelik sistematik derlemelerle de desteklenmektedir (Madanipour ve ark., 2025; Fisher ve ark., 2012).

Davranış İnhibisyonu

Davranış inhibisyonu, çocuğun otomatik bir tepkiyi durdurabilmesi, uygun olmayan davranışları erteleyebilmesi veya tamamen engelleyebilmesi anlamına gelir (Diamond, 2013). Bu beceri, öz-düzenleme süreçlerinin temelini oluşturur ve çocuğun sosyal uyum, problem çözme ve kendini yönetme kapasitelerinde kritik bir rol oynar. Davranış inhibisyonu güçlü olduğunda çocuk, bir işi bitirmeden diğerine geçme dürtüsünü kontrol edebilir, bir oyunda kurallara uymayı sürdürebilir ve duygusal tepkilerini düzenleyebilir. Yürütücü işlev ile sosyal biliş arasındaki karşılıklı ilişkileri inceleyen araştırmalar, özellikle orta çocuklukta yürütücü işlev ve zihin kuramındaki gelişimin, davranış sorunları ve uyum güçlükleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Hughes ve ark., 2014; Van der Valk ve ark., 2020).

Nörobiyolojik açıdan inhibisyon, özellikle ventrolateral prefrontal korteks (VLPFC) ve anterior singulat korteks tarafından yönetilir (Levy ve Wagner, 2011). Bu bölgeler, davranışın durdurulmasını ve alternatif yanıtların değerlendirilmesini sağlayan sinirsel devreleri içerir (Kuhl ve ark., 2008). Gelişimsel olarak 3–6 yaş aralığı, inhibisyon becerilerindeki en keskin ilerlemenin görüldüğü dönemdir; bu nedenle erken çocuklukta sağlanan oyun temelli deneyimler inhibisyon gelişimine önemli katkı sağlar. Nörogörüntüleme bulguları, prefrontal korteksin özellikle dikkat, dürtü kontrolü ve bilişsel kontrol gerektiren görevler sırasında artan aktivasyon gösterdiğini ortaya koyarken; stresin bu bölgelerin işlevlerini olumsuz etkileyebildiği ve yürütücü süreçleri zayıflatabildiği de vurgulanmaktadır (Fuse ve Sakaguchi, 2013; Tan ve ark., 2024; Liston ve ark., 2009).

Oyun bağlamında davranış inhibisyonu sık sık sınanır. Çocuk, sıranın kendisine gelmesini beklerken otomatik hamle yapma isteğini bastırır; oyun kurallarını uygularken doğal eğilimlerini kontrol eder; aceleci bir hamleyi geciktirir; kazanma ve kaybetme duygularını yönetir; “dur” komutu geldiğinde davranışını anında kesmeyi öğrenir. Bu yönüyle neredeyse her oyun, çocuğa doğal bir “dürtü kontrolü provası” fırsatı sunar (Rudd ve ark., 2020). Okul öncesi dönemde yürütücü işlevleri geliştirmeye yönelik oyun temelli programları inceleyen çalışmalar, kurallı ve sıra beklemeyi gerektiren oyunların özellikle inhibisyon üzerinde anlamlı etkiler yarattığını ortaya koymaktadır (Guevara ve ark., 2021; Pastena ve ark., 2024). Ayrıca erken çocukluk eğitiminde

öğretmenlerin kullandığı stratejileri değerlendiren derlemeler, sınıf içi oyun ve rutinlerin yapılandırılması yoluyla davranış inhibisyonunun ve genel öz-düzenlemenin desteklenebileceğini göstermektedir (Madanipour ve ark., 2025; Fisher ve ark., 2012).

3-5 Yaş için Oyun Önerileri

Bu yaş grubunda çocukların dürtü kontrolü henüz gelişmekte olduğu için, inhibisyon gerektiren basit motor oyunlar etkili birer öğretici nitelik taşır. “Kırmızı ışık – Yeşil ışık” oyunu, çocuklardan “dur” işaretinde ani şekilde hareketsiz kalmalarını istediği için saf inhibisyonu doğrudan çalıştırır. “Heykel Ol” oyununda müzik durduğunda donma tepkisi vermek hem davranışı durdurmayı hem de bedensel kontrolü pekiştirir. Balon patlatmanın yasak olduğu oyunlar ise çocukların heyecan ve merak duyguları karşısında kendilerini kontrol etmelerini sağlar. Bu tür oyunlar, özellikle fiziksel hareket içeren etkinliklerle birleştirildiğinde hem fiziksel uygunluk hem yürütücü işlev arasındaki olumlu ilişkilerle tutarlı bir çerçeve sunar (Li ve ark., 2020b; Guzman-Herrador ve ark., 2021; Yogman ve ark., 2018).

6-8 Yaş için Oyun Önerileri

Bu dönemde çocukların daha karmaşık inhibisyon süreçlerine dahil olmaları mümkündür. Jenga gibi dikkat ve sabır gerektiren oyunlar, acele etme dürtüsünün bastırılmasını zorunlu kılar. “Simon Says” (komut oyunları), yalnızca belirli bir işaret verildiğinde hareket etmeyi gerektirdiği için yanıt inhibisyonunu doğrudan destekler. Basit yarış oyunlarında hile yapmamak veya kuralları sürdürmek de sosyal inhibisyonun önemli bir parçasıdır ve bu yaş grubu için oldukça öğreticidir. Bu tür oyunlar, hem bilişsel kontrolün gelişimsel seyrini ortaya koyan bulgularla hem de fiziksel aktivite ve hareketsiz zaman ile yürütücü işlev arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalarla uyumlu biçimde, çocukların öz-düzenleme becerilerini güçlendiren bütüncül etkinlikler olarak değerlendirilmektedir (Davidson ve ark., 2006; Guo ve ark., 2025; Madanipour ve ark., 2025).

Bilişsel Esneklik

Bilişsel esneklik, bireyin değişen durumlara uyum sağlayabilmesi, yeni kurallara hızlıca geçiş yapabilmesi ve farklı bakış açılarını değerlendirebilmesi anlamına gelir. Çocukların problem çözme sırasında alternatif yollar bulabilme becerisi, yeni bir durumla karşılaştıklarında “B planı” geliştirebilmeleri ya da bir oyunda roller arasında geçiş yapabilmeleri bilişsel esnekliğin temel göstergeleridir (Staiano ve Calvert, 2011). Bu bileşen, yaratıcılık, uyum sağlama ve öğrenme süreçlerinin merkezinde yer alır. Yürütücü işlev ve zihin kuramı arasındaki karşılıklı ilişkiler, çocukların hem kendi düşüncelerini hem de başkalarının zihinsel durumlarını esnek biçimde temsil edebilme kapasitesinin, sosyal uyum ve davranış sorunlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Hughes ve ark., 2014; Van der Valk ve ark., 2020; Wan & Hu, 2009).

Nörobiyolojik açıdan bilişsel esneklik, prefrontal korteks ile parietal bölgeler arasındaki bağlantılar tarafından düzenlenir (Miller ve Cohen, 2001). Bu ağlar, çocuğun zihinsel setleri değiştirmesini, bir görevden diğerine geçerken önceki bilgiyi gerektiğinde bırakabilmesini ve yeni bilgiyi etkin şekilde kullanabilmesini sağlar (Diamond, 2013). Bilişsel esneklik 6 yaş sonrasında daha belirgin hâle gelir ve ergenlik dönemine kadar gelişimini sürdürür (Best ve Miller, 2010). Bu nedenle çocukların esnek düşünme becerileri, özellikle okul yılları boyunca oyun ve yapılandırılmış etkinliklerle önemli ölçüde desteklenebilir. Oyun ve özellikle hayali/temsili oyun ile yürütücü işlevler arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar, pretense (mış gibi yapma) becerilerinin bilişsel esneklikle bağlantılı olduğunu göstermekte; temsili oyunda rol ve senaryo değiştirmenin, çocukların esnek düşünme ve yürütücü işlev performansını destekleyebileceğini ortaya koymaktadır (Almazova ve ark., 2022; Lau ve Gönül, 2013; Whitebread ve ark., 2009).

Oyun bağlamı, bilişsel esneklik için ideal bir ortam sunar çünkü oyun tekdüze değildir; roller, kurallar, senaryolar ve hedefler hızla değişebilir. Çocuk yeni bir rol üstlenir, kurallar değiştiğinde oyunu sürdürmeyi öğrenir, beklenmeyen bir durumda alternatif çözüm yolları üretir veya bir hikâye içinde farklı bir yön çizer. Oyun, çocuğun esneklik gerektiren durumlarla güvenli bir şekilde karşılaşmasına, denemesine ve yeniden denemesine olanak tanır. Erken çocukluk ve okul öncesi eğitim bağlamında yürütücü işlevleri geliştirmeyi amaçlayan programlar ve öğretim stratejileri, özellikle sosyodramatik ve kurallı oyunları bilişsel esnekliği destekleyen temel araçlar arasında saymaktadır (Bodrova ve Leong, 2012; Guevara ve ark., 2021; Madanipour ve ark., 2025). Fiziksel aktivite içeren oyunlar ve açık hava etkinliklerinin de, hem bilişsel esneklik hem genel yürütücü işlev üzerinde olumlu etkiler yaratabildiği, fiziksel aktivite ve yürütücü işlev ilişkisini inceleyen çalışmalarla desteklenmektedir (Cook ve ark., 2020; Li ve ark., 2020a; Guo ve ark., 2025; Guzman-Herrador ve ark., 2021).

3-5 Yaş için Oyun Önerileri

Okul öncesi dönemde çocuklar rol değişimleri ve basit kural farklılıklarıyla bilişsel esnekliklerini doğal yoldan geliştirirler. Rol değişimli evcilik oyunlarında çocuk bugün “anne”, sonra “baba” ya da “öğretmen” olabilir; bu hızlı geçişler esnek düşünmeyi teşvik eder. Kural değiştirme oyunlarında, örneğin “Bu kez sadece kırmızı bloklara izin var” dendiğinde çocuk yeni kurala uyum sağlamayı öğrenir. Hikâyeyi bitirme oyunlarında öğretmen bir hikâyeye başlar ve çocuğun farklı bir son üretmesi, alternatif düşünme yollarını besler. Temsili oyunun ve kurallı oyunların birlikte kullanıldığı bu tür etkinliklerin, okul öncesi dönemde yürütücü işlev ve zihin kuramı gelişimiyle ilişkili olduğu; çocukların başkalarının bakış açılarını anlamaya çalışırken esnek düşünme ve bilişsel kontrol becerilerini de kullandıkları çeşitli çalışmalarla gösterilmiştir (Lau ve Gönül, 2013; Hughes ve ark., 2014; Wan ve Hu, 2009).

6–8 Yaş için Oyun Önerileri

Bu yaşlarda çocukların sınıflandırma ve yeniden sınıflandırma becerileri gelişmeye başlar. Sınıflandırma oyunlarında nesnelere önce renge, sonra şekle göre ayırmak, zihinsel set değiştirme becerisini doğrudan çalıştırır. “Nesneyi başka türlü kullan” oyununda çocuk bir kaşığı diş fırçası, bir kitabı yastık olarak hayal ederek alternatif fikir geliştirme kapasitesini genişletir. Drama ve mini skeçlerde anlık değişen sahne yönergelerine uyum sağlamak, bilişsel esnekliği hem sosyal hem bilişsel düzeyde destekler. Bu tür oyunlar, hem bilişsel esneklik bileşeninin yürütücü işlev sistemindeki yerini vurgulayan kuramsal çerçevelerle hem de yürütücü işlevleri güçlendirmeye yönelik müdahale ve öğretim stratejilerini inceleyen sistematik derlemelerle tutarlı bir biçimde, çocukların strateji değiştirme, bakış açısı değiştirme ve yeni kurallara uyum sağlama becerilerini pekiştiren zengin öğrenme ortamları sunar (Zelazo, 2017; Madanipour ve ark., 2025; Pastena ve ark., 2024).

Oyun Türlerinin Yürütücü İşlevlere Etkisi

Oyun, çocuk gelişiminin çok boyutlu doğasını yansıtan esnek bir yapıdır; kimi zaman kurallarla yapılandırılmış, kimi zaman sosyal etkileşimin merkezde olduğu, kimi zaman ise tamamen çocuğun hayal gücüyle yönlendirilen biçimlerde ortaya çıkar. Bu nedenle oyunun yürütücü işlevler üzerindeki etkisini anlamak, farklı oyun türlerinin doğasını ve çocukların bu oyunlarda hangi bilişsel süreçleri kullandığını çözümlenmeyi gerektirir. Yürütücü işlevlerin erken çocuklukta hızla geliştiği düşünüldüğünde (Diamond, 2013; Best ve Miller, 2010), oyun çocukların bu becerilerini hem spontane hem de motive edici bir bağlam içinde destekleyen benzersiz bir araç hâline gelir. Nitekim çeşitli çalışmalar, farklı türdeki oyunların yürütücü işlev bileşenlerini ayrıışık biçimlerde harekete geçirdiğini ve çocukların bilişsel kontrol, esneklik, planlama ve inhibisyon becerilerini güçlendirdiğini göstermektedir (Zelazo ve ark., 1997; Yogman ve ark., 2018; Veraksa ve ark., 2022). Aşağıdaki bölümlerde kurallı oyunlar, rol oyunları, strateji oyunları ve serbest yaratıcı oyunlar, her bir yürütücü işlev bileşeniyle olan bağlantıları üzerinden ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır.

Kurallı Oyunlar: Yürütücü İşlevlerin Doğal Laboratuvarı

Kurallı oyunlar, yapılandırılmış olması nedeniyle yürütücü işlevlerin gelişiminde en etkili oyun türlerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Bu oyunlarda çocukların oyunu sürdürebilmesi için kuralları akılda tutmaları, sıra düzenini takip etmeleri, değişen durumlara göre strateji geliştirmeleri ve hızlı tepkilerini kontrol etmeleri gerekir. Dolayısıyla kurallı oyunlar, çalışma belleği, dikkat kontrolü, davranış inhibisyonu ve bilişsel esneklik süreçlerini eş zamanlı olarak harekete geçiren çok bileşenli öğrenme ortamları sunar (Diamond, 2013; Zelazo ve ark., 1997).

Araştırmalar, kurallı oyunların yürütücü işlevlerde uzun vadeli gelişim sağladığını göstermektedir. Rensch ve arkadaşları (2021), hem masa oyunlarının hem de dijital oyunların anaokulu ve ikinci sınıf öğrencilerinde yürütücü işlevlerde anlamlı artışlar sağladığını, özellikle de oyunların düzenli olarak tekrarlandığı durumlarda bu kazanımların kalıcı hâle geldiğini bildirmiştir. Benzer şekilde Ubeda-Vázquez ve arkadaşları (2023), modern kart ve kutu oyunlarının bilişsel esneklik, çalışma belleği ve davranış inhibisyonunu güçlendirdiğini ortaya koyan deneysel bulgular sunmuştur.

Kurallı oyunlarda çalışma belleği, oyunun kurallarını ve hamle dizilerini akılda tutma sürecinde devreye girer. Örneğin UNO'da çocuk renk, sayı ve özel kartların işlevlerini hatırlamak zorundadır; bu da bilgiyi geçici olarak depolama ve güncelleme süreçlerini uyarır. Dikkat kontrolü ise özellikle hafıza kartı gibi oyunlarda belirginleşir. Çocuk, kartların yerlerini hatırlayabilmek için odaklanmalı ve çevredeki dikkat dağıtıcı uyaranları bastırmalıdır (Davidson ve ark., 2006).

Kurallı oyunların en güçlü etkilerinden biri de davranış inhibisyonunu geliştirmeleridir. Jenga gibi oyunlar, çocuklardan aceleci davranma eğilimlerini bastırmalarını, hareketlerini yavaşlatmalarını ve stratejik düşünmelerini ister. Bu durum dürtü kontrolünün doğal bir oyun ortamında gelişmesini sağlar. Öte yandan satranç ve dama gibi oyunlarda çocuk, rakibin hamlesine göre strateji değiştirmek zorunda olduğunda bilişsel esnekliği kullanır. Veraksa ve arkadaşları (2022), kurallı oyunların bilişsel esnekliği rol oyunlarına kıyasla daha hızlı geliştirebildiğini belirtmektedir. Bu yönleriyle kurallı oyunlar, yürütücü işlevlerin bütüncül biçimde aktive edildiği güçlü bir gelişim ortamı sunar.

Rol Oyunları: Bilişsel Esneklik ve Sosyal Taklit Süreçlerinin Güçlendiği Alan

Rol oyunları (evcilik, doktorculuk, market oyunu gibi sembolik oyunlar), çocukların hem sosyal hem bilişsel süreçleri aynı anda kullandıkları zengin oyun alanlarıdır (Yogman ve ark., 2018; Lillard ve ark., 2013). Çocuk, bir role girerek belirli davranış kalıplarını sürdürmek, senaryoyu akılda tutmak, diğer oyuncuların eylemlerine uygun tepkiler vermek ve gerektiğinde yeni roller veya olay akışları üretmek durumundadır. Bu nedenle rol oyunları; çalışma belleği, dikkat kontrolü, davranış inhibisyonu ve özellikle bilişsel esneklik açısından yüksek gelişim potansiyeli taşır (Lau ve Gönül, 2013; Zelazo ve ark., 1997).

Rol oyunlarının yürütücü işlevleri nasıl geliştirdiği, sosyo-dramatik oyunun yapısal özellikleriyle yakından ilişkilidir. Almazova ve arkadaşları (2022), dramatik yaşantıların (*dramatic perezhivanie*) çocukların rol oyunlarında güçlü bir duygusal katılım yaşadıklarında yürütücü işlevlerde daha hızlı gelişim gözlemlendiğini göstermektedir. Bu durum, rol oyunlarının yalnızca bilişsel değil, duygulanım içeren bir katılım gerektirdiğini ve bu sayede yürütücü işlevlerin daha derin bir şekilde harekete geçtiğini göstermektedir.

Rol oyunlarında çalışma belleği, çocuğun rolüne ait bilgileri ve senaryo akışını sürdürebilmesi ile ilişkilidir. Örneğin doktorculuk oyununda çocuk, hastanın şikâyetini, tedavi sürecinin adımlarını ve rolüne bağlı davranışları akılda tutar (Thibodeau ve ark., 2016). Dikkat kontrolü ise diğer oyuncuların sözlerine, jestlerine ve yüz ifadelerine odaklanmayı gerektirir; bu sosyal dikkat becerileri yürütücü işlevlerin sosyal biliş ile kesişimini yansıtır (Hughes ve ark., 2014).

Davranış inhibisyonu, çocuğun rolün gerektirdiği davranışı sürdürürken dürtülerini bastırmasıyla ortaya çıkar. Örneğin öğretmen-öğrenci oyununda “öğretmen” rolündeki çocuk, rolü korumak adına gülme veya oyundan kopma dürtüsünü kontrol etmek zorundadır. Bilişsel esneklik ise rol değişimi sırasında belirgin hâle gelir; market oyununda çocuk kasiyer rolünden müşteri rolüne geçtiğinde davranış repertuarını tamamen değiştirmesi gerekir (Veraksa ve ark., 2022). Bu yönleriyle rol oyunları, çocukların hem bilişsel esnekliklerini hem de sosyal-yürütücü becerilerini güçlendiren geniş ve derin bir öğrenme alanı sunmaktadır.

Strateji Oyunları: Planlama, Öngörü ve Üst Düzey Problem Çözme

Strateji oyunları (örneğin, satranç, dama, mangala, Blokus, Quoridor) yürütücü işlevlerin ileri düzeyde kullanımını gerektirir. Bu oyunlar, çocuklardan hem mevcut durumu analiz etmelerini hem de gelecekte oluşabilecek olası durumları zihinde simüle etmelerini ister. Bu nedenle strateji oyunları, planlama, problem çözme, ileriye dönük düşünme ve üst bilişsel kontrol gibi yürütücü işlev bileşenlerini derinlemesine harekete geçirir (Diamond, 2013; Best ve Miller, 2010).

Çalışma belleği, strateji oyunlarında önceki hamlelerin hatırlanması ve geleceğe dönük hamle dizilerinin zihinsel olarak oluşturulması süreçlerinde belirginleşir. Mangala oynayan bir çocuk, taşların hangi kuyudan dağıtıldığını ve bir sonraki hamlede nasıl bir düzen oluşacağını sürekli akılda tutmak zorundadır. Bu yönüyle strateji oyunları, çocukların ardışık bilgiyi organize etme ve sürdürme becerilerini doğal bir bağlamda destekler. Strateji oyunlarında dikkat kontrolü de yüksek düzeyde zorlanır. Blokus gibi oyunlarda çocuk, yalnızca kendi taşlarını değil, tüm oyuncuların hamlelerini, boşlukları ve tahta üzerindeki olası fırsatları analiz etmek zorundadır. Bu süreçte dikkat hem uzun süre korunmalı hem de görsel-uzamsal bilgiler arasında hızlı geçişler yapılmalıdır (Best, 2010).

Davranış inhibisyonu strateji oyunlarında özellikle aceleci hamleleri durdurma gerekliliğinde ortaya çıkar. Quoridor gibi oyunlarda çocuk, engel koyma ya da ilerleme seçenekleri arasında içgüdüsel bir seçim yapmak yerine, tepkisini bilinçli biçimde erteleyerek daha avantajlı bir hamle bulmaya çalışır.

Bilişsel esneklik ise rakip hamleleriyle plan değiştiğinde devreye girer. Satrançta çocuk rakibinin beklenmedik bir hamlesiyle karşılaştığında önceki stratejisini terk edip yeni bir çözüm geliştirmek zorundadır. Bu, esnek düşünmenin en rafine biçimlerinden biridir (Veraksa ve ark., 2022). Bu nedenle strateji oyunları, yürütücü işlevlerin üst düzey bileşenlerini geliştirmek isteyen eğitim programlarında sıkça önerilen oyun türlerinden biridir.

Serbest ve Yaratıcı Oyunlar: Esneklik, İnovasyon ve Öz Düzenleme

Serbest oyun; lego, bloklar, doğa materyalleri ve açık uçlu oyuncaklarla çocuğun kendi hedeflerini, stratejilerini ve kurallarını oluşturduğu oyun biçimidir. Bu oyunlar, çocukların kendi planlarını tasarlamasına ve değişen koşullara göre bu planları sürekli yeniden düzenlemesine fırsat verdiği için yürütücü işlevlerin tüm bileşenlerini destekleyen güçlü bir gelişim alanı sunar (Rudd ve ark., 2020; Coelho ve ark., 2020). Serbest oyunlarda çalışma belleği, çocuğun kurduğu yapının adımlarını hatırlaması ve süreci zihninde düzenlemesi ile devreye girer. Örneğin bloklarla köprü yapan bir çocuk, hangi parçaları hangi sırayla yerleştireceğini zihinsel olarak planlar ve uygulama sırasında bu planı günceller (Zelazo ve ark., 1997).

Dikkat kontrolü, serbest oyunda uzun süre tek bir proje üzerinde çalışma ile ilişkilidir. LEGO modeli üzerinde çalışan bir çocuk, başladığı işi bitirebilmek için dikkatini sürdürmek, dış uyaranları bastırmak ve odaklanmayı korumak zorundadır (Yogman ve ark., 2018). Davranış inhibisyonu ise başarısızlık durumlarında belirginleşir. Örneğin taşlarla kule yapan bir çocuk, kule tekrar tekrar devrildiğinde pes etme isteğini kontrol etmekte zorunda kalır; bu durum duygu düzenleme ve tepkileri bastırmayı öğretir (Uzundag ve Baka, 2023). Bilişsel esneklik ise serbest oyunun en güçlü çıktılarında biridir. Çocuğun başlangıçta planladığı yapı çöktüğünde veya malzemeler planla uyumsuz olduğunda, malzemeleri farklı bir biçimde kullanması veya tamamen yeni bir yapı üretmesi gerekir. Araştırmalar, açık uçlu oyun materyallerinin çocukların esnek düşünme ve problem çözme becerilerini belirgin biçimde desteklediğini göstermektedir (Bateson ve Martin, 2013; Thibodeau ve ark., 2016; Veraksa ve ark., 2022). Serbest oyun, bu yönleriyle hem bilişsel hem yaratıcı süreçleri destekleyen, aynı zamanda çocuğun kendi kendini düzenleme becerisini güçlendiren çok boyutlu bir öğrenme alanı sunar (Barker ve ark., 2014).

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde sunulan kuramsal ve ampirik bulgular, oyunun erken çocuklukta yürütücü işlevler için yalnızca destekleyici bir etkinlik değil, bu becerilerin şekillendiği temel gelişimsel bağlamlardan biri olduğunu göstermektedir. Çalışma belleği, dikkat kontrolü, inhibisyon ve bilişsel esneklik; kurallı, sosyodramatik, strateji ve serbest oyunlarda farklı biçimlerde

devreye girer ve çocuklar oyun sırasında bu becerileri sürekli kullanır. Böylece oyun, yürütücü işlevlerin pasif biçimde maruz kalındığı bir ortamdan çok, çocukların bu becerileri deneyimlediği ve rafine ettiği dinamik bir öğrenme alanı niteliği taşır.

Bulgular, oyun ile yürütücü işlevler arasındaki ilişkinin karşılıklı ve döngüsel olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılandırılmış oyunlar yürütücü işlevleri güçlendirirken, yürütücü işlevlerdeki gelişim de çocukların oyun niteliğini ve sosyal uyumunu artırır. Bu nedenle erken çocukluk programlarında, oyunun yürütücü işlevleri destekleyen temel pedagojik araçlardan biri olarak ele alınması önemlidir.

Eğitim ortamlarında yürütücü işlevlerin geliştirilmesi, ayrı beceri çalışmalarından ziyade günlük akışa gömülü oyun deneyimleriyle sağlanmalıdır. Kurallı oyunlar, rol oyunları, strateji oyunları ve serbest oyun zamanlarının dengeli biçimde sunulması; oyunu planlama, kuralları hatırlama ve sırayla konuşma gibi küçük yapılandırmalarla desteklenmesi önerilmektedir. Oyun, “boş zaman” değil öğrenmenin doğal bir parçası olarak konumlandırılmalıdır. Benzer şekilde, ev ortamında da oyun deneyimleri yürütücü işlevleri destekler. Ailelerin çocukla kurallı oyunlar, rol oyunları ve yaratıcı oyunlar oynaması, model olması ve çatışma anlarında çözümü çocuğun düşünmesine fırsat verecek şekilde yönlendirmesi bu becerilerin gelişimini destekler. Bunun için pahalı materyallere ihtiyaç yoktur; basit oyuncaklar, ev eşyaları ve doğal objeler yeterlidir.

Politika düzeyinde, oyun temelli yürütücü işlev uygulamalarının müfredatlarda açıkça tanımlanması, somut hedef ve etkinlik örneklerinin yer alması; öğretmen eğitimlerinde bu konuya yönelik uygulamalı içeriklerin sunulması gereklidir. Okul ortamlarının oyun oynamaya uygun biçimde düzenlenmesi ve yeterli oyun süresi ayrılması da kritik önemdedir. Araştırma açısından, oyun ve yürütücü işlevler arasındaki çift yönlü ilişkiyi uzunlamasına ve kültürler arası çalışmalarla incelemek; farklı oyun türlerinin özgün katkılarını karşılaştırmak; oyun temelli programların etkililiğini değerlendiren uygulamalı çalışmalar yapmak alan yazını geliştirecektir. Genel olarak, oyun erken çocuklukta yürütücü işlevlerin hem aynası hem motorudur. Eğitsel uygulamalara ve aile tutumlarına oyun merkezli bir bakış açısının yerleşmesi, çocukların esneklik, dikkat, öz-düzenleme ve genel uyum becerilerinin güçlenmesine önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

- Almazova, O. V., Sukhikh, V. L., & Khokhlova, N. A. (2022). Dramatic perezhivanie as a driver of executive functions development through role-play in early childhood: Theoretical framework and experimental evidence. *Frontiers in Psychology, 13*, 974329. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.974329>
- Barbey, A. K., Koenigs, M., & Grafman, J. (2013). Dorsolateral prefrontal contributions to human working memory. *Cortex, 49*(5), 1195–1205. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2012.05.022>
- Barker, J. E., Semenov, A. D., Michaelson, L., Provan, L. S., Snyder, H. R., & Munakata, Y. (2014). Less-structured time in children's daily lives predicts self-directed executive functioning. *Frontiers in Psychology, 5*, 593. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00593>
- Bateson, P., & Martin, P. (2013). *Play, playfulness, creativity and innovation*. Cambridge University Press.
- Best, J. R. (2010). Effects of physical activity on children's executive function: Contributions of experimental research on aerobic exercise. *Developmental Review, 30*(4), 331–355. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.08.001>
- Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development, 81*(6), 1641–1660. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x>
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to academic readiness in preschool. *Child Development, 78*(2), 647–663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2012). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (3rd ed.). Pearson.
- Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology, 28*(1), 595–616. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2801_6
- Carlson, S. M., White, R. E., & Davis-Unger, A. C. (2014). Evidence for a relation between executive function and pretense representation in preschool children. *Cognitive Development, 29*, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2013.09.001>
- Coelho, L. A., Cowie, K. C., Auld, P. M., & Hattie, J. A. (2020). Building executive function in preschool children through play: A curriculum. *Early Child Development and Care, 190*(1), 146–158. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1502444>
- Cook, C. J., Howard, S. J., Scerif, G., Twine, R., Kahn, K., & Norris, S. A. (2020). Associations of physical activity and executive function across early childhood. *Scientific Reports, 10*, 16776. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-73639-0>
- Corbetta, M., & Shulman, G. L. (2002). Control of goal-directed and stimulus-driven attention in the brain. *Nature Reviews Neuroscience, 3*(3), 201–215. <https://doi.org/10.1038/nrn755>

- Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulation of attentional load using the AX-CPT. *Neuropsychologia*, *44*(11), 2037–2046. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.02.006>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, *64*, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4–12 years old. *Science*, *333*(6045), 959–964. <https://doi.org/10.1126/science.1204529>
- Dias, N. M., & Seabra, A. G. (2015). Is it possible to promote executive functions in preschoolers? A case study in Brazil. *International Journal of Child Care and Education Policy*, *9*(1). <https://doi.org/10.1186/s40723-015-0010-2>
- Doebel, S., & Lillard, A. S. (2021). How does play foster development? A new executive function perspective. *Developmental Review*, *67*, 101064.
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2012). Fostering mathematical thinking through playful learning. In S. Suggate & E. Reese (Eds.), *Contemporary debates in childhood education and development* (p. 11). Routledge.
- Funahashi, S. (2017). Working memory in the prefrontal cortex. *Brain Sciences*, *7*(5), 49. <https://doi.org/10.3390/brainsci7050049>
- Fuse, T., & Sakaguchi, Y. (2013). Prefrontal cortex and executive function in young children: A review of NIRS studies. *Frontiers in Human Neuroscience*, *7*, 867. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00867>
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Neuropsychology Review*, *18*, 231–251.
- Giedd, J. N., Raznahan, A., Alexander-Bloch, A., Schmitt, E., Gogtay, N., & Rapoport, J. L. (2015). Child psychiatry branch MRI study of brain development. *Neuropsychopharmacology*, *40*(1), 43–49. <https://doi.org/10.1038/npp.2014.236>
- Göncü, A., & Vadeboncoeur, J. A. (2017). Expanding the definitional criteria for imaginative play: Contributions of sociocultural perspectives. *Learning & Behavior*, *45*(4), 422–431. <https://doi.org/10.3758/s13420-017-0292-z>
- Guevara, H. G., O'Connell, J., & Baralt, M. (2021). Promoting executive function skills in preschoolers using a play-based program. *Frontiers in Psychology*, *12*, 720225. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720225>
- Guo, X., Zhang, M., Luo, S., & Li, Y. (2025). Associations of executive functions with physical activity and sedentary time in children aged 5–7 years. *Developmental Neuropsychology*. <https://doi.org/10.1080/09297049.2025.2509911>
- Guzman-Herrador, I., García-Molina, J., & Rodríguez-Negro, E. (2021). Associations between executive functions and physical fitness in preschool children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(16), 8448. <https://doi.org/10.3390/ijerph18168448>

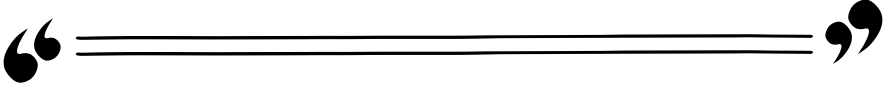
- Hughes, C., Ensor, R., Landt, J., & Kreye, J. (2014). The reciprocal relationship between executive function and theory of mind. *Journal of Experimental Child Psychology*, *121*, 76–89. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.02.003>
- Kuhl, B. A., Kahn, I., Dudukovic, N. M., & Wagner, A. D. (2008). Overcoming suppression. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, *8*(2), 211–221. <https://doi.org/10.3758/CABN.8.2.211>
- Lau, H., & Gönül, K. (2013). Evidence for a relation between executive function and pretense representation. *Journal of Experimental Child Psychology*, *116*(4), 794–808. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.09.006>
- Levy, B. J., & Wagner, A. D. (2011). Cognitive control and right ventrolateral prefrontal cortex. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1224*(1), 40–62. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.05958.x>
- Li, J., Zhang, X., Huang, J., Guo, D., Wang, X., & Liu, Q. (2020a). Effects of physical activity interventions. *Psychology of Sport and Exercise*, *50*, 101732. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101732>
- Li, L., Liu, Y., Zhao, S., Wei, Y., & Li, R. (2020b). Physical activity interventions for cognitive outcomes in young children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(17), 6393. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176393>
- Lillard, A. S., Taggart, J., Bear, G., Cruikshank, O., Doman, J., & Erisir, E. (2013). Preschool children's executive function skills. *Developmental Psychology*, *49*(5), 902–915. <https://doi.org/10.1037/a0033282>
- Liston, C., McEwen, B. S., & Casey, B. J. (2009). Stress and the brain. *Biological Psychiatry*, *66*(7), 617–623. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2009.03.014>
- Madanipour, E., Siraj, I., & Rauf, A. (2025). Teaching strategies to enhance executive functions. *European Journal of Early Childhood Education Research*. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2025.2104523>
- Miller, E. K., & Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual Review of Neuroscience*, *24*, 167–202. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.24.1.167>
- Mirino, P., Quagliari, A., Scozia, G., Mercuri, S., Alessi, A., Guariglia, C., Giannini, A. M., Doricchi, F., & Pecchinenda, A. (2024). Role of the dorsolateral prefrontal cortex in processing temporal anomalies retained in working memory. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, *18*. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2024.1494227>
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of the executive functions: Four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, *21*(1), 8–14. <https://doi.org/10.1177/0963721411429458>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, *41*(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>

- Pastena, C., Santangelo, M. V., & Ben Soussan, M. (2024). Enhancing executive functions in early childhood: A systematic review of interventions in preschool settings. *Psicologia Clinica Dello Sviluppo*, 28(1), 173–193. <https://doi.org/10.1449/108343>
- Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13, 25–42. <https://doi.org/10.1146/annurev.ne.13.030190.000325>
- Ramani, G. B., & Brownell, C. A. (2014). Preschoolers' cooperative problem solving: Integrating play and social interaction. *Child Development*, 85(3), 964–978. <https://doi.org/10.1111/cdev.12190>
- Rensch, K., Dölle, C., & Leipold, A. B. (2021). The effect of video games, exergames and board games on executive functions in kindergarten and 2nd grade: An explorative longitudinal study. *Heliyon*, 7(12), e08489. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08489>
- Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (2015). The developing brain in a multitasking world. *Developmental Review*, 35, 42–63. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.006>
- Rothbart, M. K., Posner, M. I., & Rosicky, J. (1994). Orienting in normal and pathological development. *Development and Psychopathology*, 6(4), 635–652. <https://doi.org/10.1017/S0954579400004718>
- Rudd, L., Amsbary, J., & Cain, S. (2020). Building executive function in pre-school children through play: A curriculum. *International Journal of Play*, 9(1), 101–117. <https://doi.org/10.1080/21594937.2020.1718790>
- Schmitt, S. A., Korucu, I., Napoli, A. R., & Göksün, T. (2018). Using block play to enhance preschool children's mathematics and executive functioning: A randomized controlled trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 337–346. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.01.002>
- Smith, P., & Pellegrini, A. (2013). Learning through play. In *Encyclopedia of Early Childhood Education*.
- Staiano, A. E., & Calvert, S. L. (2011). Exergames for physical education courses: Physical, social, and cognitive benefits. *Child Development Perspectives*, 5(2), 93–98. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00162.x>
- Tan, T. G., Perone, S., & Amso, D. (2024). Prefrontal cortex intrinsic functional connectivity and executive function in early childhood and early adulthood using fNIRS. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 69, 101438. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2024.101438>
- Thibodeau-Nielsen, R., McClelland, M. M., & Tominey, S. (2021). Supporting executive function development in early childhood through play-based activities. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 827–837. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01114-0>
- Thibodeau, R. B., Gilpin, A. T., Brown, M. M., & Meyer, B. A. (2016). The effects of fantastical pretend-play on the development of executive functions: An intervention study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 145, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.01.002>

- Ubeda-Vázquez, M., Alcaraz-Ibáñez, M., & Sicilia, A. (2023). Just play cognitive modern board and card games... *Children*, 10(9), 1492. <https://doi.org/10.3390/children10091492>
- Uzundag, Y. A., & Baka, S. (2023). Supporting preschool children's executive functions: Evidence from a group-based play intervention. *Journal of Education and Future*, 22(4), 163–187. <https://doi.org/10.30786/jef.1264883>
- Van der Valk, I., Bögels, S. M., & Althoff, M. M. (2020). Executive function, theory of mind, and conduct-problem symptoms in middle childhood. *Frontiers in Psychology*, 11, 539. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00539>
- Veraksa, A., Sukhikh, V., Veresov, N., & Almazova, O. (2022). Which play is better? Different play types and development of executive functions in early childhood. *International Journal of Early Years Education*, 30(3), 510–529. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2091979>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wan, S., & Hu, M. (2009). The development of executive functioning and theory of mind: A comparison of Chinese and U.S. preschoolers. *Child Development*, 80(6), 1629–1643. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01362.x>
- Whitebread, D., & O'Sullivan, L. (2012). Preschool children's social pretend play: Supporting the development of metacommunication, metacognition and self-regulation. *International Journal of Play*, 1(2), 197–213. <https://doi.org/10.1080/21594937.2012.693384>
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational and Child Psychology*, 26(2), 40–52. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2009.26.2.40>
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3), e20182058. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>
- Zelazo, P. D. (2015). Executive function: Reflection, iterative reprocessing, complexity, and the developing brain. *Journal of Intelligence*, 3(2), 45–65. <https://doi.org/10.3390/jintelligence3020045>
- Zelazo, P. D. (2017). Executive function: Reflection, iterative reprocessing, complexity, and the developing brain. In M. C. Bornstein, M. E. Arterberry, & K. L. M. G. (Eds.), *The SAGE encyclopedia of abnormal and clinical psychology*(pp. 1475–1478). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483365373.n520>
- Zelazo, P. D., Reznick, J. S., & Frye, D. (1997). Early development of executive function: A problem-solving framework. *Review of General Psychology*, 1(2), 198–226. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.2.198>



**ERKEN ÇOCUKLUKTA İNFORMAL EĞİTİM VE
ÇOCUK YETİŞTİRME TUTUMLARI:
İYİ OLUŞ İÇİN MODERN EBEVEYN-ÇOCUK
ETKİLEŞİM YÖNTEMLERİ**



Selçuk Aydın BÜLBÜL¹

Musa BARDAK²

¹ Öğr. Gör. Selçuk Aydın BÜLBÜL İstanbul Beykent Üniversitesi/Meslek Yüksekokulu
<https://orcid.org/0000-0001-6170-8844>

² Dr. Öğr. Üyesi Musa BARDAK İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
<https://orcid.org/0000-0001-5585-8002>

Giriş

Dünya genelinde 19. yüzyılın başlarından itibaren kitlesel bir nitelik kazanan eğitim; formal ve informal olarak iki temel kategoriye ayrılmış, ancak süreç içerisinde ağırlıklı olarak planlı öğretim faaliyetlerini içeren ‘okul eğitimi’ (formal eğitim) ile özdeşleştirilmiştir. Oysa bireyin yaşam boyu süren öğrenme serüveninde informal süreçler hayati bir role sahiptir. Bu çalışma, informal eğitimin temelini oluşturan ve bireyin gelişimsel süreçlerinde birincil faktör olan anne (veya bakım veren) ile çocuk arasındaki ilişkiyi güçlendiren yeni etkileşim yöntemlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda çalışma; 2000’li yıllardan itibaren literatürde öne çıkan zihin yönelimliliği (mind-mindedness), zihinleştirme (mentalization), ebeveyn duyarlılığı ve nitelikli ebeveyn-çocuk zamanı gibi güncel kavramsal çerçevelere odaklanmaktadır.

Modern yaklaşımlar, erken çocukluk dönemindeki informal öğrenme süreçlerini salt bilgi aktarımının ötesine taşıyarak; duygusal bağlamda şekillenen karşılıklı bir etkileşim süreci olarak yeniden tanımlamaktadır. Özellikle zihinleştirme (mentalization) ve ebeveyn duyarlılığı kavramları; çocuğun yalnızca görünür davranışlarına odaklanmak yerine, bu davranışların altında yatan duygu ve düşünceleri anlamlandırmaya çalışan ‘yorumlayıcı’ (reflective) bir ebeveyn-çocuk ilişkisinin önemini vurgular. Bu doğrultuda bu çalışma, teorik çerçeveyi pratiğe aktararak günlük yaşamın doğal akışına entegre edilebilecek modern etkileşim yöntemlerini tartışmayı hedeflemektedir. Çocuğun bilişsel gelişimini desteklerken ‘iyilik halini’ (well-being) merkeze alan bu yöntemler; oyun temelli öğrenme, duygu koçluğu, hikâyeleştirme ve yansıtıcı diyalog gibi somut stratejileri içermektedir. Bu bölüm, informal eğitimi planlı bir öğretimden ziyade; çocuğun kendisini güvende, anlaşılabilir ve değerli hissettiği bir ‘ilişki ikliminin’ doğal sonucu olarak ele almakta ve bu iklimi inşa etmeye yönelik yapılandırılmış bir rehber sunmaktadır.

1. Çocuk Yetiştirme Tutumları

Çocuk yetiştirme tutumları, bireyin psikososyal gelişiminin ve kişilik yapılınsının en temel belirleyicilerinden biridir. Ebeveynlerin çocuklarına yönettikleri davranış kalıpları, disiplin stratejileri ve duygusal tepki biçimleri; çocuğun benlik algısını, dünyayı anlamlandırma şemalarını ve kişilerarası ilişki kurma kapasitesini derinden ve kalıcı bir biçimde etkilemektedir. Bu gelişimsel süreç, tek yönlü bir aktarımdan ziyade, çocuğun mizacı ile ebeveyn tutumlarının dinamik etkileşimi (karşılıklılık ilkesi) çerçevesinde şekillenir. İlgili literatür, benimsenen ebeveynlik stillerinin; çocukların duygusal düzenleme becerileri (Morris vd., 2007, s. 362) ve ileriki yaşlardaki psikolojik uyum düzeyleri (Darling & Steinberg, 1993, s. 488) üzerinde doğrudan yordayıcı bir güce sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla sağlıklı bir karakter gelişiminin temelinde; çocuğun ihtiyaçlarına duyarlı, tutarlı ve destekleyici bir ebeveyn-çocuk ilişkisi yatmaktadır.

Alan yazında ebeveynlik tutumları, genellikle “duyarlılık” (sıcaklık) ve “talepkarlık” (kontrol) eksenleri üzerinden; otoriter, demokratik, izin verici ve ihmalkâr (ilgisiz) olmak üzere dört temel kategoride incelenmektedir. Her bir tutum, çocuk üzerinde kendine özgü gelişimsel çıktılar yaratır. Örneğin, yüksek talepler ile düşük duygusal tepkiselliğin (soğukluk) birleşimi olan otoriter tutum; çocuklarda itaati sağlasa da öz güven eksikliği, sosyal kaygı ve bilişsel esneklikte kısıtlılık gibi negatif sonuçlar doğurabilmektedir (Baumrind, 1991, s. 62). Türkiye örnekleminde yapılan çalışmalar da benzer şekilde, demokratik tutumun çocuğun sosyal yetkinliğini artırdığını, aşırı otoriter veya koruyucu tutumların ise kaygı düzeyini yükselttiğini göstermektedir (Sümer vd., 2010). Buna karşılık hem yüksek beklentilerin hem de yüksek duygusal sıcaklığın/kabulün bir arada sunulduğu demokratik tutum; çocuklarda sorumluluk bilinci, yüksek öz denetim ve sosyal yetkinlik gibi olumlu özelliklerin gelişimini desteklemektedir (Baumrind, 1991, s. 64). Sınır koymadaki yetersizlikle karakterize edilen izin verici tutum dürtüsellliği artırabilirken; literatürde en olumsuz etkileri barındıran ihmalkâr/ilgisiz tutum, çocuğun duygusal ve davranışsal sorun geliştirme riskini önemli ölçüde yükseltmektedir (Maccoby & Martin, 1983).

Öte yandan, modern yaşam biçimlerinin getirdiği hız, dijitalleşme ve çekirdek aile üzerine binen yoğun sorumluluklar, ebeveyn-çocuk etkileşimindeki geleneksel örüntüleri yapısal bir dönüşüme uğratmaktadır. Günümüzde ebeveynlik pratikleri, geçmişe kıyasla daha “çocuk merkezli” bir forma evrilmiş ve etkileşimler hiyerarşiden ziyade müzakereci bir nitelik kazanmıştır (Lareau, 2011, s. 3). Ancak bu dönüşüm, ebeveynlerde “kaliteli zaman” yaratma kaygısıyla, kısıtlı sürelerin yoğun aktivitelerle doldurulmaya çalışıldığı yapay bir sürece de evrilebilmektedir. Özellikle dijital cihazların aile içi yüz yüze iletişimi kesintiye uğratması olarak tanımlanan “teknofrans” (technofrance) ve ebeveynlerin bölünmüş dikkat (multitasking) ile çocukla ilgilenmek zorunda kalması; etkileşimlerin niteliğini ve sürekliliğini zedeleyerek informal öğrenme fırsatlarını azaltmaktadır (McDaniel & Radesky, 2018). Bu bağlamda, modern çağın koşullarına uyum sağlarken, çocukla anlamlı ve derinlikli bağ kurmayı önceleyen yeni etkileşim stratejilerine duyulan ihtiyaç her zamankinden daha belirgin hale gelmiştir.

2. Ebeveyn Çocuk Etkileşimleri ve İnfomal Eğitim

Önceki kısımda ele alınan ebeveynlik tutumları, çocuğun öğrenme ortamının duygusal iklimini belirlerken; informal eğitim, bu iklimde yeşeren ve planlı öğretim faaliyetlerinin aksine günlük yaşamın doğal akışı içinde kendiliğinden (spontane) gelişen süreçleri kapsar. Bu bağlamda, ev içi rutinler ve sıradan gibi görünen etkileşimler, aslında zengin bir eğitsel potansiyel barındırır. Lave ve Wenger’in (1991, s. 34) “yerleşik öğrenme” (situated learning) perspektifiyle bakıldığında; yemek hazırlamak, sofrayı kurmak veya bir alışveriş listesi oluşturmak, çocuk için sadece birer ev işi değil; matematiksel

okuryazarlık, planlama becerileri ve sorumluluk bilincinin gerçek hayat pratiği içinde kazanıldığı “bağlamsal” öğrenme alanlarıdır. Benzer şekilde, aile içi günlük diyaloglar; dil edinimi, muhakeme yeteneği ve duygu ifadesi gibi becerilerin gelişimi için kritik bir zemin oluşturarak öğrenmeyi soyut bir okul kavramı olmaktan çıkarıp yaşamın organik bir parçası haline getirir.

İnformal eğitim süreçleri, ev sınırlarını aşarak dış dünyaya taşındığında çocuğun keşif alanı daha da genişler. Bir markette fiyat/performans karşılaştırması yapmak, parkta akranlarıyla oyun kurmak veya bir müzede sergilenen eserler üzerine ebeveynle sohbet etmek; sınıf ortamının sunamayacağı karmaşıklıkta ve gerçekçilikte deneyimler sunar. Rogoff (2003, s. 183), bu süreci “kılavuzlu katılım” (guided participation) olarak tanımlar. Bu tanıma göre çocuk, kültürel olarak anlamlı aktivitelere, daha yetkin bir topluluk üyesinin (ebeveynin) rehberliğinde katılarak öğrenir. Ebeveynin bu süreçte çocuğun gözlemlerini sorularla derinleştirilmesi ve deneyimi sözel olarak isimlendirmesi (scaffolding), informal öğrenmenin verimliliğini en üst düzeye çıkarır.

Ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin çocuğun gelişimine katkısı parçalı değil, bütüncül bir nitelik taşır. Bilişsel gelişim, merak uyandıran sorularla; sosyal-duygusal gelişim, paylaşım ve duygusal yansıtma ile; motor gelişim ise fiziksel katılımı desteklenir. Bronfenbrenner ve Morris’in (2006, s. 817) biyoeolojik modelinde de vurgulandığı üzere, gelişim alanları sürekli bir etkileşim halindedir. Örneğin, karmaşık bir yapbozu (veya legoyu) tamamlama süreci (bilişsel/motor), ebeveyninden aldığı destekleyici geri bildirimle birleştiğinde çocuğun öz-yeterlilik algısını ve öz-güvenini (sosyal-duygusal) pekiştirir. Bu perspektif, eğitimi bölümlere ayrılmış derslerden ziyade, hayatın olağan akışı içinde şekillenen bir bütün olarak ele almayı zorunlu kılar.

Modern yaşamın getirdiği yoğun tempo, dijital çeldiriciler ve sosyal izolasyon, ebeveyn-çocuk etkileşimlerindeki “doyum” dengesini tehdit etmektedir. Ebeveynlerin hissettiği “kaliteli zaman” yaratma baskısı, bazen etkileşimleri yapay, performans odaklı ve zorunlu birer aktiviteye dönüştürebilmekte; bu da hem ebeveynde tükenmişliğe hem de çocukta doyumsuzluğa yol açabilmektedir. Oysa Siegel ve Bryson’ın (2011, s. 57) belirttiği gibi, çocuğun “iyi oluş” halinin temeli, duygusal güvenlidir. Bu güvenlik ise planlanmış pahalı aktivitelerden ziyade; günlük rutinlerin içine sinmiş, birlikte gülmek veya bir hikâyeyi paylaşmak gibi karşılıklı keyif alınan “bağlanma anları” ile inşa edilir. Sonuç olarak informal eğitimin merkezinde; teknikler veya materyaller değil, nitelikli, duyarlı ve sahici bir ilişki yer almaktadır.

3. Çocuklarda İyi Oluş: Faktörler ve Sebepler

Çocuklarda iyi oluş (well-being); anlık mutluluk veya haz duygusunun ötesinde, çocuğun var olan potansiyelini gerçekleştirebilmesi, yaşam doyumuna ulaşması ve karşılaştığı zorluklarla baş edebilme (psikolojik

sağlamlık) kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Çok boyutlu bir yapıya sahip olan bu kavram, birbiriyle sürekli etkileşim halindeki dinamik faktörlerce şekillenir. Bu faktörler genel olarak üç düzeyde kategorize edilebilir: Bireysel düzey (mizaç, öz düzenleme becerileri, fiziksel sağlık), ilişkisel düzey (ebeveyn-çocuk bağlanma güvenliği, aile işleyişi, akran ilişkileri) ve bağlamsal düzey (sosyo-ekonomik koşullar, eğitim olanakları, kültürel değerler). Örneğin, ilişkisel düzeydeki “güvenli bağlanma”, çocuğun bireysel düzeydeki “stresle başa çıkma” becerisini güçlendirirken; bağlamsal düzeydeki “olumsuz okul iklimi” veya yoksulluk bu kapasiteyi zayıflatabilir. Dolayısıyla çocuğun iyi oluş halini analiz etmek, onu çevreleyen bu karmaşık ekolojik sistemler ağını bütüncül bir perspektifle değerlendirmeyi zorunlu kılar.

Nöroplastisitenin en yüksek olduğu erken çocukluk dönemi (0-6 yaş), iyi oluşun temellerinin atıldığı, ancak aynı zamanda çevresel risklere karşı en savunmasız olunan evredir. Bu dönemde çocuğun gelişimsel yörüngesini tehdit eden risk faktörlerinin başında; güvensiz/tutarsız ebeveynlik tutumları, ihmal, istismar ve yoksulluk kaynaklı “toksik stres” gelmektedir. Shonkoff ve arkadaşlarına (2012, s. 236) göre, destekleyici ilişkilerin yokluğunda maruz kalınan bu tür kronik olumsuz deneyimler; çocuğun gelişmekte olan beyin yapısını fizyolojik olarak etkileyerek hem duygusal düzenleme sistemlerinde hem de bilişsel işlevlerde kalıcı hasarlara yol açabilmektedir. Buna ek olarak, ebeveynlerin kendi psikopatolojileri (depresyon, kaygı vb.), çocukla kurulan etkileşimin duyarlılığını azaltarak “ilişkisel travma” riski yaratmakta ve çocuğun iyi oluşunu dolaylı yoldan zedelemektedir.

Çocuklukta yaşanabilecek bir çok riski minimize etmenin ve iyi oluşu sürdürülebilir kılmanın en etkili yolu; ebeveyn-çocuk etkileşimlerini, sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimi eş zamanlı besleyecek “bütünleşik” bir yapıda kurgulamaktır. Sosyal-duygusal gelişim bağlamında ebeveynin; Gottman’ın (1997, s. 89) ifadesiyle bir “duygu koçu” gibi hareket etmesi, yani çocuğun duygularını isimlendirip onaylaması ve baş etme stratejileri modellemesi elzemdir. Bilişsel gelişim ise didaktik öğretimden ziyade; merakı, sorgulamayı ve dil becerilerini teşvik eden oyun temelli etkileşimlerle desteklenir. Burada kritik olan, gelişim alanlarını farklı kısımlara ayırmamaktır. Bir yapbozu birlikte tamamlama süreci, bilişsel bir “parça-bütün ilişkisi kurma” egzersizi olduğu kadar; sabretme, sıra bekleme ve ortak sevinç paylaşma gibi sosyal-duygusal becerilerin de (ortak dikkat) ortamıdır. Çocuğu parçalara ayırmadan, bütüncül bir “ilişki iklimi” içinde ele alan bu yaklaşım, sağlıklı bir iyi oluş halinin en güçlü teminatıdır.

4. Modern Ebeveyn-Çocuk Etkileşim Yöntemleri

Modern ebeveynlik yaklaşımlarının temel paradigması, etkileşimin niceliğinden ziyade niteliğini önceleyen bir anlayışa dayanmaktadır. Günümüzün hız odaklı yaşam temposunda, ebeveynlerin çocuklarıyla geçirdikleri sürenin uzunluğundan çok; bu sürenin odaklanmış, duyarlı (responsive) ve karşılıklı

doyum sağlayan bir içeriğe sahip olması önem kazanmıştır. Literatürde “kaliteli zaman” olarak adlandırılan bu kavram; teknolojik dikkat dağıtıcıların (teknoferans) izole edildiği, ebeveynin tüm dikkatiyle çocuğa yöneldiği ve çocuğun ilgi alanlarının liderliğini takip ettiği ortak faaliyetler bütünüdür (Siegel & Bryson, 2020, s. 124). Bu nitelikteki etkileşimler, çocuğa “görülüyorum ve değer veriliyorum” mesajını ileterek aradaki güvenli bağlanmayı pekiştirir. Dolayısıyla modern yöntemlerin amacı; ebeveynliği tam zamanlı bir performans şovu olmaktan çıkarıp, günlük rutinlerin içerisine serpiştirilmiş, kısa süreli ancak yoğun duygusal temas içeren “bağ kurma anları” yaratmaktır.

Söz konusu nitelikli etkileşim anlayışı, teorik zeminini büyük ölçüde İnsancıl Yaklaşım (Humanistic Approach) ve Pozitif Psikoloji disiplinlerinden almaktadır. İnsancıl yaklaşımın Rogersçı “koşulsuz olumlu kabul” ilkesi; ebeveynliğe, çocuğun tüm duygularının (öfke, üzüntü, kıskançlık vb.) kapsandığı, ancak davranışlara net ve şefkatli sınırların çizildiği bir çerçeve sunar. Pozitif psikoloji ise odak noktasını patolojileri düzeltmekten, bireyin güçlü yönlerini ve erdemlerini parlatmaya kaydırır. Bu bağlamda ebeveyn-çocuk ilişkisi; minnettarlık, nezaket ve iyimserlik gibi karakter güçlerinin (character strengths) beslendiği bir alan olarak görülür (Waters, 2022, s. 58). Bu iki disiplinin sentezi, ebeveynliği salt bir “yanlış davranışı düzeltme” mekanizması olmaktan çıkararak; çocuğun içsel motivasyonunu, yetkinlik duygusunu ve nihai olarak iyi oluşunu destekleyen bir ilişki sanatına dönüştürür.

Geleneksel ve otoriter modellerin aksine, modern etkileşim yöntemleri son yirmi yılda nörobilim, gelişim psikolojisi ve bağlanma teorisindeki ampirik bulgular ışığında sistematize edilmiştir. Özellikle “zihinleştirme” (mentalization), “duygu koçluğu” ve “ortak dikkat” (joint attention) gibi kavramlar, klinik laboratuvarlardan çıkarak günlük ebeveynlik pratiklerinin merkezine yerleşmiştir (Fonagy vd., 2018, s. 112). Buna ek olarak, “Güvenli Çember” (Circle of Security) veya “İnanılmaz Yıllar” (Incredible Years) gibi kanıta dayalı ebeveyn eğitim programları; ebeveynlere, çocukların görünen davranışlarının altında yatan karşılanmamış ihtiyaçları okuma becerisi kazandırmayı hedefler. Tüm bu yöntemlerin ortak paydası; ebeveynliği hiyerarşik bir “kontrol ve itaat” alanı olarak değil, çocuğun içsel dünyasına duyarlı bir “rehberlik ve bağ kurma” süreci olarak yeniden tanımlamalarıdır.

4.1. Kaliteli Vakit Anlayışı

Ebeveyn-çocuk etkileşiminde “kaliteli vakit”; fiziksel birlikteliğin ötesinde, ebeveynin zihinsel ve duygusal olarak çocuğa tam bir mevcudiyet (presence) sunduğu, bölünmemiş dikkate dayalı nitelikli bir süreci ifade eder. Siegel ve Bryson’a (2020, s. 131) göre bu anlayışın temel parametreleri; ortamın teknolojik çeldiricilerden (teknoferans) arındırılması, ebeveynin öğretici

rolünden sıyrılarak çocuğun liderliğini takip ettiği “çocuk yönelimli oyun”un benimsenmesi ve etkileşim esnasında çocuğun çaba ve duygularının sözel olarak yansıtılmasıdır. Kaliteli vakit, saatlerle ölçülen niceliksel bir kavramdan ziyade; çocuğun kendisini “görölmüş”, “duyulmuş” ve “değerli” hissettiği anların derinliği ile tanımlanır. Dolayısıyla, günlük rutinlerin arasına serpiştirilmiş 10-15 dakikalık yoğunlaşmış ve senkronize bir etkileşim, saatlerce süren ancak kopuk bir birliktelikten gelişimsel açıdan çok daha etkilidir.

Tarihsel perspektifte kaliteli vakit kavramı; 20. yüzyılın son çeyreğinde Bağlanma Teorisi'nin güçlenmesi ve çocuk merkezli pedagojik yaklaşımların yaygınlaşmasıyla literatürde sağlam bir zemin bulmuştur. Otoriter ve sonuç odaklı geleneksel modellerin aksine, bu yaklaşım sürecin kendisine ve ilişkinin onarıcı gücüne odaklanır. Bu temel üzerine inşa edilen “Theraplay” ve “Filial Terapi” gibi modern müdahale yöntemleri; yapılandırılmış oyun seansları aracılığıyla güvenli bağlanmayı ve karşılıklı keyif almayı (mutual enjoyment) hedefleyerek, soyut bir kavram olan kaliteli vakti klinik bir çerçeveye oturtmuştur (Booth & Jernberg, 2022, s. 45). Benzer şekilde “Bilinçli Ebeveynlik” (Mindful Parenting) yaklaşımı da ebeveynin anda kalma becerisini ve yargısız farkındalığını merkeze alarak kavrama derinlik kazandırmıştır.

Kaliteli vakit etkinlikleri, bütüncül bir yaklaşımla çocuğun tüm gelişim alanlarını eş zamanlı destekleyecek potansiyele sahiptir. Bilişsel gelişim bağlamında; birlikte bir yapboz tamamlamak veya “Bu nesne başka ne işe yarayabilir?” gibi iraksak düşünmeyi teşvik eden açık uçlu sorular sormak işlevseldir. Sosyal-duygusal gelişim için; duygu kartlarıyla çalışmak veya rol yapma (mış gibi yapma) oyunları aracılığıyla empati ve perspektif alma becerilerini deneyimlemek kritik öneme sahiptir (Ginsburg, 2007, s. 316). Motor gelişim ise; oyun hamuruyla ince motor kasları çalıştırmak veya parkur oyunlarıyla kaba motor becerileri desteklemek suretiyle sürece entegre edilebilir. Ancak buradaki temel nüans, ebeveynin bu aktiviteleri didaktik bir “ders” olarak değil; güven ve sevgi bağını pekiştiren ortak bir keşif yolculuğu olarak kurgulamasıdır.

Uygulamada bu süreci verimli kılmak için ebeveynlerin, “Özel Oyun Saati” (Special Play Time) adı verilen bir rutini hayata geçirmeleri önerilmektedir. Bu teknikte ebeveyn, günde sadece 15-20 dakikasını ayırarak, oyunun kontrolünü tamamen çocuğa bırakır. Bu süre zarfında ebeveynin; emir vermekten (“Kırmızıyı al” gibi), soru sormaktan (“Bu ne renk?” gibi) ve eleştirmekten kaçınması; bunun yerine sadece bir “spor spikeri” gibi çocuğun yaptıklarını tanımlaması (“Şu an arabayı garaja park ediyorsun” gibi) gerekir. Bu basit tanımlayıcı dil, çocuğa “Seninle ilgileniyorum ve yaptıklarını önemsiyorum” mesajını verirken, ebeveyn üzerindeki “çocuğu eğitme” baskısını da ortadan kaldırır. Böylece etkileşim, bir performans alanından çıkıp, saf bir ilişki ve neşe kaynağına dönüşür.

4.2. Zihinleştirme (Mentalization) ve Yansıtıcı Ebeveynlik

Zihinleştirme (mentalization); en yalın tanımıyla, bireyin hem kendisinin hem de ötekini davranışlarını; inançlar, arzular, ihtiyaçlar ve duygular gibi “zihinsel durumlar” üzerinden anlamlandırma kapasitesidir (Fonagy, Gergely, Jurist, & Target, 2018, s. 11). Ebeveyn-çocuk etkileşimi bağlamında bu kavram, ebeveynin çocuğun davranışlarını yalnızca dışsal birer eylem (yaramazlık, inatçılık vb.) olarak değil, bir “zihnin dışavurumu” olarak okuyabilmesi anlamına gelir. Bu yaklaşımın sacayaklarını; merak, esneklik ve alçakgönüllülük oluşturur. Meraklı bir tutum, ebeveyn “Bu davranışın altında ne yatıyor?” sorusunu sordururken; esneklik, tek bir doğruya saplanıp kalmamayı sağlar. Literatürde “bilmeme duruşu” (not-knowing stance) olarak adlandırılan alçakgönüllülük ise, çocuğun zihnini asla tam olarak bilemeyeceğimizi, sadece tahmin edebileceğimizi kabul etmektir (Allen, Fonagy, & Bateman, 2008, s. 64). Dolayısıyla zihinleştiren ebeveyn, çocuğun içsel deneyimine her şeyi bilen bir otorite gibi değil, anlamaya çalışan bir “araştırmacı” gibi yaklaşır.

Kavramsal kökenleri itibarıyla zihinleştirme; Peter Fonagy ve ekibinin, psikanalitik kuramı, bağlanma teorisi ve gelişimsel psikolojiyle (Zihin Kuramı) sentezleyen çalışmalarıyla 1990’larda literatüre kazandırılmıştır. Fonagy’nin temel ilkesine göre; çocuk kendi zihnini ve duygusal dünyasını, ancak kendisinin zihinleştirildiğini hissettiği bir ilişki aynasında keşfedebilir (Fonagy vd., 2018, s. 54). Yani çocuk, “Annem benim üzgün olduğumu anlıyor, demek ki hissettiğim bu şey üzüntü” diyerek kendi iç dünyasını inşa eder. Bu paradigma değişimi, “Mentalizasyon Temelli Terapi” (MBT) ve ebeveynlik müdahalelerinin temelini oluşturmuştur. Bu yöntemler, ebeveynlere çocuğun zorlayıcı davranışlarına “zihinsel bir mercekten” bakma becerisi kazandırarak, ebeveynin tepkiselliğini azaltmayı ve ilişkiyi onarmayı hedefler.

Günlük pratikte zihinleştirme, kriz anlarını birer “bağlanma fırsatına” dönüştürür. Örneğin, oyuncasını yere fırlatan bir çocuğa karşı zihinleştiren bir ebeveyn, bu davranış kişisel bir saldırı olarak almaz. Bunun yerine, “Çok öfkeli görünüyorsun. Galiba bu oyuncak parçaları birleşmediği için hayal kırıklığına uğradın, öyle mi?” şeklinde yansıtıcı bir tepki verir. Bu yaklaşım, davranışı (fırlatmayı) onaylamasa da, alttaki duyguyu (hayal kırıklığını) kapsar ve çocuğa “anlaşıldım” hissini yaşatır. Aksi takdirde, zihinleştirmeyen bir tepki (“Ne laf anlamaz çocuksun!”) çocuğun duygu dünyasını yok sayarak onu yalnızlaştırır. Benzer şekilde, yemek yemeyi reddeden bir çocuğa otoriter bir tavırla yaklaşmak yerine; “Yemek istemiyor gibi görünüyorsun. Acaba karnın mı ağrıyor, yoksa aklın yarım kalan oyununda mı?” diye sormak, çocuğa hem kendi bedensel duyularını hem de zihinsel süreçlerini fark etme becerisi kazandırır.

Zihinleştirme becerisini geliştirmek için ebeveynlerin uygulayabileceği en etkili yöntemlerden biri “Sesli Merak” (Wondering Aloud) tekniğidir. Bu

teknik, ebeveynin çocuğun zihni hakkındaki tahminlerini, kesin yargılar yerine soru cümleleriyle ve sesli olarak dile getirmesini içerir. Ebeveyn, çocuğun davranışını anında düzeltmek veya susturmak yerine bir an duraklar ve “Merak ediyorum, acaba şu an...” kalıbını kullanır. Örneğin, okuldan eve asık suratla gelen çocuğa “Ne oldu yine?” demek yerine; “Merak ediyorum, acaba okulda canını sıkan bir şey mi oldu, yoksa sadece çok mu yorgunsun?” şeklinde yaklaşılır. Bu teknik, ebeveynin zihnini çocuğa şeffaf bir şekilde açar ve çocuğa kendi iç dünyasını anlatması için güvenli bir davet sunar. Kesin yargı içermeyen bu “belirsizlik toleransı”, çocuğun savunmaya geçmeden duygularını ifade etmesinin önünü açar.

4.3. Ebeveyn Duyarlılığı (Parental Sensitivity)

Önceki kısımda ele alınan zihinleştirme süreci ebeveynin içsel dünyasında gerçekleşirken; ebeveyn duyarlılığı, bu anlayışın davranışsal düzlemdeki karşılığıdır. Mary Ainsworth ve arkadaşları (2015, s. 152) tarafından tanımlandığı üzere duyarlılık; çocuğun gönderdiği iletişimsel sinyalleri fark etme, doğru yorumlama ve bu sinyallere “uygun” ve “zamanında” tepki verme kapasitesidir. Bu mekanizma dört aşamalı döngüsel bir süreç olarak işler: (1) Çocuğun sözel veya sözel olmayan ipuçlarını (ağlama, bakış, jest) algılamak, (2) bu ipuçlarını doğru bir nedensellikte yorumlamak (örneğin; ağlamanın açlıktan mı yoksa aşırı uyarılmadan mı kaynaklandığını ayırt etmek), (3) duruma en uygun, eş duyumlu tepkiyi oluşturmak ve (4) bu tepkiyi gecikmeden, tutarlı bir şekilde sunmak. Duyarlı bir ebeveyn, çocuğun her ihtiyacını kusursuzca karşılayan değil; Winnicott’ın ifadesiyle “yeterince iyi” (good enough) bir kapsayıcılık sunan ebeveynidir. Bu tutum, çocuğun zihninde “dünya güvenilir bir yerdir ve ihtiyaçlarım karşılanır” şemasının oluşmasına zemin hazırlar.

Kavramsal kökenleri itibarıyla duyarlılık, John Bowlby’nin Bağlanma Teorisi’nin omurgasını oluşturur ve Mary Ainsworth’un “Yabancı Durum” (Strange Situation) protokolü ile ampirik bir zemine oturmuştur. Ainsworth’un çalışmaları, ebeveyn duyarlılığının, çocuktaki güvenli bağlanmanın en güçlü yordayıcısı olduğunu kanıtlamıştır (Ainsworth vd., 2015, s. 235). Bu tarihsel birikim, duyarlılığın doğuştan gelen sabit bir kişilik özelliği olmaktan ziyade; öğrenilebilir, geliştirilebilir ve rafine edilebilir bir beceri seti olduğu gerçeğini ortaya koymuştur. Nitekim bu görüş, “Olumlu Ebeveynliği Desteklemek için Video Geri Bildirim Müdahalesi” (VIPP) ve “Güvenli Çember” (Circle of Security) gibi modern müdahale programlarının temel felsefesini oluşturur (Juffer, Bakermans-Kranenburg, & Van IJzendoorn, 2017, s. 28). Bu programlar, ebeveynlere “anlı” etkileşimlerde çocuğun sinyallerini okuma konusunda doğrudan koçluk yaparak, teorik bir kavramı pratik bir ebeveynlik refleksine dönüştürmeyi amaçlar.

Günlük yaşamın mikro etkileşimlerinde duyarlılık, çocuğun “güvenli liman” ve “güvenli üs” ihtiyaçlarına verilen yanıtlarda somutlaşır. Örneğin,

oyun parkında ürkerek annesine koşan bir çocuğa duyarlı ebeveyn; “Korkacak bir şey yok, git oyna” diyerek duyguyu geçiştirmek yerine, çocuğun yüz ifadesindeki korkuyu okur. “O kalabalık grup seni biraz endişelendirdi galiba, gel biraz kucağımda dinlen, onları izleyelim” diyerek hem duyguyu kapsar hem de fiziksel temasla regülasyon sağlar. Benzer şekilde, ödev yaparken kalemi fırlatan bir okul çağı çocuğuna; davranışı cezalandırmak yerine “Bu problem seni çok zorladı ve hayal kırıklığına uğrattı, değil mi? Belki küçük bir molaya ihtiyacın vardır” şeklinde yaklaşmak, duyarlılığın sadece fiziksel bakımı değil, çocuğun duygusal dünyasına yapılan “akort ayarını” (attunement) da içerdiğini gösterir.

Bu teorik çerçeveyi pratiğe dökmek için ebeveynlerin kullanabileceği en etkili yöntemlerden biri, nörobilim literatüründe “Paslaşma” (Serve and Return) olarak bilinen etkileşim modelidir. Tıpkı bir tenis maçındaki gibi, çocuk bir “servis” atar (bakış, ses, jest veya kelime ile); ebeveynin görevi ise bu servisi karşılamaktır (return). Uygulamada ebeveyn şu adımları izler: 1) Çocuğun odaklandığı şeyi fark et ve sen de ona odaklan (Ortak Dikkat), 2) Çocuğu cesaretlendirici bir mimik veya sesle onayla, 3) Çocuğun ilgilendiği şeyi isimlendir (“Evet, bu kocaman kırmızı bir otobüs!”), 4) Sıranın tekrar çocuğa geçmesi için bekle. Bu basit “al-ver” döngüsü, çocuğun beyindeki nöronal bağlantıları güçlendirirken, duyarlılık kavramını soyut bir ideal olmaktan çıkarıp, gün içinde yüzlerce kez tekrarlanabilecek somut bir egzersize dönüştürür.

4.4. Zihin Yönelimlilik (Mind-Mindedness)

Elizabeth Meins (1997, s. 120) tarafından literatüre kazandırılan zihin yönelimlilik (mind-mindedness); ebeveynin çocuğunu yalnızca fiziksel ihtiyaçları olan pasif bir alıcı olarak değil, kendine has düşünceleri, inançları, arzuları ve duyguları olan özerk bir “zihin” (mental agent) olarak görme eğilimidir. Bu yaklaşım, ebeveynin çocuğun davranışlarını yalnızca dışsal eylemler (ağlamak, vurmak, gülmek) olarak değil, bu eylemlerin altında yatan içsel durumların birer tezahürü olarak yorumlamasını gerektirir. Pratikte bu durum, ebeveynin etkileşim sırasında çocuğun iç dünyasına dair sesli atıflarda bulunmasıyla somutlaşır. Örneğin; çocuğun duygusunu etiketlemek (“Oyuncağın kırıldığı için şu an çok öfkeliisin”), niyetini okumak (“Sanırım bu resmi bana hediye etmek istiyorsun”) veya bilişsel sürecini tanımlamak (“Bu yapboz parçasının nereye ait olduğunu düşünüyorsun”) zihin yönelimli bir duruşun göstergeleridir (Meins vd., 2013, s. 1783). Bu sayede ebeveyn-çocuk diyalogu, günlük rutinlerin ötesine geçerek çocuğun zihnine açılan bir köprü işlevi görür.

Tarihsel bağlamda bu kavram, Bağlanma Teorisi ile bilişsel gelişim literatürü (özellikle Zihin Kuramı) arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarla 1990’larda kristalize olmuştur. Meins ve meslektaşlarının (2001, s. 640) boylamsal

çalışmaları; ebeveynlerin çocuklarının davranışlarına dair yaptıkları “uygun zihinsel yorumların” (appropriate mind-related comments), çocuğun ileriki yaşlardaki “Zihin Kuramı” (Theory of Mind) becerilerini, yani başkalarının perspektifini anlama kapasitesini doğrudan yordadığını kanıtlamıştır. Bu bulgular, ebeveynlik müdahalelerinde bir paradigma değişimine yol açmış; “Duygu Koçluğu” ve “Yansıtıcı Diyalog” gibi modern yaklaşımların teorik zeminini güçlendirmiştir. Tüm bu yöntemlerin ortak paydası, etkileşime sadece davranışsal değil, “temsili” (representational) bir boyut kazandırmaktır.

Günlük yaşamın karmaşık sosyal etkileşimlerinde zihin yönelimlilik, kriz anlarını öğretici deneyimlere dönüştürür. Örneğin, parkta bir arkadaşının elinden oyuncağını çeken çocuğa sadece “Yapma!” demek, davranışı durdursa da zihinsel süreci eğitmez. Oysa zihin yönelimli bir ebeveyn; “Oyuncağı görünce çok heyecanlandın ve hemen oynamak istedin (arzu atfı). Ama bak, arkadaşın şu an üzgün görünüyor çünkü oynamaya devam etmek istiyordu (ötekinin zihni). Belki sırasını beklemeyi deneyebiliriz” şeklinde çok katmanlı bir yaklaşım sergiler. Benzer şekilde, kardeş kıskançlığında “Kardeşine vurma” emri yerine; “Annen onunla ilgilendiği için seni unuttuğumu düşündün ve bu seni endişelendirdi, değil mi? (inanç/duygu atfı). Gel seninle biraz özel zaman geçirelim” diyerek çocuğun karmaşık duygularını anlamlandırır ve ifade etmesine rehberlik eder.

Bu beceriyi geliştirmek için ebeveynlere önerilen en somut uygulama “Çocuğun Sesi Olma” tekniğidir. Özellikle henüz konuşamayan bebekler veya duygularını ifade etmekte zorlanan küçük çocuklar için kullanılan bu teknikte ebeveyn, çocuğun o anki deneyimini “birinci tekil şahıs” ağzından dillendirir. Örneğin, mama sandalyesinde huzursuzlanan bir bebeğe bakarak ebeveyn; “Şu an çok sıkıldım anne, artık buradan inip yerde emeklemek istiyorum” diyerek çocuğun iç sesini dışarıya yansıtır. Veya ayakkabısını bağlayamayan çocuğun yerine; “Bu bağcıklar çok karışık, deniyorum ama parmaklarım beni dinlemiyor, biraz yardıma ihtiyacım var” cümlelerini kurar. Bu teknik, çocuğa “Zihnim annem/babam tarafından okunabiliyor ve anlaşılıyor” güvenini verirken, kendi içsel durumlarını kelimelere dökmesi için ona zengin bir sözlük sunar.

4.5. Duygu Düzenleme ve Duygu Koçluğu

Erken çocukluk döneminde gelişimin en kritik kilometre taşlarından biri, çocuğun “dışsal düzenleme”den (co-regulation) “öz-düzenleme”ye (self-regulation) geçiş sürecidir. Literatürde duygu düzenleme; bireyin hedeflerine ulaşabilmek adına duygusal tepkilerinin yoğunluğunu, süresini ve niteliğini izleme, değerlendirme ve değiştirme kapasitesi olarak tanımlanır (Gross, 1998, s. 275). Ancak biyolojik olarak insan beyni, özellikle de dürtü kontrolünden sorumlu olan prefrontal korteks, doğumda tam olarak gelişmemiştir. Bu

nedenle çocuk, yoğun duygusal dalgalanmalar (öfke, korku, hayal kırıklığı) yaşadığında, kendi kendini sakinleştirecek nörobiyolojik donanımdan yoksundur. İşte bu noktada ebeveyn, çocuğun “yardımcı korteksi” gibi devreye girerek, onun kaotik duygularını kapsar, işler ve sakinleştirir (Sroufe, 2005, s. 360). Bu dışsal destek, zamanla çocuğun içselleştirerek kendi kendine kullanacağı bir beceriye dönüşür.

Bu düzenleme becerisinin ebeveyn tarafından çocuğa aktarılmasındaki en etkili yöntem, John Gottman tarafından kavramsallaştırılan “Duygu Koçluğu” (Emotion Coaching) yaklaşımıdır. Gottman ve DeClaire’in (1997, s. 24) araştırmalarına göre, duyguları bastıran veya cezalandıran ebeveynlerin aksine, duygu koçu olan ebeveynler, negatif duyguları (öfke, üzüntü) bir kriz olarak değil, çocukla yakınlaşmak ve ona yaşam becerisi öğretmek için bir “fırsat” olarak görürler. Duygu koçluğu beş temel adımdan oluşur: (1) Çocuğun duygusunun farkına varmak, (2) Duygusal anı bir bağ kurma ve öğretme fırsatı olarak görmek, (3) Çocuğun duygularını empatiyle dinlemek ve doğrulamak, (4) Çocuğun hissettiği duyguyu isimlendirmesine yardımcı olmak (“Şu an hayal kırıklığına uğramış hissediyorsun”), (5) Duyguya sınır koymadan davranışa sınır getirerek problem çözme aşamasına geçmek.

Duygu koçluğunun etkililiği, çocuğun “anlaşıldım” hissiyle sakinleşmesi ve ardından beyninin mantıklı düşünen kısmının (üst beyin) tekrar devreye girmesine dayanır. Nörobiyolojik araştırmalar, duygunun isimlendirilmesinin (name it to tame it), beynin alarm merkezi olan amigdalaadaki aktiviteyi azalttığını göstermektedir (Siegel & Bryson, 2012, s. 29). Örneğin, kule yaparken blokları devrilen ve ağlamaya başlayan bir çocuğa “Ağlama, yenisini yaparız” demek, duyguyu geçiştirmektir. Oysa duygu koçu bir ebeveyn; “Kulen yıkıldığı için çok kızdın ve üzüldün, o kadar emek vermiştin (Doğrulama/İsmlendirme). Blokları fırlatmak istemeni anlıyorum ama eşyalara zarar veremeyiz (Davranışa sınır). Gel seninle daha sağlam bir temel nasıl atılır, ona bakalım (Problem çözme)” şeklinde yaklaşır. Bu süreç, çocuğa duyguların korkulacak şeyler olmadığını, yönetilebilir deneyimler olduğunu öğretir (Eisenberg vd., 1998, s. 285).

Duygu düzenleme becerisi, sadece sosyal uyum için değil, aynı zamanda karmaşık bilişsel süreçler ve problem çözme yeteneği için de hayati bir ön koşuldur. Çünkü öğrenme, doğası gereği “hatayı” ve dolayısıyla “hayal kırıklığını” barındıran bir süreçtir. Bir çocuk, karşılaştığı bir zorlukta (örneğin; zor bir matematik problemi veya çalışmayan bir mekanik parça) ortaya çıkan engellenme hissini yönetemezse, bilişsel süreçleri kilitlenir ve pes eder. Dolayısıyla ebeveynin sunduğu duygu koçluğu, çocuğun “bilişsel dayanıklılığını” (cognitive resilience) inşa eder. Çocuk, ebeveyni sayesinde “Hata yaptım ve bu beni kızdırdı, ama sakinleşip tekrar deneyebilirim” iç sesini geliştirir. Bu iç ses, çocuğun pasif bir öğrenen olmaktan çıkıp, zorluklar

karşısında yılmayan, deneme-yanılma süreçlerinden keyif alan aktif bir üreticiye dönüşmesinin anahtarıdır.

Bu bağlamda, duygusal düzenleme becerileri, modern eğitimin en ileri uygulamalarından biri olan ve problem çözme, algoritmik düşünme ve yaratıcılığı merkeze alan Maker Hareketi ve Mindstorms gibi robotik uygulamalar için sağlam bir zemin oluşturur. Zira bir robotu kodlamak veya bir mekanizmayı inşa etmek, teknik bilgiden önce, süreç boyunca karşılaşılabilecek onlarca hataya ve başarısızlığa karşı duygusal bir direnç göstermeyi gerektirir. Ebeveynin duygu koçluğu ile geliştirdiği bu “duygusal kaslar”, çocuğun birazdan ele alacağımız teknoloji destekli üretim süreçlerinde ihtiyaç duyacağı sabrın ve inovatif düşüncenin temel yakıtı olacaktır.

4.6. Mindstorms ve Maker Etkileşimi: Üreten Çocuk, Rehber Ebeveyn

Modern ebeveyn-çocuk etkileşim yöntemlerinin en güncel halkasını oluşturan Mindstorms ve Maker yaklaşımı; etkileşimi pasif bir bilgi aktarımından çıkarıp, çocuğun aktif bir “tasarımcı” ve “üretici” olarak konumlandığı “inşacı” (constructionist) bir öğrenme felsefesine dayandırır. Seymour Papert’in (1980, s. 21) kavramsallaştırdığı Mindstorms, çocukların “güçlü fikirler” (powerful ideas) aracılığıyla zihinsel modeller inşa etmelerini ve bu soyut modelleri somut projelere dönüştürmelerini ifade eder. Maker hareketi ise bu felsefeyi; dijital ve fiziksel dünyanın harmanlandığı, “kendin yap” (DIY) kültürüyle birleştirerek ev ortamına taşır (Halverson & Sheridan, 2014, s. 497). Bu ortak ekosistemin temel dinamikleri şunlardır: (1) Yaparak öğrenme (learning by doing), (2) Açık uçluluk (tek doğru cevap yerine çoklu çözüm yolları), (3) İşbirlikçi problem çözme ve (4) Hatadan öğrenme (fail-forward). Bu yaklaşım, informal eğitimi; sonucun değil sürecin kutsandığı, ebeveyn ve çocuğun «bilişsel ortaklar» olarak hareket ettiği bir keşif yolculuğuna dönüştürür.

Tarihsel perspektifte Mindstorms anlayışı, 1980’lerden günümüze uzanan güçlü bir teorik süreklilik gösterir. Jean Piaget’in öğrencisi olan Papert, hocasının yapılandırmacılık teorisini bir adım öteye taşıyarak; öğrenmenin en etkili yolunun, çocuğun kendi dışında somut bir ürün (bir kum kalesi, bir makine veya bir bilgisayar programı) tasarlaması olduğunu savunmuş ve bu vizyonu Logo programlama diliyle somutlaştırmıştır (Papert, 1980, s. 73). 2000’li yıllara gelindiğinde bu vizyon; 3B yazıcılar, Arduino gibi mikrodenetleyiciler ve Scratch gibi blok tabanlı kodlama platformlarına erişimin kolaylaşmasıyla küresel bir «Maker Hareketi»ne evrilmiştir. Bu teknolojik dönüşüm, Mindstorms felsefesini okul laboratuvarlarından çıkarıp evlerin salonlarına getirmiş; ebeveynlere çocuklarıyla birlikte “tüketmek” yerine “üretmek” için eşsiz bir informal eğitim zemini sunmuştur.

Ebeveyn-çocuk etkileşiminde bu ilkeler, günlük krizleri yaratıcı fırsatlara dönüştüren bir “Maker Zihniyeti” (Maker Mindset) ile hayata geçirilir. Örneğin, tekerleği kırılan bir oyuncak araba karşısında geleneksel refleks “Yenisini alalım” iken; Maker refleksine sahip ebeveyn, “Sence bu tekerleği nasıl daha sağlam bir şekilde tamir edebiliriz? Bant mı, silikon mu yoksa lego parçaları mı kullanalım?” sorusunu yöneltir. Bu basit soru değişikliği, çocuğu bir “mağdur/tüketici” konumundan çıkarıp, yetkin bir “çözüm üreticisi” konumuna yükseltir. Benzer şekilde, odasını toplamakta zorlanan bir çocukla, legoları renklerine göre ayıran basit bir mekanizma tasarlamak; angarya görülen bir görevi, algoritmik düşünme ve mühendislik becerilerinin kullanıldığı işbirlikçi bir oyuna dönüştürür. Resnick’in (2017) “Yaratıcı Öğrenme Spirali”nde belirttiği gibi; hayal et, yarat, oyna, paylaş ve düşün döngüsü içinde gerçekleşen bu etkileşimler, çocuğun öz-yeterliliğini ve iyi oluşunu (well-being) doğrudan besler.

Sonuç

Erken çocukluk dönemindeki informal eğitim süreçleri ve ebeveyn-çocuk etkileşimleri; çocuğun bilişsel, sosyal-duygusal ve motor gelişim alanlarında sağlıklı bir temel oluşturmakta ve nihayetinde onun «iyi oluş» (well-being) halini derinden şekillendirmektedir. Bu çalışma, tarihsel süreçte formal eğitimin gölgesinde kalmış olan bu doğal öğrenme süreçlerinin önemini vurgulayarak; modern ebeveynlik yaklaşımlarının bu süreçleri nasıl daha nitelikli, bilinçli ve geliştirici bir “ilişki ekosistemine” dönüştürebileceğini ortaya koymayı amaçlamıştır.

Yapılan incelemeler göstermektedir ki, çocuk yetiştirme tutumlarından etkileşimlerin niteliğine uzanan geniş bir yelpazede köklü bir paradigma değişimi yaşanmaktadır. Geleneksel, otoriter ve çocuğu şekillendirilmesi gereken bir “proje” olarak gören sonuç odaklı modellerin yerini; çocuğun içsel dünyasına odaklanan, duyarlı ve kapsayıcı yaklaşımlar almaktadır. Ebeveyn duyarlılığı (Ainsworth vd., 2015), zihinleştirme (Fonagy vd., 2018) ve zihin yönelimlilik (Meins, 1997) gibi kavramlar; etkileşimleri çocuğun zihninde neler olup bittiğine dair bir merak ve keşif sürecine dönüştürür. Bu süreç, çocuğun kendisini “anlaşmış” ve “değerli” hissetmesine, dolayısıyla güvenli bağlanmanın güçlenmesine olanak tanır.

Bu duygusal ve ilişkisel zeminin üzerine inşa edilen Mindstorms ve Maker etkileşimi (Papert, 1980; Halverson & Sheridan, 2014) gibi yaklaşımlar ise; çocuğun aktif bir öğrenen ve üretici olmasını teşvik eder. Duygusal olarak güvende hisseden çocuk, zihinsel olarak risk almaya, hata yapmaya ve üretmeye daha istekli hale gelir. Böylece bu yaklaşımlar, yaratıcılık, problem çözme, algoritmik düşünme ve dayanıklılık (resilience) gibi çağımızın kritik becerilerini destekleyerek informal eğitimin sınırlarını genişletir.

Sonuç olarak, modern ebeveyn-çocuk etkileşim yöntemleri, birbirini tamamlayan iki temel eksen üzerinde yükselmektedir: Bir yanda, çocuğun duygusal güvenliğini ve psikolojik sağlamlığını merkeze alan ilişkiyel yaklaşımlar; diğeryanda ise onun özerkliğini, merakını ve üretkenliğini teşvik eden yapılandırıcı yaklaşımlar. “Kaliteli vakit” kavramı, bu iki eksenin kesişim noktasını temsil eder. Teknolojiden arındırılmış, odaklanmış ve karşılıklı doyum sağlayan bu “bağlanma anları”, hem ilişkiyi onarır hem de informal öğrenme için en verimli zemini hazırlar. Bu nedenle, ebeveynlik pratiklerini dönüştürmek, yalnızca belirli teknikleri uygulamak değil; çocukla kurulan ilişkiyi, onun bir «zihin» ve bir «yapıcı» olduğu bilinciyle yeniden tanımlamak anlamına gelmektedir. Geleceğin sağlıklı, uyumlu ve kendi potansiyelini gerçekleştirebilen bireylerini yetiştirmenin yolu, bu bütüncül ve çocuk merkezli etkileşim iklimini aile yaşamının doğal bir parçası haline getirmekten geçmektedir.

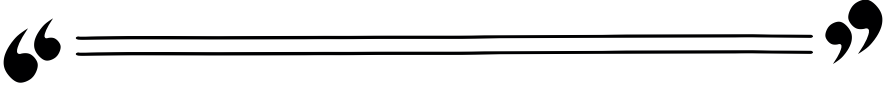
Kaynaklar

- Allen, J. G., Fonagy, P., & Bateman, A. W. (2008). *Mentalizing in clinical practice*. American Psychiatric Publishing.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (2015). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Psychology Press (Orijinal basım 1978). <https://doi.org/10.4324/9780203758045>
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95. <https://doi.org/10.1177/02724316911111004>
- Bion, W. R. (1962). *Learning from experience*. Karnac Books.
- Booth, P. B., & Jernberg, A. M. (2022). *Theraplay: Helping parents and children build better relationships through attachment-based play* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). John Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2018). *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. Routledge.
- Fonagy, P., Luyten, P., Allison, E., & Campbell, C. (2018). *Mentalizing in clinical practice* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Gottman, J. M. (1997). *Raising an emotionally intelligent child*. Simon & Schuster.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Halverson, E. R., & Sheridan, K. M. (2014). The maker movement in education. *Harvard Educational Review*, 84(4), 495–504. <https://doi.org/10.17763/haer.84.4.34j1g68140382063>
- Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van IJzendoorn, M. H. (2007). *Promoting positive parenting: An attachment-based intervention*. Routledge.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2nd ed.). University of California Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>

- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1-101). Wiley.
- Martinez, S. L., & Stager, G. (2013). *Invent to learn: Making, tinkering, and engineering in the classroom*. Constructing Modern Knowledge Press.
- McDaniel, B. T., & Radesky, J. S. (2018). Technofence: Parent distraction with technology and associations with child behavior problems. *Child Development*, 89(1), 100-109. <https://doi.org/10.1111/cdev.12822>
- Meins, E. (1997). *Security of attachment and the social development of cognition*. Psychology Press.
- Meins, E., Fernyhough, C., Fradley, E., & Tuckey, M. (2001). Rethinking maternal sensitivity: Mothers' comments on infants' mental processes predict security of attachment at 12 months. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(5), 637-648. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00759>
- Meins, E., Fernyhough, C., Arnott, B., Leekam, S.R. and de Rosnay, M. (2013), Mind-Mindedness and Theory of Mind: Mediating Roles of Language and Perspectival Symbolic Play. *Child Development*, 84(5), 1777-1790. <https://doi.org/10.1111/cdev.12061>
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.
- Resnick, M. (2017). *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. MIT Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., McGuinn, L., ... & Wood, D. L. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232-e246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>
- Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2011). *The whole-brain child: 12 revolutionary strategies to nurture your child's developing mind*. Delacorte Press.
- Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2020). *The power of showing up: How parental presence shapes who our kids become and how their brains get wired*. Ballantine Books.
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349-367. <https://doi.org/10.1080/14616730500365928>
- Sümer, N., Aktürk, E. G., & Helvacı, E. (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye'de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 42-59.
- Waters, L. (2022). *The strength switch: How the new science of strength-based parenting can help your child and your teen to flourish*. Scribe Publications.



OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE RİSK ALMANIN PORTRESİ



Celil YILDIRIM¹
Gamze BİLİR SEYHAN²

¹ Arş. Gör. Celil YILDIRIM, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi,
ORCID ID: 0009-0000-6486-4287

² Dr. Öğr. Üyesi Gamze BİLİR SEYHAN, Ege Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-9888-8612

Giriş

Risco, risicum, risque, risk... Türkçeye “risk” olarak geçen bu kelimenin, 13. yüzyıldan itibaren farklı dillerde benzer anlamlarla kullanıldığı ve büyük olasılıkla İtalyanca kökenli olduğu kabul edilmektedir. Dilimizde “zarara uğrama tehlikesi” biçiminde karşılık bulan risk, diğer dillerde de buna paralel şekilde somut ya da soyut tehlike, kayıp ihtimali ve zarar olasılığı anlamlarında kullanılmaktadır (TDK, t.y.; OED, t.y.). Paragrafın başında sırasıyla İtalyanca, Latince, Fransızca ve İngilizce yazımları verilen bu kelimenin anlam karşılıklarına bakıldığında ise, çağrışımların yazımlardaki farklılığa rağmen büyük ölçüde benzer olduğu görülür. Nitekim kayıp, zarar ve tehlike gibi anlam bileşenleri, risk kavramının çoğunlukla olumsuz eksende konumlandığını göstermektedir. Ancak çağrıştırdığı bu olumsuzlukların aksine risk; kayıpları, zararları ve tehlikeleri değil, bunların gerçekleşme ihtimalini ifade eder.

Ekonomi, sağlık, mühendislik, spor, psikoloji gibi birçok farklı disiplinde önemli bir yere sahip olan risk kavramı, eğitim bilimleri alanında uzun yıllardır genel olarak fiziksel tehlike ve güvenlik bağlamında ele alınmakta, bu kapsam okul öncesi eğitimi olarak daraltıldığında ise çalışmaların çok büyük bir kısmının riskli oyun ile ilişkili (Bowden vd., 2025; Mensonides vd., 2023; Sandseter vd., 2021) olduğu görülmektedir. Fakat birey için en kritik yaşlar olan okul öncesi yıllarında çocuklar için risk, riskli oyundan çok daha fazlasını içermektedir. Okul öncesi döneme denk gelen üç ve altı yaş arasını da kapsayan, doğumla başlayıp sekiz yaşına dek süren periyodu ifade eden erken çocukluk dönemi; kişiliğin ve gelecek yaşamın temellerinin atıldığı, birçok becerinin edinildiği ve geliştirildiği, aile dışında sosyal ilişkilerin ilk kez şekillendirildiği yılları oluşturmaktadır (Santrock, 2010). Bu yıllarda çocukların her deneyimi, onlara bir öğrenme fırsatı sunduğu gibi aynı zamanda farklı riskli durumlarla tanışmanın da yolunu açar. Yeni bir oyuna katılmak, daha önce koşulmamış bir yoldan koşmak, öğretmenin sorusuna yanıt vermek ve arkadaş grubunun rekabetinde yer almak gibi gündelik davranışlar, aslında bu yıllarda çocukların dahil olduğu farklı türlerdeki riskli durumlardır. Okul öncesi dönemde bulunan çocukların, özellikle bu yıllar için gerek doğuştan gelen yüksek merak ve keşif duyguları; gerekse mizaç, dürtüsellik gibi kişilik özellikleriyle risk almaya doğal bir yatkınlığa sahip olduğu söylenebilir (Hargreaves ve Davies, 1996). Bu noktada ise, hızla ilerleme gösteren gelişim bağlamında çocuklar için riskin ne ifade ettiği, nasıl algılandığı, nelerden etkilendiği ve nasıl gelişerek çocuk ve yaşantısı için nasıl etkiler yarattığı, incelenmesi ve tartışılması gereken başlıklar olarak öne çıkmaktadır.

Bu bölümde, bu bilgilerden hareketle; riskin ve risk almanın ne anlama geldiği ifade edilecek, okul öncesi dönem yaşları bağlamında ve gelişimsel düzey ekseninde risk almanın tanımı, türleri, şekillenme süreci/etkilendiği faktörler, önemi ve yarattığı sonuçlar ele alınacaktır.

Okul Öncesi Dönemde Risk ve Risk Alma

İnsan yaşamının en hızlı gelişim gösterdiği bu yıllarda, çocuklar yalnızca bedensel olarak değil, düşünme biçimi, duygulara verdiği tepkiler ve sosyal etkileşimleri açısından da önceki halinden farklılaşır, daha karmaşık davranışlar ortaya koymaya başlar. Gündelik yaşamda kendi başına deneyim kazanmak, yeni durumları anlamlandırmak ve çevresini merak duygusuyla keşfetmek bu dönemin temel özelliklerindedir (Bee ve Boyd, 2009). Cooke ve diğerleri (2021), riski; iyi veya kötü sonuçlanma ihtimali taşıyan, her ihtimalinde de öğrenme sağlayan, hayatın sabit ama kontrol dışı olan bir parçası olarak tanımlar. Çocuğun attığı her adım da çoğu zaman küçük ama aslında yeni bir ihtimal ve belirsizlik taşır. Bu ihtimal ve belirsizlik, yetişkinler için “risk” olarak adlandırılabilir durumların, çocuk açısından bir gelişim fırsatı şeklinde ele alınmasına zemin hazırlayabilir. Burada risk kelimesi, çoğu bağlamda akla gelen tek yönlü zarar olasılığının ötesinde, çocuk açısından henüz sonucunu öngörmediği bir deneyime adım atma anlamını da taşır. Nitekim erken çocukluk alanında çalışan araştırmacılar, riskin salt tehlike veya kaçınılması gereken olumsuzluk olarak değil; sonuçları bilinmediği için çocuk gelişimini besleyebilecek durumlar bütünü olarak görülmesi gerektiğini vurgular (Little, 2010). Bir çocuğun daha önce tırmanmadığı bir merdiveni çıkmak istemesi, bir arkadaşıyla ilk kez rekabete girmesi, bir öğretmenin sorusuna emin olmadığı halde cevap vermesi ya da kendisine yabancı bir oyuna katılırken kısa bir tereddüt yaşaması risk alma davranışının işaretleri olarak değerlendirilebilir. Bu örneklerin hiçbiri yalnızca fiziksel bir tehlike içermez. Tam aksine, risk düşünme biçiminde, sosyal ilişkilerde ve duyguların yönetiminde de kendini gösterir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde risk alma, çocuğun yaşam deneyimlerini genişletmesine aracılık eden çok boyutlu bir süreç olmaktadır.

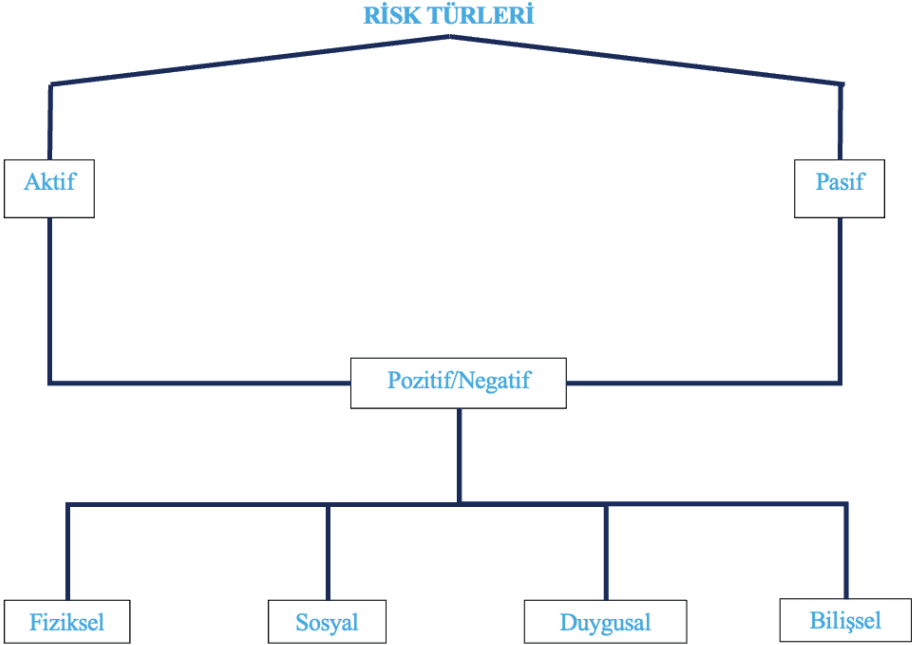
Risk sürecinin çok boyutlu oluşu, risk alma davranışının tek bir özellikten kaynaklanmadığını göstermektedir. Bazı çocuklar anlık heyecanlara daha hızlı tepki verirken, bazıları riskli görünen bir davranışı uzun uzadıya değerlendirebilir. Kimi çocuklar, güvenliğini tehdit eden durumları fark etmekte güçlük çekebilirken; kimileri ise daha temkinli davranabilir. Bu farklılıklar çoğu zaman mizaç, bilişsel değerlendirme becerisi ve önceki deneyimlerle oldukça yakından ilişkilidir (Morrongiello ve Lasenby-Lessard, 2007). Dolayısıyla çocukların risk alma biçimleri, yalnızca dürtüsellik, cesaret ve motivasyon gibi özelliklerle açıklanamaz. Risk, çocuğun neyi bilip bilmediğiyle, nasıl karar verdiğiyle, kendini ne kadar yeterli hissettiğiyle ve sosyal çevrede neyle karşılaştığıyla birlikte şekillenen, zamanla değişen bir süreçtir (Schwebel ve Plumert, 1999). Bu yüzden risk, tehlikeli davranış ile eş anlamlı olmadığı gibi her çocuğun aynı şekilde deneyimlediği bir olgu da değildir.

Bu noktada, ilerleyen başlıklarda detaylı olarak ifade edileceği gibi, yetişkin tutumları, riskin çocuk için nasıl bir deneyim haline geleceğini doğrudan etkileyen önemli bir değişken olarak karşımıza çıkar. Çocukların ne kadar özgür hareket edebildiği, hangi sınırlar içinde keşif yapmasına imkan tanındığı, yetişkinin güvenlikle gelişim arasındaki dengeyi nasıl kurduyuyla ilişkilidir (Brussoni vd., 2015). Aşırı koruyucu tutumlar, çocuk için birçok deneyimin önceden filtrelenmesine neden olabilir. Buna karşılık aşırı esnek tutumlar da çocuğun kendi güvenliğini yönetme becerisi geliştirmesini güçleştirebilir. Bu nedenle erken çocuklukta risk alma davranışının kendisinden çok, riskin nasıl yaşandığı ve yetişkinler tarafından nasıl rehberlik edildiği önem kazanmaktadır. Çocuk, güvenli sınırlar içinde fakat kendi kararlarını vererek deneyimleyebildiğinde risk onun için gelişimin doğal bir parçası haline gelir. Dolayısıyla riskin kaçınılması gereken bir durum olmaktan ziyade, çocuğun çevreyi anlamlandırmasına yardımcı olan gelişimsel bir süreç olarak ele alınması gerekmektedir.

Riskin Alt Boyutları

Riskten söz ederken çoğu zaman akla hemen tehlike gelir; oysa okul öncesi yıllarındaki çocuklar için riskin anlamı bundan çok daha geniştir. Çocuk, çevresini tanımayı genellikle kestiremediği sonuçlara rağmen dener; yeni bir oyuna katılır, yüksek bir ağaca tırmanmayı göze alır, arkadaşlarına fikrini söyler ya da öğretmenin sorusunu bilip bilmediğinden emin olmadan elini kaldırır. Bu tür davranışları ayırtıran şey tehlikenin kendisi değil, çocuğun sonucunu bilmediği bir deneyimi üstlenmesidir. Zinn'in (2019) belirttiği gibi risk, tek başına zararlar karşılığında kalma ihtimali değil; belirsizliğe rağmen hareket etmeyi içeren bir durumdur.

Risk üzerine çalışan araştırmacılar, bu kavramın tek boyutlu olmadığını vurgular. Bir çocuk risk alırken her zaman aynı gerekçeyle hareket etmez; kimi zaman merak ettiği için dener, kimi zaman kendini göstermek ister, kimi zaman da bu davranış aracılığıyla akran grubuna katılmaya çalışır. Bu nedenle riskin türlere ayrılması, onu kategorize etmek için değil, çocuğun hangi koşulda, hangi gerekçeyle ve hangi gelişim alanında risk aldığını daha görünür kılmak için önemlidir. Literatürde, riskin niteliğini öne çıkararak olumlu/olumsuz risk ya da sorumluluk ilişkisine göre aktif/pasif risk ayrımı sıkça yer almaktadır (Duell ve Steinberg, 2019; Idan-Tzach vd., 2023; Keinan ve Bereby-Meyer, 2017). Okul öncesi dönemde ise bu ayrım çoğu zaman çocuğun hangi gelişim alanında bir riski göze aldığını ifade etmeye yardımcı olur. Çünkü risk, çocuk için yalnızca bedenin yapabileceklerini denemek değil; düşünce geliştirmek, duygu ifade etmek ve başkalarıyla ilişki kurmak açısından da deneyimlenir (Cooke vd., 2021).



Şekil 1. Riskin Alt Türleri

Bu başlıkta, niteliğine ve sorumluluğuna göre aktif ve pasif olarak adlandırılan türlerin dışında, riskin alt boyutları olarak vurgulanan; fiziksel, sosyal, bilişsel ve duygusal risk türleri ifade edilecek, okul öncesi dönem çocuğunun gelişim alanları üzerinden bu alt boyutlar ele alınacaktır.

Fiziksel Risk

Üç ve altı yaşları arası için risk denildiğinde çoğunlukla ilk akla gelen alan, çocukların bedensel etkinliklerini ifade eden fiziksel alandır. Çocuklar bu dönemde tırmanır, zıplar, hızlanır, dengesini dener ve çoğu zaman yetişkinlerin öngöremediği hareketler yapar. Bu eylemler sadece motor becerilerin doğal bir kullanımı değildir. Çünkü çocuklar bedenine güvenmeyi, sınırlarını tanımayı ve çevresini fiziksel olarak nasıl kullanabileceğini de bu deneyimlerle öğrenir. Sandseter (2009) okul öncesi dönemdeki çocukların fiziksel kapasitelerini sergiledikleri ve zorladıkları davranışların tehlikeyi aramaktan ziyade bedensel yeterliliği keşfetme eğilimi taşıdığını belirtir. Dolayısıyla çocuğun düşmesi, kayması ya dengesini kaybetmesi bu nedenle gelişim açısından sadece kaza değil, bedenin nasıl kullanılacağını öğreten bir geri bildirim niteliği taşımaktadır.

Fiziksel risk alma davranışının temelinde çoğu zaman yetişkinlerin düşündüğünden daha farklı bir motivasyon bulunur. Çocuk, tehlikeye meydan okumak için değil, bedenine dair yeni bir olasılığı denemek için risk

alır. Gill (2007), bu süreci çocukların kendi kapasitesini keşfetme süreçleri olarak tanımlar ve güvenlik kaygısıyla her türlü riskin ortadan kaldırılmasının çocukların özgüven ve karar verme becerilerini kısıtlayabileceğini savunur. Bedenin kontrol edilebileceğini deneyimlemeden özgüven gelişmez; bu nedenle tamamen risksiz bir fiziksel çevre, çocuğu güçlendiren değil, özgüven gelişimini verimsiz kılan bir ortam yaratabilir. Nitekim Greenfield (2004), çocukların bedenlerini daha karmaşık hareketlerle kullanabildikleri ortamlarda fiziksel olarak daha aktif olduklarını ve oyuna daha uzun süre katıldıklarını göstermektedir. Yani çocuklar fiziksel risk alırken yalnızca motor becerilerini değil, oyun içinde kalma, kararlılık ve başarısızlıktan sonra yeniden deneme becerilerini de geliştirme süreçlerine dahil olmaktadır.

Fiziksel risk yalnızca çocuğun kendi motivasyonu ile değil, çevrenin ona sunduğu olanaklarla da ilişkilidir. Yetişkinlerin aşırı koruyucu tutumları ya da oyun alanlarının yapısı, çocuğun bedensel olarak kendini test etmesinin önüne geçebilir. Little (2010), eğitimcilerin çoğunun çocukların risk almak istemesini doğal ve gerekli gördüğünü ancak güvenlik kaygıları nedeniyle çoğu zaman riskli durumlara müdahale ettiklerini belirtmektedir. Bu durum, çocukların risk alma eğilimi ile yetişkinlerin güvenlik kaygıları arasındaki dengenin ne kadar hassas olduğunu ve fiziksel risklerin bu nedenle yalnızca çocukların davranışı değil yetişkinlerin nasıl rehberlik ettiğiyle de iç içe bir konu olduğunu göstermektedir.

Bilişsel Risk

Risk, fiziksel eylemlerin ötesini de kapsayan bir kavramdır. Çocuklar düşünürken de belirsizlikle karşılaşır ve bir soruya yanıt verirken, bir problemi çözmeye çalışırken ya da yeni bir fikri sınıfta paylaşırken sonuçtan ya da sonuç ihtimalinden emin olmayabilir. Bu belirsizliğe rağmen düşüncesini ortaya koyması ise bilişsel risk alma olarak tanımlanabilir. Çocuk, doğru cevabı bildiğini kanıtlamak için değil, öğrenme sürecine katılmak için bir adım atar. Bu nedenle bilişsel risk alma, yanılmayı göze alma ile öğrenmeye yönelme arasındaki ince çizgide yer alır. Bruner'in (2009) vurguladığı gibi, küçük yaşlarda öğrenme yalnızca doğruyu bulma eylemi değildir; çocuk çoğu zaman doğruyu, yanılma hakkını kullanarak öğrenir.

Bilişsel risk alma, çocuğun düşünme biçimine dair önemli ipuçları taşır. Örneğin yeni bir yapbozda daha önce denemediği parçaları bir araya getirmesi, karmaşık bir yönergeyi kendi yöntemiyle çözmeye çalışması ya da bilmediği bir nesneyi tahmin ederek kullanması, çocuğun belirsizliğe rağmen fikir yürütme kapasitesini ortaya koyar. Beghetto (2009), riskin yalnızca doğru cevaptan emin olmama anlamına gelmediğini, çocuğun alternatif yollar denemesi, farklı çözümler üretmesi ve yarım kalan bilgiyi kullanarak anlam şemaları kurmaya çalışması olduğunu belirtir. Bu yönüyle bilişsel risk, çocukta yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin doğal bir parçası olmaktadır.

Bilişsel risk türü, duygularla da yakından ilişkilidir. Çocuk, hata yapma ihtimali karşısında kaygı duyabilir, fikrinin yanlış olmasından çekinebilir ya da öğretmenin beklentisini karşılayamadığını düşünerek geri adım atabilir. Bilişsel süreçlerle duygular arasında karşılıklı yoğun bir etkileşim bulunur ve düşünmekle duygulanmak birbirini bastırmaz, birbirine eşlik eder (Immordino-Yang ve Damasio, 2007). Bu nedenle bilişsel risklerin yalnızca bilgiye dayalı eylemler değil, çocuğun duygusal düzenleme kapasitesini de içeren süreçler olduğu söylenebilir. Çocuk yanlış yapmayı göze aldığı anda aslında yalnızca yanılma riskini değil, üzüntü ya da pişmanlık gibi duygusal ihtimali de kabul etmiş olmaktadır (Nikiforidou, 2017).

Öğrenme ortamları, her alt boyutta olduğu gibi bilişsel risk almayı da destekleyebilir ya da sınırlandırabilir. Çocuğun tahmin yapmasına, soru sormasına, kendi yöntemini kullanmasına izin verilen ortamlarda bilişsel risk alma davranışları gelişir ve artar. Buna karşılık yalnızca tek doğru cevaba odaklanan ya da hata yapmayı tolere etmeyen eğitim ortamları, çocuğun düşünme cesaretini zayıflatabilir (Zinn, 2019). Yaratıcılık alanındaki çalışmalarıyla tanınan Craft (2001), çocuklara yaratıcılık alanı tanınmasının düşünme becerilerini ve bununla bağlantılı olarak bilişsel süreçleri geliştirdiğini ifade eder. Bu nedenle bilişsel risk alma, okul öncesi dönemde yalnızca bilgiyle ilgili bir ilerleme değil, çocuğun düşünmesini görünür ve yaratıcı kılan bir gelişim sürecini de oluşturmaktadır. Çocuk, düşüncesini ortaya koydukça düşünmenin ne kadar değişebilir, esneyebilir ve çoğalabilir bir süreç olduğunu deneyimler.

Duygusal Risk

Okul öncesi dönemde çocuk yalnızca bedeniyle ya da düşünceleriyle değil, duygularıyla da risk alır. Duygularını ifade etmek, çoğu zaman yetişkinler için sıradan bir iletişim davranışı gibi görünse de çocuk açısından sosyal karşılıkları bilinmediği için belirsizlik taşır. Bir arkadaşına kızdığını söylemek, oyuna alınmadığında üzülmelerini dile getirmek, öğretmene bir konuda kaygı duyduğunu ifade etmek ya da yanlış yaptığında utanarak geri çekilmek yerine konuşmayı sürdürmek, çocuğun duygusal risk alma davranışları arasında sayılabilir. Çocuk tarafından duyguların ifade edilmesi, akran grubunun tepkilerine açık bir davranış anlamını taşımaktadır (Denham, 2001). Çocuk duygularını dile getirdiğinde, yalnızca kendisini ifade etmez, aynı zamanda bu ifadenin nasıl karşılanacağını da bekler. İşte bu beklenti de duygusal riski ortaya çıkarmaktadır.

Duygusal risk, tamamen bireysel bir davranış değildir. Sosyal bağlamdan ve kültürel beklentilerden oldukça etkilenir. Bazı çocuklar duygularını rahatça ifade edebilirken bazıları reddedilme, yanlış anlaşılma ya da zorbalığa uğrama ihtimali nedeniyle çekingen davranabilir. Bu durum, çocukların mizacının yanı sıra yetişkinlerden gördüğü duygusal davranış modellerine de bağlıdır.

Yani çocuk, duygusunu ifade ederken sadece anlık bir cesaret göstermez, duygusal durumlarla karşılaşma ve onları yönetme konusunda beceri kazanır. Bu beceri, duyguların saklanması veya bastırılmasıyla değil, paylaşılması ve karşılık bulmasıyla desteklenebilmektedir (Denham vd., 2020).

Duygusal riskler aynı zamanda sosyal ilişki yönü olan eylemlerdir. Çocuklar duygularını dile getirirken bu ifadeye karşılık bir ilişki de başlatmış olur. Hayal kırıklığını ifade eden bir çocuğun arkadaşından alacağı tepki olumlu da olabilir, dışlayıcı da olabilir. Sosyal ilişkilerde yaşanabilecek bu belirsizlik, duygusal riskin doğasını belirler. Blakemore'un (2018) belirttiği üzere, duyguların görünür olması bireyi sosyal tepkilere daha açık hale getirir ve bu durum yetişkinlerde olduğu kadar çocuklarda da geçerlidir. Okul öncesi dönem çocuğu henüz soyut sosyal kuralları tam olarak edinmediği için, duygularını ifade ettiğinde nasıl bir ilişkiyle karşılaşacağını deneyimleyerek öğrenir. Bu açıdan bakıldığında duygusal risk, aslında görünür olmayı kabul etme sürecini de ifade etmektedir.

Duygusal riskleri destekleyen ya da körelten ortamlar, çocuğun duygularını nasıl düşündüğünü ve ne düzeyde bir özgüvenle ifade ettiğini de belirler. Öğretmenin duyguların yansıtılmasına alan tanıyan bir tutum sergilemesi, çocuğun duygularının yalnızca davranış sorunuyla ilişkilendirilmemesi ve duyguların sosyal etkileşimde konuşulabilir olması, bu tür risklerin sağlıklı şekilde yaşanmasını sağlar. Eğer duygular yalnızca problem davranışları düzeltmek için göstergeler olarak görülürse, çocuk duygularını ifade etmeyi güvenli bulmayabilir. Bu nedenle duygusal riskler, duygusal becerilerin gelişimi kadar, yetişkinlerin duygulara nasıl baktığıyla da ilişkilidir (Hyson, 2004).

Sosyal Risk

Çocukların deneyimleri, başkalarıyla etkileşime girdiği her anda sosyal bir boyut kazanır (Denham, 2020). Arkadaş grubuna katılmak, oyunda liderlik rolünü üstlenmek, reddedilme ihtimaline rağmen farklı bir oyun önerisi sunmak ya da bir anlaşmazlıkta kendi fikrini savunmak, çocuğun sosyal ilişkilerde belirsizliği göze almasını gerektirir. Çocuklar bu tür davranışların sonucunu önceden kestiremez ve bu noktada sosyal risk türü anlam kazanan bir nokta olmaktadır (Zinn, 2016).

Sosyal risk alma davranışı, çocuğun sosyal yeterlilik düzeyi ve akran ilişkilerinden beklentisiyle yakından ilişkilidir. Bazı çocuklar oyuna dahil olma sürecinde liderlik etmeye çalışırken bazıları yönlendirilmekten hoşlanabilir ve bazıları destek vermeyi seçerken bazıları rekabet etmeyi risk olarak görür. Sosyal risk yalnızca bireysel cesaret ya da çekingenlikle açıklanamayacağı gibi çocukların içinde bulunduğu sosyal bağlam, akran grubunun dinamikleri ve sosyal ilişkiden bekledikleri kazanımlar sosyal risk alma davranışlarını

etkiler (Kwon ve Telzer, 2022). Çocuk başka bir arkadaşını oyuna davet etmeyi önerdiğinde, bu yalnızca yardımseverlik davranışı değil, aynı zamanda mevcut grubun tepkisine yönelik bir belirsizliği göze almak anlamına gelir. Bu nedenle sosyal riskin, sosyal çevreyi yönlendirmeye yönelik aktif bir etkileşimi de içerdiği söylenebilir.

Sosyal riskler çoğu zaman grup içerisindeki sosyal statü, kabul görme ve ilişki kurma biçimleriyle iç içe gerçekleşmektedir. Çocuğun grup içinde hangi rolü üstlenmek istediği, bu rolü sürdürmek için ne kadar çaba gösterdiği ve bu doğrultudaki isteklerinin hangi sonuçlara yol açtığı sosyal risk türünün temelini oluşturur (Morrongiello ve Dawber, 2004). Okul öncesi dönem çocukları grup içinde kabul görme ya da reddedilme gibi sosyal sonuçları deneyimleyerek kendi ilişki modellerini oluşturmaya başlarlar. Bu sosyal riskler, sadece çocuğun kendi etkileşimlerinden değil, yetişkinlerin ve eğitim ortamlarının sosyal ilişkilere nasıl yaklaştığından da etkilenir. Çatışmaların kaçınılması gereken bir durum olarak görüldüğü ortamlarda çocuklar fikir ifade etmeyi veya başka bir fikre karşı çıkmayı riskli bularak kaçınabilirken, doğru rehberlik sağlandığında bu eylemler çocukların empati kurma ve tartışma gibi sosyal beceriler kazanmasına yardımcı olabilir (Cooke vd., 2021).

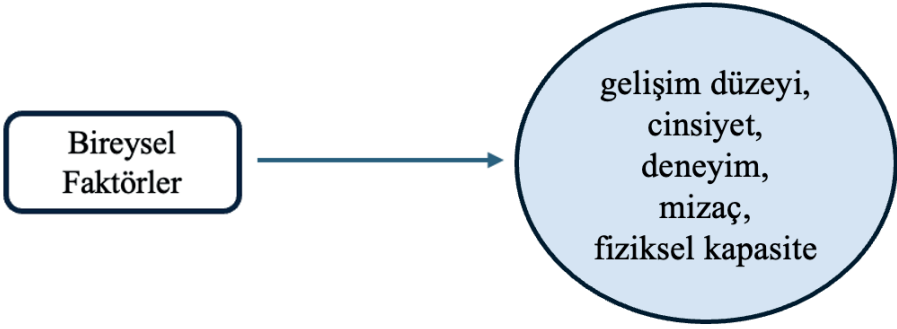
Risk Alma Davranışını Etkileyen Faktörler

Çocuklar risk almaya karar verdiklerinde, dışarıdan bakıldığında yalnızca bir davranış sergiliyor gibi görünürler; tırmanırlar, yüksek sesle konuşurlar, liderlik üstlenirler... Oysa bu basit görünen davranışların arkasında çocuğun kendisiyle yaptığı daha derin bir süreç vardır. Risk alma davranışı, çocuğun neyi yapıp yapamayacağını değerlendirdiği, bedenini ve duygularını test ettiği, çevresini başkalarıyla ilişkisini test ettiği bir kararı kapsar. Bu karar, üç temel eksende şekillenir; çocuğun bireysel özellikleri, sosyal etkileşimleri, çevresel ve kültürel faktörler. Aşağıda bu temel faktörler sırayla açıklanmıştır.

Bireysel Özellikler

Risk alma davranışı çocuğun yalnızca tehlikeyi göze almasıyla değil, bedenini nasıl kullandığı, duygularını nasıl düzenlediği ve bir durumun sonuçlarını nasıl değerlendirdiğiyle şekillenir. Çocuk tırmanmak için bir ağaca yaklaştığında dengesini ve nasıl hareket edeceğini sezgisel olarak kullanarak bedenine dair bir kontrol geliştirmeye çalışır (Sandseter, 2009); bu kontrol düzeyi arttıkça riskli eylemleri daha güvenli, bilinçli ve süreklilik içerecek şekilde gerçekleştirme eğilimi de güçlenir (Little, 2010). Fiziksel yeterlilik aynı zamanda çocuğun risk algısını da etkiler; fiziksel kapasitesi düşük olan çocuk aynı davranışı daha tehditli algılarken, bedensel kapasitesi güçlü olan çocuk için aynı deneyim geliştirici veya eğlendirici olabilir (Sandseter ve Sando, 2016). Bu süreç yalnızca bedensel bir değerlendirme değildir. Riskli eylemler

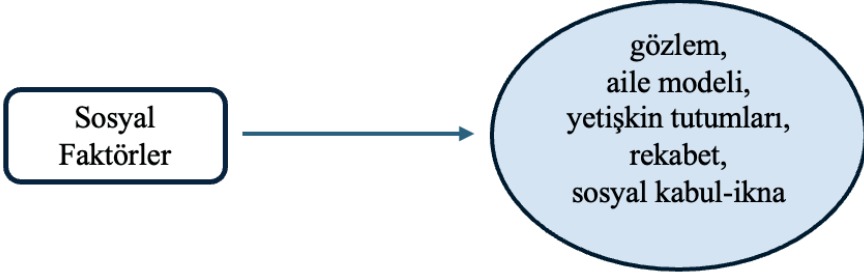
sırasında çocuk korku, heyecan, merak gibi duyguları aynı anda yaşar ve bunları düzenlemeyi öğrenir (Denham vd., 2012). Heyecanı olumlu bir duygu olarak yorumlayan çocuk riskli davranışa yaklaşırken, korku baskın olduğunda kaçınma davranışı görülür (Zeman vd., 2006). Duyguları düzenleme becerisi, riskli davranışların keyif, heyecan veya tehdit olarak algılanmasını belirleyen önemli bir unsurdur ve çocuk duygusunu düzenleyebildiğinde risk onun için yönetilebilir bir deneyime dönüşmektedir. Bunun yanında risk algısı yalnızca duyguya değil, çocuğun riskli davranışın sonucuna dair yaptığı bilişsel değerlendirmelere de dayanır. Çocuk yükseklik, hız veya düşme ihtimalini kendi becerilerini hesaba katarak değerlendirir ve bu değerlendirmelerini davranışa yansıtır (Morrongiello ve Lasenby-Lessard, 2007). Çocukların risk alma davranışlarında cinsiyet farklılıkları da önemli bir etkidir. Özellikle fiziksel riskler içeren durumlarda belirginleşen bu faktör; erkek çocukların kız çocuklara kıyasla daha yüksek düzeyde risk aldığını ortaya koymaktadır (Sandseter ve Kennair, 2011). Bu farklılıklar, aynı zamanda toplumsal cinsiyet rolleri ve yetişkinlerin tutumlarıyla doğrudan ilişkilidir (Else vd., 2006).



Şekil 2. Risk Alma Üzerindeki Bireysel Faktörler

Tüm bu unsurlar, çocuğun öz yeterlik algısıyla doğrudan bağlantılıdır. Çünkü çocuk önceki deneyimlerinde başarı elde etmişse ya da başarısızlık sonrası destek görmüşse tekrar denemeye daha istekli olur (Bandura, 1997). Deneyimin olumlu olması riske yönelimi artırırken, olumsuz deneyimler de kaçınmayı güçlendirebilir (Morrongiello ve Lasenby-Lessard, 2007). Bireysel faktörlere ek olarak mizaç da risk alma eğilimini etkileyen önemli bir özelliktir. Bazı çocuklar doğuştan daha girişimciyken bazıları daha çekingen bir yapıdadır (Zentner ve Bates, 2008). Dürtüsellik, girişimcilik düzeyi yüksek çocuklar çevreyi deneyerek keşfetmeye eğilimliyken kaygılı veya çekingen mizaç yapısına sahip olan çocuklar aynı durumları kaçınılası durumlar olarak algılayabilir (Denham vd., 2012). Bu nedenle okul öncesi yaşlarında risk alma davranışı, motor beceriler, zihinsel dayanıklılık, bilişsel değerlendirme, deneyimler ve mizaç özelliklerinin birbirini etkilemesiyle gelişen, yaşantı içinde sürekli yeniden biçimlenen bir süreç olmaktadır (Sandseter, 2009).

Sosyal Faktörler



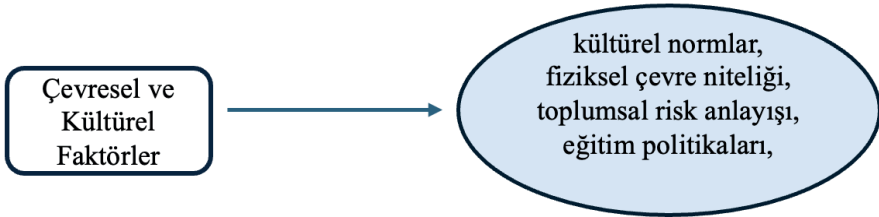
Şekil 3. Risk Alma Üzerindeki Sosyal Faktörler

Bireysel faktörlerin dışında, bir çocuk riskli bir eyleme yönelirken, sosyal etkileşimlerin tamamından da beslenir ve kendi davranışlarını akranlardan, yetişkinlerden ve kültürel normlardan öğrendikleriyle yapılandırır (Rogoff, 2003). Bunlardan ilki, ailenin modeli ve ebeveynlerin tutumlarıdır. Ebeveynlerin riskli durumlara verdiği tepkiler, sınır koyma biçimleri ve riskli davranışlara gösterdikleri tolerans düzeyi, çocuğun hem risk algısını hem de risk alma cesaretini ve motivasyonunu doğrudan etkilemektedir (Morrongiello ve Hogg, 2004). Aile faktörünün dışında, çocukların riskli eyleme katılımı, arkadaş gruplarının teşviki ve grupla birlikte hareket etme süreçleriyle pekişebilen bir hale gelebilir. Çünkü grup içinde çocuklar birbiriyle rekabet ederek ve birbirlerini gözlemleyerek aslında riske yönelik motivasyonlarını da geliştirirler (Pellegrini ve Smith, 1998). Arkadaşların teşviği çocuğun kararsız kaldığı anlarda risk almak için bir motivasyon yaratabilir. Çocuk bir tartışma, zıplama ya da katılma davranışını yapmadan önce çoğu zaman arkadaşlarının ne yaptığını bakarak karar verir (Rubin vd., 2006). Ancak bu sosyal etkileşimler çocuğa yalnızca cesaret değil aynı zamanda sınırlamalar da yaratabilir. Bazı çocuklar grubun dışlanmasından kaçınmak için bir riskli davranışa katılırken, bazıları grup tarafından korkak olarak etiketlenme ihtimali nedeniyle riskten uzaklaşmayı seçebilir (Corsaro ve Everitt, 2023). Bu noktada yetişkinler yalnızca koruyucu değil, sosyal etkileşimi düzenleyici bir role sahiptir. Yetişkinin güvenlik odaklı müdahalesi aşırı olduğunda çocuk sadece riski değil, risk alan arkadaşlarını da problemlili davranışlar olarak algılamaya başlayabilir (Valentine ve McKendrick, 1997). Böylece yetişkin kontrolü yalnızca fiziksel sınır koymaz, aynı zamanda çocukların birbirleriyle oluşturdukları risk kültürünü değiştirir. Yetişkinin sürekli uyarı ve müdahale içeren yaklaşımı, çocukların birbirini destekleyerek öğrenmesini engelleyerek çocukların belirsizlikle baş etme kapasitesini azaltabilir (Gill, 2007). Buna karşılık yönlendiren fakat aşırı müdahale etmeyen yetişkin varlığı da çocukların birbirinden öğrenmesine ve riski birlikte yönetmesine olanak tanıyarak iş birliği ve ortak hareket etme süreçlerini desteklemektedir (Lester ve Russell, 2008). Böylece risk almanın, çocuğun kendi başına aldığı

kararlar değil, sosyal öğrenmeyle şekillenen ortak bir deneyim olduğu söylenebilmektedir (Rogoff, 2003).

Çevresel ve Kültürel Faktörler

Çocuğun risk alma konusunda nasıl davrandığı, yaşadığı çevrenin riskle kurduğu ilişkiyi de yansıtır. Bazı kültürlerde risk, gelişimsel bir deneyim ve bağımsızlık göstergesi olarak görülür ve çocukların kendi kararlarını vermesi, hata yapması ve belirsizlikle yüzleşmesi, ileride duygusal açıdan daha dayanıklı bireyler olmaları için gerekli kabul edilir (Rogoff, 2003). Bu bakış açısında çocukların yanlış yapması, güvenliği tehdit eden bir durum değil, öğrenme sürecinin doğal bir parçasıdır. Buna karşılık bazı toplumlarda risk, çocuk gelişimini destekleyen bir fırsat değil, mutlaka önlenmesi gereken bir tehlike olarak tanımlanır. Bu durumda ebeveynler ve eğitimciler çevreyi güvenlik açısından kontrol eder, çocukları ise riskli kararlara hiç yaklaşımadan uzak tutarlar (Lee, 2001). Bu iki yaklaşım arasındaki fark, çocuğun risk algısını doğrudan biçimlendirir; bir çocuk riskle karşılaşmaktan kaçınmayı öğrenirken, diğeri onu yönetmeyi öğrenir. Buna ek olarak, okullarda güvenlik, denetim ve sorumluluk esaslarını belirleyerek çocukların hangi durumlarda risk alabileceklerini ya da alamayacaklarını doğrudan şekillendiren eğitim politikaları da öne çıkan bir faktördür (Little vd., 2012). Riskten tamamen uzaklaşmayı merkeze alan politikalar çocukların riskli hareket, keşif ve deneme davranışlarını sınırlandırırken; kontrollü ve sağlıklı olarak planlanmış risklere izin veren politikalar ise çocukların risk değerlendirme becerisi ve öz yeterlik geliştirmesini desteklemektedir (OECD, 2017).



Şekil 4. Risk Alma Üzerindeki Çevresel ve Kültürel Faktörler

Yaşanılan sosyal çevre risk almayı güçlü bir şekilde etkiler. Kimi toplumlarda, Japonya gibi, çocuklara erken yaşta örneğin tek başına bir yere gitme gibi bir sorumluluk verilmesi, çocuğun gündelik hayatta riskle karşılaşmasını ve karar vermeyi içselleştirmesini sağlar (Karsten, 2005). Bazı kültürlerde ise yetişkinler çocuk adına karar verir, çocuk hayatla ilgili küçük riskleri bile bireysel olarak deneyimlemez; bu da çocuğun riskle karşılaştığı anda belirsizlikle baş etmekte zorlanmasına yol açabilir (Gill, 2007). Bu durum sadece ebeveyn tutumuyla sınırlı değildir, çünkü arkadaşlık ilişkileri ve sosyal beklentiler de risk almayı etkiler. Çocuk sosyal çevresinde cesaret, bağımsızlık

veya problem çözüme gibi davranışların değer gördüğünü hissediyorsa risk almaya yönelir, fakat tam tersine uyum, itaat ve hata yapmama normları baskınsa riskten kaçınmak sosyal açıdan kabulün çocuk için bir yolu haline gelir (Corsaro ve Everitt, 2023). Dolayısıyla risk alma ne sadece çocuğun tercihidir ne de yalnızca tehlikeye maruz kalma durumudur. Risk, çocuğun içinde yaşadığı kültürün ona neye izin verdiğinin bir yansıması olarak ifade edilebilir.

Risk Alma Neden Önemli?

Yetişkinlerin dünyasında risk kavramı bölümün başında da ifade edildiği üzere genellikle kaçınılması gereken bir tehlike, kayıp, zararlı kriz anı gibi çağrışımlar olarak kodlanmıştır. Ancak çocukların dünyasına bakıldığında riskin anlamı çarpıcı bir biçimde değişir. Çocuklar için risk tehlikeyi aramak değil, kendi yeterliliklerinin sınırlarını keşfetmek anlamına gelen gelişimsel bir zorunluluktur (Tovey, 2007). Günümüz modern toplumlarında artan güvenlik kaygıları, oyun alanlarını giderek daha steril ve fazla güvenli hale getirirse de, alan yazındaki güncel tartışmalar, riskin çocuk hayatından çıkarılmasının onları korumaktan ziyade, gelişimsel açıdan savunmasız bıraktığına işaret etmektedir (Sandseter ve Sando, 2016; Brussoni vd., 2015). Çünkü risk alma davranışı, çocuğun fiziksel sınırlarını, belirsizlikle baş etme kapasitesini, duygusal ve zihinsel dayanıklılığıyla birlikte karar verme süreçlerini geliştirdiği bir öğrenme alanıdır.

Riskin önemine dair en güçlü ve biyolojik temelli argümanlardan biri evrimsel psikoloji perspektifinden gelmektedir. Çocukların yüksek ağaçlara tırmanma, hızlı koşma ya da gözden kaybolma gibi davranışlara duydukları içgüdüsel eğilim, sadece bir oyun heyecanıyla açıklanamamaktadır. Çocuklar, oyun sırasında kendi tercihleriyle ve yönetilebilir dozlarda korku uyandıran durumlarla yüzleşirler. Çocuk, riskli oyun yoluyla bu fizyolojik uyarılmayı ve korkuyu deneyimledikçe, bu duygulara karşı bir tür duyarsızlaşma ve baş etme becerisi geliştirir (Sandseter ve Kennair, 2011). Eğer çocuk, bu doğal korkuyla aşılama sürecinden mahrum bırakılırsa, ilerleyen yaşlarda belirsiz durumlarla karşılaştığında anksiyete geliştirme olasılığı artmaktadır (Dodd vd., 2023). Dolayısıyla riskin, çocuğun ruh sağlığı için bir koruyucu kalkan işlevi gördüğü söylenebilir.

Fiziksel gelişim bağlamında ise risk, çocuğun fiziksel kapasitesini tanımasını ve güvenliğini sağlayan en gerçekçi öğretmendir. Çocuğun hareket kapasitesini, denge merkezini ve çevresel değişkenleri doğru analiz edebilmesi için, bu değişkenleri bizzat kendisinin test etmesi gerekir. Kendi sınırlarını zorlamasına izin verilen bu çocuklar, tehlikeli durumları önceden sezme ve bedenlerini koruma konusunda daha gelişmiş reflekslere sahip olurken; tüm risklerin yetişkinler tarafından yok edildiği ortamlarda büyüyen çocuklar,

risk körlüğü yaşayabilirler (Stephenson, 2003). Dolayısıyla riskler, çocuğa bir adım sonrasındaki büyük olumsuzluktan korunmayı öğreten dersler olarak değerlendirilmelidir.

Risk almanın önemi fiziksel ve duygusal alanlarla birlikte çocuğun birey olma süreciyle de derinden ilişkilidir. Biesta (2015), eğitimin doğası gereği bir risk barındırdığını, çünkü çocuğun özgür bir irade olarak yetişmesinin ancak sonucun garanti edilmediği durumlarda mümkün olduğunu savunur. Risk alma anı, çocuğun bir otorite figürüne bakmaksızın, “bunu yapabilir miyim?” sorusunu kendine sorduğu ve eyleminin sorumluluğunu aldığı andır. Bu süreç, çocuğun yürütücü işlevlerini ve problem çözme becerilerini aktif hale getirir (Little vd., 2012). Çocuk riske yani belirsizliğe rağmen adım attığında, değişmez bir sonuç olarak başarı ya da başarısızlık sonucunda kendi kapasitesine dair bir geri bildirim alır. Bu da yapay bir özgüven yerine, deneyime dayalı sağlam öz yeterlik algısının temelini oluşturur (Bandura, 1997).

Sağlıklı Risklere Uygun İklimler

Çocuklar özelinde risk kavramı ele alındığında, çoğu zaman gözümüzde canlanan ilk sahne yüksek bir dala uzanan veya hızla koşan, sıçrayan bir çocuktur. Ancak risk, bahçe kapısından girip sınıfın içine giren, çocuğun parmak kaldırıp fikir beyan etmesinden bir arkadaş grubuna dahil olma çabasına kadar uzanan çok katmanlı bir deneyimi ifade eder. Bu nedenle risk dostu bir ortamı yaratmak, sadece oyun alanındaki tehlikeleri ayıklamakla sınırlı kalmaz ve çocuğun bedeniyle, zihniyle ve duygularıyla deneme cesareti gösterebileceği bütüncül bir güven iklimini gerektirir. Bu iklimin mimarı ise bizzat çocuğun yanındaki yetişkin yani öğretmen ve ebeveynlerdir (Harper, 2017).

Fiziksel alanda yetişkin rehberliği, çocuğun güvenliği ile özgürlüğü arasındaki hassas dengede şekillenir. Geleneksel korumacı anlayış, çocuğu potansiyel tehlikeden uzaklaştırmak için; “dur, yapma, düşersin” komutlarına başvururken; risk dostu yaklaşım, yetişkinin riski sağlıklı kılmak adına rehber rolünü üstlenmesini öne sürer. Tırmanan bir çocuğa “in oradan” demek yerine, “Bastığın dal sence seni taşıyabilir mi?” veya “Bir sonraki adımını nereye atacaksın?” diye sormak, sorumluluğu yetişkinden alıp çocuğa devreder. Bu yaklaşım, çocuğu fiziksel olarak pasifize etmeden, onun tehlikeyi sezme ve bedenini koruma becerisini yani aslında risk yetkinliğini geliştirir. Harper (2017) da yetişkinlerin kendi kaygılarını yönetebilmelerinin bu sürecin en kritik parçası olduğunu, aksi halde yetişkin korkusunun çocuğun fiziksel keşfinin önünde görünmez bir bariyere dönüştüğünü belirtmektedir. Bilişsel riske geçildiğinde ise düşme korkusu yerini hata yapma korkusuna bırakır. Sınıf ortamında bir çocuğun emin olmadığı bir fikri söylemesi veya bir oyunda farklı bir çözüm yolu önermesi risktir ve bu riskin alınabilmesi için psikolojik

güvenlik zemininin sağlam olması gerekir (Wanless, 2016). Beghetto (2013), yaratıcılığın ve derinlemesine öğrenmenin ancak hata yapmanın bedelinin yüksek olmadığı ortamlarda yeşerdiğini ifade eder. Eğer öğretmen, tek doğru cevap beklentisiyle çocuğun farklı fikirlerini yargılasa veya düzeltirse, çocuk bilişsel risk almaktan vazgeçer.

Risk alma davranışının belki de en kırılgan olduğu alan, sosyal ve duygusal ilişkilerdir. Bir çocuğun oyun grubuna dahil olmaya çalışması veya üzüntüsünü, öfkesini dile getirmesi, reddedilme ihtimalini barındıran hassas süreçlerdir. Kennedy ve Lipsitt (1998), çocukların bu riskleri alabilmeleri için yetişkini güvenli bir liman olarak hissetmeleri gerektiğini belirtir. Sosyal çatışmalar yaşandığında öğretmenin hemen müdahale edip sorunu çözmesi kısa vadede huzuru sağlasa da çocuğun sosyal ilişkilerdeki problem çözme düzeylerini zayıflatır (Coplan vd., 2008). Risk dostu rehberlik, çocukların yaşadığı bir oyuncağı paylaşmama gibi sosyal gerilimlere hemen müdahale etmek yerine o çocuklara bu sorunu çözmeleri için zaman ve alan tanımayı gerektirir. Çocuk “hayır” deme veya “ben de oynamak istiyorum” deme riskini aldığı anda, aslında sosyal kimliğini inşa etmektedir. Dolayısıyla okul öncesi dönemde riskin desteklenmesi, fiziksel sınırlarla çizilen bir iklimle ters düşmektedir. Çocuk ağaca da tırmansa, zor bir soruya da cevap verse, arkadaşına da küsse her defasında “ben yapabilirim” deme riskini alır. Yetişkine düşen ise bu riskleri ortadan kaldırmak değil, çocuğun bu deneyimleri güvenli bir bağlamda yaşayabilmesi için orada ulaşılabilir ve yargısız bir şekilde durmaktır.

Sonuç

Yalnızca zarar, kayıp, tehlike olasılığı gibi ifadelere indirgenemeyecek kadar çok katmanlı bir gelişim deneyimi olan risk, çocukların henüz sonucunu kestiremediği bir davranışı denerken bedenini, düşüncesini, duygusunu ve sosyal ilişkilerini aynı anda devreye sokar. Riskli bir oyunda geniş bir yerden atlamaya hazırlanan bir çocuk orada yalnızca düşme olasılığını göze almaz; bedenini nasıl kullanacağını öğrenir, heyecanını düzenler, başarısızlık ihtimalini içsel olarak tolere eder ve kimi zaman arkadaşlarıyla birlikte karar verir. Bu yönüyle risk, gelişim alanlarını birbirinden ayıran değil, onları birbirine bağlayan bir köprü niteliği de taşır. Fiziksel risk çocuğun bedenini tanımasını; bilişsel risk, düşüncelerini deneme biçimini; duygusal risk, iç dünyasını görünür kılma cesaretini; sosyal risk, başkalarıyla ilişki kurma süreçlerinde belirsizliğe adım atmasını sağlar. Dolayısıyla risk alma davranışı çocuğun çevreyle etkileşim kurma biçimlerinin tamamına yayılan doğal bir süreç olarak göze çarpmaktadır (Little vd., 2012; Veiga vd., 2022).

Risk alma davranışlarının ortaya çıkışı, çocuğun mizaç özelliklerinden motor becerilerine, duygusal eşliğinden geçmiş deneyimlerine kadar birçok

değişkenden etkilenir ancak bu değişkenler sabit değildir. Çocuğun riskle karşılaşma biçimi, aldığı destek ve yetişkinin tepkileriyle birlikte tüm bu faktörler aslında dönüşme ve değişme hatta ortadan kalkma kapasitesine sahiptir. Duygularını ifade etme cesareti gösteren bir çocuk, karşılık bulduğu her deneyimde bu açıdan daha görünür olmayı öğrenir; reddedilmeyi göze alarak bir sosyal ilişkide yer alan çocuk ise sosyal ilişkilere dair beklentisini yeniden biçimlendirir. Aynı şekilde başarısızlık ya da düşme ihtimaliyle karşılaşan çocuk, yalnızca hatayı değil, hatadan sonra nasıl devam edeceğini de deneyimler. Bu nedenle risk, çocuk için yalnızca sonuç odaklı bir davranış değil, süreci ve sürece dair tepkileri öğrenme biçimi olmaktadır (Dweck, 2006). Nitekim risk, çocuğun yalnızca bedeniyle değil bilişsel ve duygusal kapasitesiyle karşı karşıya geldiği bir öğrenme alanı olarak öne çıkar. Bu süreçte öğretmen ve anne baba gibi yetişkinlerin tutumları, riskin çocuk açısından güçlendirici mi yoksa sınırlayıcı mı olacağını belirleyen temel etmenlerden biridir. Sürekli uyarılan, yönlendirilen ya da hata yapmasına fırsat tanınmayan çocuk, riskin gelişimsel yönünü deneyimleme imkanı bulamaz ve risk onun için öğrenme fırsatından çok “denetimlendiği” bir alan haline gelir. Buna karşılık olarak çocuğa güvenli sınırlar içinde fakat aşırı müdahaleden uzak bir destek sunulduğunda ise risk, çocuğun kendi kapasitesini keşfetmesine, sınırlarını deneyerek içselleştirmesine olanak tanır. Bu noktada da riskten kaçınmak ile riski yönetilebilir kılmak arasındaki fark da oldukça belirleyici olmaktadır. Risk tamamen ortadan kaldırıldığında çocuk korunur fakat güçlenmez. Risk tamamen serbest bırakıldığında ise çocuk deneyim kazanır fakat güvenlik kültürü gelişmez. Dolayısıyla yetişkinin rolü, riskin ne tamamen engelleyicisi ne de tamamen sunucusu olmaktadır; rehberlik eden, güvenli ama öğrenmeye açık ortam sağlamaktır (Freeman ve Tranter, 2017).

Okul öncesi dönemi de kapsamı bakımından risk aslında erken çocukluk döneminde tehlikeyi göze alma davranışından çok, belirsizliğe rağmen ilişki kurma, keşfetme ve kendini ortaya koyma fırsatıdır. Çocuğun riskle karşılaşmasını engellemek onu korumak değil, yaşamın doğal akışında karşılaşacağı belirsizliklere hazırlıksız bırakmaktır. Bu nedenle okul öncesi dönemde amaç riskleri ortadan kaldırmak değil çocukların riskle güvenli şekilde karşılaşabileceği, kendi kararlarını deneyimleyebileceği ve hatadan sonra destek görebileceği gelişimsel ortamlar sunmak olmalıdır. Çünkü çocuk, risk almaktan uzak tutulduğunda değil, riskle baş etmeyi öğrendiğinde büyür; güvenliği hatırlatıldığında değil, deneyimlediğinde içselleştirir. Bu doğrultuda risk bir tehdit unsuru değil, çocuğun gelişimsel hakkı olarak görülmelidir.

Kaynakça

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). Kaknüs Yayınları.
- Beghetto, R. A. (2009). Correlates of intellectual risk taking in elementary school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(2), 210–223. <https://doi.org/10.1002/tea.20270>
- Beghetto, R. A. (2013). *Killing ideas softly? The promise and perils of creativity in the classroom*. Information Age Publishing.
- Biesta, G. J. J. (2015). *The beautiful risk of education*. Routledge.
- Blakemore, S. J. (2018). Avoiding social risk in adolescence. *Current Directions in Psychological Science*, 27(2), 116–122. <https://doi.org/10.1177/0963721417738144>
- Bowden, N., Jones, R., & Tonge, K. (2025). *Risky Play for Children Birth to 3 Years in Early Childhood Education Services: A Study of Educators' Perspectives*. Australasian Journal of Early Childhood.
- Bruner, J. S. (2009). *The process of education*. Harvard University Press.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B., Bienenstock, A., Tremblay, M. S. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(6), 6423–6454. <https://doi.org/10.3390/ijerph120606423>
- Cooke, M., Wong, S., & Press, F. (2021). Towards a re-conceptualisation of risk in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 22(1), 5–19. <https://doi.org/10.1177/1463949119840740>
- Coplan, R. J., Arbeau, K. A., & Armer, M. (2008). Don't fret, be supportive! Maternal characteristics linking child shyness to psychosocial and school adjustment in kindergarten. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(3), 359–371. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9183-7>
- Corsaro, W. A. & Everitt, J. G. (2023). *The sociology of childhood*. Sage.
- Craft, A. (2001). Little c creativity. In A. Craft, B. Jeffrey, & M. Leibling (Eds.), *Creativity in education* (pp. 45–61). Continuum.
- Denham, S. A. (2001). Dealing with feelings: Foundations and consequences of young children's emotional competence. *Early Education and Development*, 12(1), 5–10. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1201_1
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Denham, S. A., Ferrier, D. E., & Bassett, H. H. (2020). Preschool teachers' socialization of emotion knowledge: Considering socioeconomic risk. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101160. <https://doi.org/10.1016/j.app-dev.2020.101160>

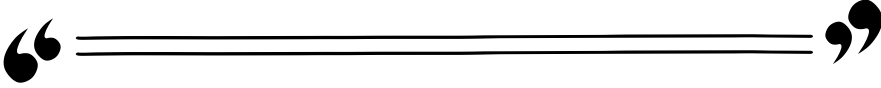
- Dodd, H. F., Nesbit, R. J., & FitzGibbon, L. (2023). Child's play: Examining the association between time spent playing and child mental health. *Child Psychiatry and Human Development*, 54(6), 1678–1686. <https://doi.org/10.1007/s10578-022-01363-2>
- Duell, N., & Steinberg, L. (2019). Positive risk taking in adolescence. *Child Development Perspectives*, 13(1), 48–52. <https://doi.org/10.1111/cdep.12310>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., & Van Hulle, C. A. (2006). *Gender differences in temperament: A meta-analysis*. *Psychological Bulletin*, 132(1), 33–72.
- Freeman, C., & Tranter, P. (2017). *Children and their urban environment: Changing worlds*. Routledge.
- Gill, T. (2007). *No fear: Growing up in a risk-averse society*. Calouste Gulbenkian Foundation.
- Greenfield, C. (2004). 'Can run, play on bikes, jump the zoom slide, and play on the swings': Exploring the value of outdoor play. *Australian Journal of Early Childhood*, 29(2), 1–5. <https://doi.org/10.1177/183693910402900202>
- Hargreaves, D. J., & Davies, G. M. (1996). The development of risk-taking in children. *Current Psychology*, 15(1), 14–29. <https://doi.org/10.1007/BF02686930>
- Harper, N. J. (2017). Outdoor risky play and healthy child development in the shadow of the “risk society”: A forest and nature school perspective. *Child & Youth Services*, 38(4), 318–334. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2017.1412825>
- Hyson, M. (2004). *The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Idan-Tzach, T., Keinan, R., & Bereby-Meyer, Y. (2023). Differentiating passive from active risk taking: The role of self-control and time perspective. *Journal of Behavioral Decision Making*, 36(5), e2344. <https://doi.org/10.1002/bdm.2344>
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Karsten, L. (2005). It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space. *Children's Geographies*, 3(3), 275–290. <https://doi.org/10.1080/14733280500352912>
- Keinan, R., & Bereby-Meyer, Y. (2017). Perceptions of active versus passive risks, and the effect of personal responsibility. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(7), 999–1007. <https://doi.org/10.1177/0146167217703079>
- Kennedy, C. M., & Lipsitt, L. P. (1998). Risk-taking in preschool children. *Journal of pediatric nursing*, 13(2), 77–84.
- Kwon, S., & Telzer, E.H. (2022). Social contextual risk taking in adolescence. *Nature Reviews Psychology*, 1, 393 - 406. <https://doi.org/10.1038/s44159-022-00060-0>

- Lee, N. (2001). *Childhood and society: Growing up in an age of uncertainty*. Open University Press.
- Lester, S., & Russell, W. (2008). *Play for a Change. Play Policy & Practice: A Review of Contemporary Perspectives*. National Children's Bureau.
- Little, H. (2010). Finding the balance: Early childhood practitioners' views on risk, challenge and safety in outdoor play settings. In *AARE 2010 Conference Proceedings* (pp. 1-12). Australian Association for Research in Education.
- Little, H., Sandseter, E. B. H., & Wyver, S. (2012). Early childhood teachers' beliefs about children's risky play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 300–316. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.4.300>
- Mensonides, D., Van Cauwenberge, A., & Broersma, M. (2024). *Playfully building resilience: Dutch children's risk-managing tactics in digital risky play*. *Journal of Children and Media*, 18(1), 80–98. <https://doi.org/10.1080/17482798.2023.2271100>
- Morrongiello, B. A., & Dawber, T. (2004). Identifying factors that relate to children's risk-taking decisions. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36(4), 255–266. <https://doi.org/10.1037/h0087235>
- Morrongiello, B. A., & Hogg, K. (2004). *Mothers' reactions to children misbehaving in ways that can lead to injury: Implications for gender differences in children's risk taking and injuries*. *Sex Roles: A Journal of Research*, 50(1-2), 103–118.
- Morrongiello, B. A., & Lasenby-Lessard, J. (2007). Psychological determinants of risk taking by children: An integrative model and implications for interventions. *Injury Prevention*, 13(1), 20–25. <https://doi.org/10.1136/ip.2005.011296>
- Nikiforidou, Z. (2017). Risk literacy: Concepts and pedagogical implications for early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(3), 322–332. <https://doi.org/10.1177/1463949117731027>
- OECD. (2017). *Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. OECD Publishing.
- Oxford University Press. (n.d.). Risk. *Oxford English Dictionary*. 05 Aralık 2025 tarihinde <https://www.oed.com/adresinden> erişilmiştir.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69(3), 577–598. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06226.x>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 571–645). Wiley.
- Sandseter, E. B. H. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(1), 3–21. <https://doi.org/10.1080/14729670802702762>
- Sandseter, E. B. H., & Kennair, L. E. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology*, 9(2), 257–284. <https://doi.org/10.1177/147470491100900212>

- Sandsøter, E. B. H., & Sando, O. J. (2016). “We don’t allow children to climb trees”: How a focus on safety affects Norwegian children’s play in early-childhood education and care settings. *American Journal of Play*, 8(2), 178–200.
- Sandsøter, E. B. H., Kleppe, R., & Sando, O. J. (2021). *The prevalence of risky play in young children’s indoor and outdoor free play*. *Early Childhood Education Journal*, 49(2), 303–312.
- Santrock, J. W. (2010). *Child development* (13th ed.). McGraw-Hill.
- Schwebel, D. C., & Plumert, J. M. (1999). Longitudinal and concurrent relations among temperament, ability estimation and injury proneness. *Child Development*, 70(3), 700–712. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00050>
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: Dangerous or endangered? *Early Years*, 23(1), 35–43. <https://doi.org/10.1080/0957514032000045573>
- Tovey, H. (2007). *Playing outdoors: Spaces and places, risk and challenge*. Open University Press.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). Risk. *Güncel Türkçe Sözlük*. 05 Aralık 2025 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Valentine, G., & McKendrick, J. (1997). Children’s outdoor play: Exploring parental concerns about children’s safety and the changing nature of childhood. *Geoforum*, 28(2), 219–235. [https://doi.org/10.1016/S0016-7185\(97\)00010-9](https://doi.org/10.1016/S0016-7185(97)00010-9)
- Veiga, G., da Silva, B. M. S., Gibson, J., & Rieffe, C. (2022). Emotions in play: The role of physical play in children’s social well-being. In D. Dukes, A. C. Samson, & E. A. Walle (Eds.), *The Oxford handbook of emotional development* (pp. 339–353). Oxford University Press.
- Wanless, S.B. (2016). The role of psychological safety in human development. *Research in Human Development*, 13, 6-14. <https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1141283>
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155–168.
- Zentner, M., & Bates, J. E. (2008). Child temperament: An integrative review of concepts, research programs, and measures. *International Journal of Developmental Science*, 2(1-2), 7–37. <https://doi.org/10.3233/DEV-2008-21203>
- Zinn, J. O. (2016). Risk taking. In A. Burgess, A. Alemano, & J. O. Zinn (Eds.), *Routledge handbook of risk studies* (pp. 344–353). Routledge.
- Zinn, J. O. (2019). The meaning of risk-taking—Key concepts and dimensions. *Journal of Risk Research*, 22(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13669877.2017.1351465>



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİNİN SÜRDÜRÜLEBİLİR ÇEVRE EĞİTİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ VE UYGULAMALARI¹



Damla Nur EROĞLU²

Güzin ÖZYILMAZ³

¹ Bu çalışma Damla Nur (Eroğlu) Eyimaya'nın Doç.Dr. Güzin Özyılmaz danışmanlığında tamamladığı 894645 numaralı "Okul öncesi öğretmen ve yöneticilerinin sürdürülebilir çevre eğitime yönelik tutumları ve uygulamaları" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Damla Nur Eyimaya Eroğlu, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı,

ORCID: 0009-0008-3278-0087

³ Doç.Dr. Güzin Özyılmaz, Dokuz Eylül Üniversitesi ORCID : 0000-0002-5900-8213

GİRİŞ

Günümüzde çevre sorunları giderek artmakta ve bu sorunların çözümünde eğitimin kritik bir rol oynadığı kabul edilmektedir. Özellikle okul öncesi dönem, çocukların dünyayı keşfetmeye başladığı, temel değerlerin oluştuğu ve çevreye duyarlılık kazanmanın temellerinin atıldığı bir evre olarak önem arz etmektedir. Bu dönemde çocuklara çevre eğitimi verilmesi, onların doğaya, sürdürülebilirliğe ve doğal kaynakların korunmasına duyarlı bireyler olarak yetişmelerini sağlayabilir.

Çevre eğitimi, insanın yaşamı boyunca etkileşime girdiği çevre ve bu çevrenin ileriki zamanlarda bulunacağı durum ve nasıl korunacağı hakkında bilgilendirmek için verilen eğitim olarak tanımlanır (Dikmen, 1993). Çevre eğitimi, çocukların doğal çevreyi keşfetmelerine olanak tanırken, onlara çevresel sorunları anlama ve çözüme becerileri kazandırmayı hedefler. Öğrenme süreçlerinde oyun temelli etkinlikler ve doğa deneyimleri üzerinden yapılan etkinlikler, çocukların öğrenmelerini derinleştirir ve kalıcı hale getirir (Fien, 2003). Okul öncesi dönemde çevre eğitiminin etkili olabilmesi için, eğitim programlarının çocukların yaş, gelişim düzeyi ve ilgi alanlarına uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir (Davis ve Smith, 2003).

Okul öncesi dönem, bireylerin yaşamlarının ilk ve en etkili öğrenme sürecini deneyimledikleri evre olarak kabul edilir. Bu dönemde edinilen bilgi, değer ve davranışlar ileriki yaşamda temel oluşturur ve sürdürülebilirlik gibi küresel konularla ilişkilendirilebilir. Araştırmacılar, 3-6 yaş aralığında çevre bilgisi ve çevreye karşı tutumun temellerinin atıldığı ve çocuğa bu bilincin aşılandığı, 3-6 yaş aralığında oluşturulmaya başlanan çevre bilincinin gelecek yaşamında da çevreye karşı olumlu tutum geliştirmesinde büyük bir önemi olduğunu söylemektedirler (Smith, 2001, Taşkın ve Şahin, 2008). Sürdürülebilir çevre eğitimi ise bu kritik dönemde, çocukların doğal çevrelerini keşfetmelerine, onlarla etkileşim kurmalarına ve çevresel sorunlara duyarlı bireyler olarak yetişmelerine destek olur. Okul öncesi dönemde çocuklara yönelik çevre eğitimi programlarının yeterince sistematik bir şekilde uygulanmaması ve yaygınlaştırılmaması önemli bir sorundur. Ülkemizde çevre eğitimi genellikle ilkokul ve ortaokul düzeyinde daha fazla vurgu bulmaktadır. Oysa ki, çocukların doğaya ve çevre sorunlarına duyarlı bireyler olarak yetişmeleri için bu eğitimin okul öncesi dönemde başlaması gereklidir (Gündüz, 2017).

Okul öncesi dönemde çevre eğitimi, çocuklarda doğaya karşı merak uyandıran, doğal çevrelerini keşfetmelerini teşvik eden ve sürdürülebilirlik kavramını anlamalarını sağlayan bir yaklaşım benimser. Bu dönemde çocuklar, oyun temelli etkinlikler ve doğa deneyimleri yoluyla çevreyi keşfederken, aynı zamanda doğal kaynakların korunmasının önemini de

kavrayabilirler (Elliott, 2005). Bu doğal etkileşimler, çocukların çevresel sorunlara duyarlılık geliştirmelerine ve çevreyle ilgili pozitif tutumlar kazanmalarına yardımcı olur (Chawla, 1998).

Özellikle çocukların doğayla doğrudan temas halinde oldukları ve öğrenme süreçlerinin oyun ve deneyim temelli olduğu bu dönemde, çevre eğitiminin etkili olabilmesi için uygulama ve yöntemlerin dikkatlice planlanması gerekmektedir. Bu bağlamda, çocukların doğa ile doğrudan etkileşim halinde oldukları oyun ve deneyim temelli etkinlikler, onların çevreyi keşfetmelerini ve çevresel sorunlara duyarlılık geliştirmelerini destekleyen önemli araçlar olarak öne çıkmaktadır. Çevre eğitimi programlarının tasarımında çocukların yaş, gelişim düzeyi ve ilgi alanlarına uygun etkinliklerin seçilmesi ve bu etkinliklerin etkili bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların oyun temelli etkinliklerle doğayı keşfetmeleri ve çevre sorunları hakkında bilinçlenmeleri sağlanabilir (Büyüköztürk, 2010). Çevre eğitimi programlarının tasarımında, çocukların yaş, gelişim düzeyi ve ilgi alanlarına uygun etkinliklerin seçilmesi büyük önem taşır (Sobel, 2008). Örneğin, doğa yürüyüşleri, bitki ve hayvan gözlemi gibi etkinliklerle çocukların doğal çevreleri keşfetmeleri teşvik edilirken, geri dönüşüm, su tasarrufu gibi konular da onların günlük yaşamlarında sürdürülebilir davranışlar geliştirmelerine yardımcı olabilir (Duncan ve Dunlap, 2004).

Sürdürülebilir çevre eğitimi aynı zamanda çocukların empati ve sorumluluk duygularını geliştirmelerine de katkı sağlar. Doğal çevrelerine olan duyarlılıkları arttıkça, çocuklar çevrelerini korumak için nasıl harekete geçebileceklerini öğrenirler ve bu bilinçle yetişen bireyler olarak ileriki yaşamlarında da çevre sorunlarına duyarlı çözümler üretme potansiyeline sahip olurlar.

Bu çalışma, okul öncesi dönemde çevre eğitiminin önemini vurgulamakta ve çocukların çevreye duyarlılık kazanmalarında en büyük öneme sahip olan öğretmenlerin ve yöneticilerin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları ve uygulamalarını incelemektedir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin sürdürülebilir çevre eğitimi konusunda yeterli bilince sahip olmaları ve bu konuda desteklenmeleri gereklidir. Okul öncesi dönemde çocuklara çevre bilinci aşılması, onların ileriki yaşamlarında sürdürülebilir davranışlar geliştirmelerine katkı sağlayabilir (Köksal, 2015).

Sürdürülebilir Çevre Eğitimi

Sürdürülebilir çevre eğitimi, bireylerin ve toplumların çevresel sorunlar hakkında farkındalık kazanmalarını, çevre ile uyumlu davranışlar geliştirmelerini ve sürdürülebilirlik ilkelerini benimsemelerini sağlayan

eğitim sürecidir. Bu eğitim, doğal kaynakların korunması, çevresel etkilerin azaltılması, atık yönetimi, enerji tasarrufu gibi konuları kapsayarak gelecek nesiller için sağlıklı ve sürdürülebilir bir çevre oluşturmayı hedefler.

Türk Eğitim Derneği (2010) sürdürülebilir çevre eğitimini şu şekilde tanımlar: “Sürdürülebilir çevre eğitimi, bireylerin ve toplulukların çevre konularında bilgi sahibi olmalarını ve bilinçlenmelerini sağlamayı, çevreye duyarlı davranışlar geliştirmeyi ve sürdürülebilir bir yaşam tarzını benimsemeyi hedefleyen bir eğitim sürecidir. Bu süreç, bireyleri çevresel konularda sadece bilinçlendirmekle kalmaz, aynı zamanda onları aktif çevre savunucuları ve bilinçli tüketiciler haline getirir. Eğitim, formal ve informal yöntemler kullanılarak, okullardan toplum programlarına kadar geniş bir yelpazede gerçekleştirilebilir» (Türk Eğitim Derneği, 2010). Tilbury (1995), Sürdürülebilir çevre eğitimi, formal eğitim kurumlarında sunulmalıdır, fakat aynı zamanda informal eğitim yöntemlerinin de toplulukların çevre bilincini geliştirmede önemli bir rolü olduğunu vurgular.

Sürdürülebilir çevre eğitimi, bireylerin çevreye karşı duyarlılığını artırarak, çevresel sorunlara karşı daha bilinçli ve sorumlu bir yaklaşım geliştirmelerine yardımcı olur. Sterling (2001) bu konuda, “Sürdürülebilir eğitim, öğrenme süreçlerini yeniden düzenleyerek, bireylerin ve toplumların çevresel sürdürülebilirlik konusundaki bilincini ve pratiklerini güçlendirmeyi amaçlar” diyerek sürdürülebilir çevre eğitiminin önemini vurgular.

Sürdürülebilir çevre eğitiminin hem pratik hemde teorik boyutları önemlidir. Doğaya karşı duyarlılığı artırarak sürdürülebilir bir geleceğin şekillenmesinde önemli bir rol oynayan çevre eğitimi, kuramsal bilgilerin yanı sıra somut uygulamaları da içermelidir (Mandal, 2019).

Sürdürülebilir çevre eğitimi, çevresel bilgi ve farkındalık kazandırmanın yanı sıra çevresel değerlerin ve tutumların geliştirilmesi, çevre dostu davranışların teşvik edilmesi ve sürdürülebilirlik ilkelerinin geniş çapta benimsenmesi gibi çeşitli boyutları kapsayan kapsamlı bir eğitim sürecidir.

- **Çevresel Bilgi ve Farkındalık:** Bireylerin doğal kaynakların korunması, biyoçeşitlilik, iklim değişikliği gibi çevresel konular hakkında bilgi sahibi olmaları ve bu konularda farkındalık kazanmaları.
- **Çevresel Değerler ve Tutumlar:** Bireylerin çevreye karşı olumlu değerler ve tutumlar geliştirmeleri, doğal kaynakların sürdürülebilir kullanımına yönelik sorumluluk bilinci edinmeleri.
- **Çevresel Davranış ve Uygulamalar:** Bireylerin günlük yaşamlarında çevre dostu davranışlar sergilemeleri, enerji ve su tasarrufu yapmaları, geri dönüşüm gibi uygulamaları benimsemeleri.

- **Sistemsel ve Yapısal Boyut:** Eğitim kurumları, işletmeler ve toplum örgütleri düzeyinde sürdürülebilirlik politikalarının oluşturulması ve uygulanması.

Bu boyutlar genellikle sürdürülebilir çevre eğitimi programlarının temel bileşenlerini oluşturur ve bireylerin çevre konularında bilgi, değer ve davranışlarıyla ilgili gelişimlerini destekler.

Erken Çocukluk Döneminde Sürdürülebilir Çevre Eğitimi

Erken çocukluk döneminde sürdürülebilir çevre eğitimi, çocukların doğayla olan bağlarını güçlendirerek, çevre sorunlarına duyarlılık kazanmalarını ve çevre dostu davranışları benimsemelerini teşvik eden önemli bir süreçtir. Bu eğitim, çocukların doğa ile etkileşim kurmalarını teşvik ederek, çevresel sorunların nedenlerini anlamalarına yardımcı olur ve gelecekte sürdürülebilir bir yaşam için temel oluşturur.

Erken çocukluk dönemi, insanların doğa ile ilişkilerini kurdukları ve çevresel farkındalıklarının temellerini oluşturdukları kritik bir yaş dönemidir. Bu yaşta çocuklar, doğanın sunduğu olanakları keşfederken, aynı zamanda çevre sorunlarının önemini anlamaya başlarlar. Örneğin, doğal ortamlarda oyun oynamak veya doğayı gözlemlemek, çocukların doğa hakkında meraklarını artırır ve çevreyle uyumlu davranışları benimsemelerine yardımcı olabilir (Chawla, 2009).

Araştırmalar, erken yaşlarda doğa ile yaşanan olumlu deneyimlerin, bireylerin yetişkinlikte çevre bilinci ve sürdürülebilirlikle ilgili sorumluluklarını daha iyi anlamalarına katkı sağladığını göstermektedir (Wells ve Lekies, 2006). Bu deneyimler, çocukların doğayı anlama ve koruma konusundaki duyarlılıklarını artırarak, gelecekte çevre dostu kararlar almalarını teşvik eder.

Erken çocukluk döneminde sürdürülebilir çevre eğitimi, çocukların çevresel farkındalıklarını artırmanın yanı sıra, doğa ile olan bağlarını güçlendirerek ve çevre ile uyumlu yaşam becerilerini geliştirerek önemli bir işlev görür. Bu süreç, çocukların çevresel sorunları anlamalarını, çözüm süreçlerine katkı sağlamalarını ve doğal kaynakları koruma konusunda aktif olarak görev almalarını teşvik eder (Wilson, 1996).

Amaç ve Önem

Çevre, kendi içinde barındırdığı tüm varlıklarla etkileşim içinde olan ve bu etkileşimden doğan şartların tamamına verilen isimdir (Görmez, 2018). İnsanların yaşamında var olan kritik dönemler okul öncesi dönemde görülmektedir. Kritik dönemin ilişkili olduğu alanlar içerisinde çevreyi de barındırmaktadır. Çocuklar okul öncesi dönemde, toplumla, kültürle ve

çevreyle ilişkilerini farkına varıp özümsemeye başlarlar. Bu süreç, çocukların çevre bilinciyle ilgili davranış ve düşünceleri geliştirmelerini sağlar. Ebeveynler ve okul öncesi dönemde karşılaşacakları öğretmenler gibi rol modellerin doğaya duyarlı davranışlar sergileyerek ve sürdürülebilir tüketim ile kalkınma konularında doğru bilgiler vererek, çocukların doğaya saygılı bireyler olarak büyümelerinde önemli bir etkisi vardır (Akbaşrak ve Turaşlı, 2017; Çabuk ve Çabuk, 2017; Günindi, 2010; Önder ve Özkan, 2013: 108; Yaşar, vd., 2012).

Sürdürülebilir yaşam çocuklar için tüketim durumlarını, tasarrufluluk, çevrenin korunması, çevre kirliliği bilincinin oluşması, gezegenlerin ve yaşamımızı sürdürdüğümüz Dünya'nın anlamlandırılması, bilinç ve ahlak durumlarındaki düşüncenin değişmesiyle mümkün olur (Atasoy, 2006). Mevcut durumda çevre sorunları her geçen gün çoğalmaktadır ve çevre eğitimi, çevre ile ilgili bilinçlenmenin oluşumuna büyük bir etkiye sahiptir. Çevre bilinci oluşan insanların yetişmesinde en büyük role sahip olan öğretmenlerin ilk aşamada sürdürülebilir çevreye karşı öğrenci tutumlarını belirleyerek eğitim sürecini ona göre planlaması gerekir. Bu planlamayı yapmak için ve etkili bir çevre eğitimi verebilmeleri için öğretmenlerinde sürdürülebilir çevreyle ilgili yeterli bilgi beceriye sahip olmaları gerekir. Bu durumda sürdürülebilir çevre eğitimi hakkında pozitif tutuma sahip olmakla gerçekleşir. Sürdürülebilirlik, bireylerin diğer varlıklarla birlikte ortak bir şekilde kendinden sonra gelen neslin ihtiyaçlarından pay almadan yaşamlarını sürdürmesi anlamına gelmektedir (Yücel ve Kurnaz, 2021).

Sürdürülebilir çevre eğitimi en alt kademedен başlanarak verilmelidir. Çocuklar için çevre eğitimine ne kadar erken başlanırsa konu hakkındaki bilinçlenme de o kadar etkili olur. Bu noktada okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara çevreye duyarlı ve sürdürülebilir davranışları kazandırmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin gerek rol model olduğu gerekse eğitim programının planlayıcısı ve uygulayıcısı olduğu göz önünde bulundurulduğunda çevresel sürdürülebilirliğin sağlanmasında etkili oldukları söylenebilir. Bu yüzden öncelikli olarak okul öncesi öğretmenlerinin ve yöneticilerin sürdürülebilir çevreye yönelik tutum ve uygulamalarının belirlenmesi önemlidir. Literatürde öğretmenlerin, öğretmen adaylarının, çocukların ve velilerin çevreye karşı görüşlerini, yeterliliklerini ve tutumlarını inceleyen çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, çevresel bilinç hakkında öğretmen görüşlerinin alındığı, çalışmalarla çevre sevgisi oluşturulmaya çalışıldığı ve ailelerin, öğretmenlerin öğrencilerinde çevre sevgisini nasıl kazandırdıklarına yönelik pek çok çalışma görülmektedir (Akbaşrak ve Turaşlı, 2017; Kocalar, 2015; Demir ve Yalçın, 2014; Günindi, 2010; Özdemir, 2007; Erten, 2004; Şimşekli, 2004). Fakat okul öncesi öğretmenlerinin ve

yöneticilerin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları ve uygulamalarının incelenmediği belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri ve yöneticileri genellikle 3-6 yaş grubunu kapsayan okul öncesi dönem çocuklarını eğitmek üzere sorumludurlar. Dolayısıyla okul öncesi öğretmeni ve yöneticilerinin sürdürülebilir çevreye ilişkin tutum ve uygulamaları hakkında bilgi edinilmesi, onlara verilecek mesleki ve genel kültür eğitimlerinin kalitesinin artırılması ve kişisel gelişimlerine destek olunması açısından önem taşımaktadır. Bu noktadan hareketle araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin ve yöneticilerinin sürdürülebilir çevreye yönelik görüş ve uygulamalarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Araştırmanın problem cümlesi “Okul öncesi öğretmenlerinin ve yöneticilerinin sürdürülebilir çevreye yönelik görüş ve uygulamaları nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler

1. Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre uygulamaları nelerdir?
2. Okul öncesi yöneticilerinin sürdürülebilir çevre uygulamaları nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin sürdürülebilir çevre eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli / Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmanın temel özelliklerinden biri, araştırmacının subjektif deneyim ve algılarını dikkate alarak konuyu daha derinlemesine anlamaya çalışmasıdır (Creswell, 2014). Bu bağlamda, nitel araştırma, fenomenlerin ve süreçlerin anlamını keşfetmek ve bu süreçlerin katılımcılar üzerindeki etkilerini detaylı bir şekilde incelemek için kullanılır (Denzin & Lincoln, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni 2023-2024 öğretim yılında Kocaeli ili İzmit ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi/özel anaokulu ve anasınıfında çalışmakta olan okul öncesi öğretmenleri ve yöneticileri oluşmaktadır. Bu evrenden seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiş 43 öğretmen ve 5 yönetici yarı yapılandırılmış görüşme formunun örnekleme grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin ve yöneticilerin; cinsiyet, yaş, idari görev alma durumu, mezun oldukları bölüm, öğrenim düzeyleri, mezun oldukları lise türü, ünvanları gibi demografik özelliklerinin frekans ve yüzde dağılımları görüşme formu örneklem grubu için Tablo 1’de bulunmaktadır.

Tablo 1 Görüşmeye Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Demografik Özellikleri

	Gruplar	Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	38	79.1
	Erkek	10	20.9
Yaş	21-31	11	22.9
	32-37	11	22.9
	38-43	18	37.5
	44 ve üzeri	8	16.6
İdari Görev	Yapıyor	5	10.5
	Yapmıyor	43	89.5
Mezun Olunan Bölüm	Okul Öncesi Öğretmenliği	40	83.3
	Çocuk Gelişimi	5	10.5
	Diğer	3	6.2
Öğrenim Düzeyi	Lise		
	Ön Lisans		
	Lisans	43	89.5
Mezun Olunan Lise	Yüksek Lisans	5	10.5
	Kız Meslek Lisesi	18	37.5
	Anadolu Lisesi	15	31.2
Ünvan	Anadolu Öğr. Lisesi	8	16.6
	Diğer	7	14.5
	Öğretmen	38	79.1
Ünvan	Uzman Öğretmen	10	20.8
	Başöğretmen		

Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırmada, öğretmen ve yöneticilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır.

Görüşme Formu

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin ve yöneticilerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutum ve uygulamalarını belirlemek amacıyla ilgili alan yazın taraması yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu soruları için 6 akademisyen, alanda yüksek lisans yapmakta olan 2 okul öncesi öğretmeninden görüş alınmıştır. Araştırmacının meslektaşlarından oluşan 4 okul öncesi öğretmeniyle form için pilot çalışma yapılmıştır ve soruların çalışmanın amacına uygunluğu hakkında ve

açık-anlaşılır olması ile ilgili dönütler alınmıştır. Bu görüşler neticesinde akademisyenlerin ve öğretmenlerin önerileri doğrultusunda görüşme formu son halini almıştır. Form, öğretmen ve yöneticilere yöneltilecek soruların farklılaşmasından ötürü iki formda hazırlanmıştır. Her iki formda da ilk 5 soru aynı olup çevre eğitimi ve sürdürülebilir çevre eğitiminin tanımlarını, sürdürülebilir çevre eğitiminden beklentilerini, konu hakkında bir ders alıp almadıklarını sorgulamaktadır. Yönetici için oluşturulan görüşme formunda 9 soru yer alırken öğretmen için oluşturulan görüşme formunda 10 soru yer almaktadır. Bu sorular okul öncesi öğretmenlerinin ve yöneticilerinin sürdürülebilir çevreye yönelik görüşlerini ve uygulamalarını yordayacak şekildedir.

Yapılan araştırmada 48 okul öncesi öğretmeni ve yöneticisi ile birebir yüz yüze görüşme yapılarak veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan görüşme formunda toplanan veriler için içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, nitel verilerin sistematik ve nesnel bir şekilde sınıflandırılması ve kodlanması yöntemidir. Bu yöntem, metinlerdeki belirli kelimelerin, ifadelerin veya kavramların sıklığını belirleyerek verilerin nicel olarak analiz edilmesine olanak tanır. Karataş (2015), içerik analizini «nitel verilerin kategorilere ayrılması ve bu kategoriler üzerinden verilerin yorumlanması süreci» olarak tanımlar. Bu çalışmada içerik analizinin alt boyutundan olan içerik kodlama kullanılmıştır. Karataş (2015) içerik kodlamayı, verilerin belirli kategorilere ayrılması ve bu kategorilerin kodlanması süreci olduğundan bahsetmektedir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen veriler değerlendirilmiş ve raporlanmıştır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında yer alan alt probleme ait sorular temel alınarak elde edilen bulgular sunulmuştur. Araştırmanın verileri görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme sorularının cevapları içerik analizi yapılarak sunulmuştur.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Çevre Uygulamaları Nelerdir?

Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre uygulamalarını belirlemek için sınıflarında, günlük ve yıllık planlarında sürdürülebilir çevre eğitime yer verme durumları, uygulamada kullanırken yararlı olacak yöntem ve tekniklerin neler olduğu bilinmelidir. Bu amaçla, öğretmenlere görüşmede bu boyutlara yönelik sorular sorulmuştur. Tablo 2'de öğretmenlerin sürdürülebilir çevre eğitime yer verme durumları ve

örnekleri hakkında öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda içerik analizi yapılarak gösterilmiştir.

Tablo 2 Sınıfınızda sürdürülebilir çevre eğitimine yer veriyor musunuz? Veriyorsanız eğer ne gibi uygulamalar yapıyorsunuz örnek verebilir misiniz?

Bahsedilen	Bahsetme	Bahsedilen	Bahsetme
Evet	38	Düz anlatım	3
Geri dönüşüm	18	Çevre temizliği	3
Eko okul etkinlikleri	12	Kompost uygulamaları	2
Dış mekanda etkinlik tasarlamak	6	Doğa gözlemi	2
Tasarruf	6	Minik Tema etkinlikleri	2
Uygulamalı öğretim	5	Sıfır atık etkinlikleri	2
Velilere çevre eğitimi düzenleme	1	Hayır	1

“Sınıfımda sürdürülebilir çevre eğitimine yer veriyorum. Atıkların ayrıştırılması, geri dönüşüm çalışmaları, atık pil ve kapak topluyoruz. Plastik şişe yerine cam şişe kullanıyoruz. Kompost yöntemini çocuklarla uyguluyoruz. Doğa gözlemi yapıyoruz. Dikey bahçeler yaptık. Etkinliklerimizi okul bahçesinde yapıyoruz ve materyallerimizi doğa ile zenginleştiriyoruz.”

Görüşmeye katılan öğretmenlerden 38 kişi sürdürülebilir çevre eğitime yer verdiklerini, bunlardan 18 kişi geri dönüşüm uygulamaları yaptıkları, 12 kişi eko okul kapsamında etkinlikler yaptıklarından bahsetmiştir.

Tablo 3’te öğretmenlerin günlük ve yıllık planda sürdürülebilir çevre eğitime yer verme durumları içerik analizi yapılarak gösterilmiştir.

Tablo 3 Oluşturduğunuz günlük ve yıllık planda sürdürülebilir çevre eğitime yer veriyor musunuz?

Bahsedilen	Bahsetme sayısı
Evet	34
Kısmen	6
Hayır	1

Görüşme yapılan okul öncesi öğretmenlerinden sürdürülebilir çevre eğitime günlük ve yıllık planda yer verenlerin sayısı 34 kişi iken, kısmen yer veren 6 kişi, hiç yer vermeyen 1 kişidir.

Tablo 4’te öğretmenlerin okul öncesi eğitimde sürdürülebilir çevre için kullanılan yöntem ve tekniklerin durumu aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4. Okul öncesi eğitimde sürdürülebilir çevre için hangi yöntem ve teknikleri kullanmak etkili olur?

Bahsedilen	Bahsetme sayısı	Bahsedilen	Bahsetme sayısı
Yaparak-yaşayarak öğrenme	24	Tartışma	2
Gösterip yaptırma	7	Rol yapma	1
Gezi-gözlem	4	Beyin fırtınası	1
Düz anlatım	3	Eğitsel Oyun	1
Drama	3	Bilişsel düşünme becerileri	1
Model alma	2	Örnek olay	1
Deney	2	Örtük öğrenme	1
Hikâye anlatma	2	Sanat etkinliği	1

“Okul öncesi dönemde yaparak yaşayarak, model alma ve gösterip yaptırma yöntem-tekniklerini kullanıyorum ve bunların etkili olacağını düşünüyorum. Ayrıca aile katılımı çalışmalarını da kalıcılığı artırır.”

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda yaparak yaşayarak öğrenme yöntemi 24 öğretmen kullandığını ve etkili olduğunu söylemiştir. Gösterip yaptırma tekniğinden 7 kişi, gezi- gözlem yönteminden 4 kişi bahsetmiştir.

Tablo 5’te öğretmenlerin okul öncesi eğitimde sürdürülebilir çevre konusunu ele alırken kullandıkları kazanım ve kavram durumu aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 5 Eğitimimizde sürdürülebilir çevre konusunu ele alırken hangi kazanımları ve kavramları kullanarak çocukta bilinç oluşturmaya hedeflersiniz?

Bahsedilen	Bahsetme sayısı
Kazanımların birçoğu	9
Temiz çevre	6
Geri dönüşüm	6
Zıt kavramlar	5
Çevreye karşı duyarlılık	4
Nesne ve varlıkları gözlemler	2
Dokunma-hissetme	1
Boyut-miktar kavramları	1
Sorumluluklarını yerine getirir	1
Yaşam alanlarında gerekli düzenleme yapar	1

“Eğitimlerimizde çocukta çevre bilinci oluşturmak, doğayı korumak, doğal kaynakları verimli kullanmak, geri dönüştürülebilir malzemeleri tanımak, geri dönüşüm malzemeleri sınıflandırmak başlıca kazanımlarımızdandır. Kavramlarımız arasında çocuğun duygu durumunu harekete geçirecek kavramlardan da faydalanmaktayız. Mutlu- üzgün gibi, çevre bilinci

oluşturmak adına temiz -kirli, düzenli- dağınık ,önce -şimdi- sonra, güzel -çirkin gibi kavramları kullanmaktayız.”

Öğretmenlerin cevapları içerisinde 9 tanesi kazanımların birçoğunun bu konuya uygun olduğundan bahsetmiştir. Temiz çevre ve geri dönüşüm kavramından 6’şar kişi bahsederken zıt kavramlardan 4 kişi bahsetmiştir. Öğretmenlerin birçoğu yararlandıkları kazanımlar sorulduğunda net cevap verememişlerdir.

Okul Yöneticilerinin Sürdürülebilir Çevre Uygulamaları Nelerdir?

Okul yöneticilerinin sürdürülebilir çevre uygulamalarını belirlemek için okullarında, iç/dış mekan tasarımında sürdürülebilir çevre eğitime yer verme durumları, okulda gerçekleştirdikleri projelerin neler olduğu bilinmelidir. Bu amaçla, yöneticilere görüşmede bu boyutlara yönelik sorular sorulmuştur.

Tablo 6’da öğretmenlerin sürdürülebilir çevre eğitime yer verme durumları ve örnekleri hakkında öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda içerik analizi yapılarak gösterilmiştir.

Tablo 6 Okulunuzda sürdürülebilir çevre eğitime yer veriyor musunuz? Veriyorsanız eğer ne gibi uygulamalar yapıyorsunuz örnek verebilir misiniz?

Bahsedilen	Bahsetme sayısı
Evet	5
Eko okul	4
Atık malzeme dönüşümü	4
Tasarruf	3
Geri dönüşüm	3
Açık hava etki	2
Mavi kapak	1
TEMA	1
Sıfır atık	1

“TEMA projesi kapsamında uygulamalar yapıyoruz. Atık ve tasarruf konularını ele alıyoruz. Doğa ile iç içe etkinlikler tasarlıyoruz. Açık hava ve oyun üzerine yoğunlaşarak sürdürülebilir çevre bilinci oluşturmaya çalışıyoruz. Doğayı araç olarak kullanarak çocuğu iletişime açık birey haline getirmeye çalışıyoruz. Eğitimimizin %40’ı açık havada gerçekleşiyor.”

Yöneticilerin hepsi okullarında sürdürülebilir çevre eğitime yer verdiklerini söylemişlerdir. Eko okul projesi ve atık maddelerin dönüştürülmesi ile ilgili etkinlikler tasarladıklarında bahsetmişlerdir.

Tablo 7’de yöneticilerin okulun iç/dış yapısını planlarken sürdürülebilir çevre eğitime yönelik düzenleme yapma durumları aşağıda verilmiştir.

Tablo 7 Okulunuzun iç/dış yapısını planlarken sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik düzenlemeler yapıyor musunuz? Eğer yapıyorsanız bunlar nelerdir?

Bahsedilen	Bahsetme sayısı
Evet	5
Konuyla ilgili afişler	2
Geri dönüşüm için toplama alanı	2
Okul bahçesinde çevre gözlemi	1
Çevreyle ilgili pano hazırlama	1
Doğa dostu ürünler	1
Bahçedeki bitki ve canlı türlerini artırmak	1
Organik tarım alanı	1
Ekim-dikim alanları	1
Çevre temizliği	1

Yöneticilerin hepsi iç/dış mekan planlarken sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik düzenlemeler yaptığını, bu düzenlemelerin konuyla ilgili afiş asılması, geri dönüşüm toplama alanları oluşturmak olduğundan bahsedilmiştir.

Tablo 8’da yöneticilerin çevresel sürdürülebilirlikle ilgili proje geliştirme durumları aşağıda verilmiştir.

Tablo 8 Okulunuzda çevresel sürdürülebilirlikle ilgili projeler geliştiriyor musunuz? Geliştiriyorsanız bunlardan bahsedebilir misiniz?

Bahsedilen	Bahsetme sayısı
Evet	5
Eko okul projesi	3
Sıfır atık projesi	2
Tema	1
Oyuncak Kampanyası	1

Yöneticilerin hepsi proje geliştirdiklerinden ve bu projelerin çoğunlukla eko okul projesi olduğu gözlenmiştir.

Tablo 9’da yöneticilerin okul hedeflerinde sürdürülebilir çevre eğitimlerine yer verme durumlarından bahsedilmektedir.

Tablo 9 Okulunuzun hedeflerinde sürdürülebilir çevre eğitimine yer veriyor musunuz? Yer veriyorsanız bu hedefleri açıklayabilir misiniz?

Bahsedilen	Bahsetme sayısı
Evet	4
Sürdürülebilir çevre farkındalığı	2
Hayır	1
Geri dönüşüm	1
Doğa sevgisi	1
Sıfır atık	1

“Okulumuzun hedeflerinde sürdürülebilir çevre eğitime yer veriyoruz. Çevreye karşı hedefimiz okul olarak öğrencilere ve velilere farkındalık kazandırmaktır. Yaptığımız çalışmalar sayesinde okul, aile ve öğrenci boyutunda çevreye duyarlı kişiler haline geldiğimizi düşünüyoruz.”

Yöneticilerden 4 kişi okul hedeflerinde sürdürülebilir çevre eğitime yer verirken 1 kişi yer vermediklerini fakat dolaylı yoldan hedefleri arasına aldıklarını söylemişlerdir.

Okul Öncesi Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Sürdürülebilir Çevre Eğitime Yönelik Görüşleri Nelerdir?

Okul öncesi öğretmenlerinin ve yöneticilerinin sürdürülebilir çevre eğitime yönelik görüşlerini belirlemek için çevre eğitiminin ve sürdürülebilir çevre eğitiminin tanımları, sürdürülebilir çevre eğitiminden beklentileri, üniversitede ders alma durumları ve konu ile ilgili bir çalışmada yer alma durumları hakkında görüşme yapılarak verilen cevaplar içerik analizi yöntemiyle tablolaştırılmıştır.

Tablo 10’da öğretmenlerin ve yöneticilerin çevre eğitiminin tanımına ilişkin verdikleri cevaplar içerik analizi yapılarak gösterilmiştir.

Tablo 10 Çevre eğitimi nedir?

Bahsedilen	Bahsetme sayısı
Çevreyi-Doğayı korumak	14
Çevreye duyarlılık-farkındalık	11
Çevreyi tanımak	10
Gelecek nesillere aktarım	4
Çevre adına davranış değişikliği	3
Sağlıklı yaşam	3
Ekolojik sistem	3
Sürdürülebilirlik	2
Çevreye zarar vermemek	1

Yönetici ve öğretmenlerden 14 kişi çevre eğitimini çevreyi ve doğayı korumak olarak görürken, 11 kişi çevreye ve doğaya duyarlılık, 10 kişi ise çevreyi tanımak şeklinde açıklamıştır.

Tablo 11’de öğretmenlerin ve yöneticilerin sürdürülebilir çevre eğitiminin tanımına ilişkin verdikleri cevaplar içerik analizi yapılarak gösterilmiştir.

Tablo 11 Sürdürülebilir çevre eğitimi nedir?

Bahsedilen	Bahsetme sayısı
Çevre bilinci/farkındalığı	6
Kaynakları bilinçli kullanmak	4
Geri dönüşüm	4
Doğayı koruma	4
Doğal kaynakların korunması	4

Cevap yok	2
Hava- su-toprak kirliliği	2
Enerji verimliliği	1
Küresel ısınma	1
Üretim-üretmek	1
Kimyasal atık	1
Kaynak tüketimi	1

Yönetici ve öğretmenlerden 6 kişi çevre bilinci ve farkındalığı, 4 kişi kaynakları bilinçli kullanmak, 2 kişi ise konu hakkında bir fikrinin olmadığını dile getirmiştir.

Tablo 12’de öğretmenlerin ve yöneticilerin sürdürülebilir çevre eğitiminden beklentilerine ilişkin verdikleri cevaplar içerik analizi yapılarak gösterilmiştir.

Tablo 12 Sürdürülebilir çevre eğitiminden beklentileriniz nelerdir?

Bahsedilen	Bahsetme sayısı
Doğal kaynakların bilinçli kullanımı ve korunması	7
Bilinçli toplum	5
Tasarruf	5
Çeyreye duyarlı	4
Çevre farkındalığı	4
Dünya’yı yaşanabilir kılmak	4
Geri dönüşüm	4
Öğrendiklerini yaşamına aktarma	3
Okul-veli işbirliği	1
Doğa sevgisi	1
Ekosistem	1
Yenilebilir enerji	1

Yönetici ve öğretmenlerden 7 kişi doğal kaynakların bilinçli kullanımı ve korunması, 5 kişi bilinçli toplum ve 5 kişi de tasarruf hakkında beklentilerinin olduğu gözlenmiştir.

Tablo 13’de öğretmenlerin ve yöneticilerin sürdürülebilir çevre eğitimi hakkında üniversitede ders alma durumları verilmiştir.

Tablo 13 Çevre eğitimi veya sürdürülebilir çevre eğitimi hakkında üniversitede bir ders aldınız mı?

Bahsedilen	Bahsetme sayısı
Hayır	42
Evet	6

Öğretmen ve yöneticilerden 42 kişi ders almadığını ifade ederken 6 kişi de aldığından bahsetmektedir.

Tablo 14’de öğretmenlerin ve yöneticilerin sürdürülebilir çevre eğitimi ile ilgili bir çalışmada yer alma durumu hakkındaki veriler sunulmuştur.

Tablo 14 Sürdürülebilir çevre eğitimi ile ilgili bir çalışmada yer aldınız mı? (Proje, seminer, workshop)

Bahsedilen	Bahsetme sayısı
Hayır	29
Evet	18
Eko okul projesi	6
Seminer	6
Minik tema	5
Sıfır atık	2
Temiz okul projesi	1
Doğa okul projesi	1
Workshop geridönüşüm	1

Öğretmen ve yöneticilerden 29 kişi bir çalışmada yer almadığını söylerken 18 kişi konu hakkında bir çalışmada yer aldığını, bunlar eko okul, seminer ve minik tema projeleri yoğunlukta olduğundan bahsedilmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin ve yöneticilerinin sürdürülebilir çevreye yönelik görüş ve uygulamalarını belirlerken sürdürülebilir çevre hakkındaki bilgileri, eğitim ile sürdürülebilir çevre konusunu birleştirme durumları belirlenmeye çalışılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre yönelik uygulamalarını bulmak için yapılan görüşmede sınıflarında sürdürülebilir çevre eğitime yer verme durumları, oluşturdukları günlük ve yıllık planda sürdürülebilir çevre eğitime yer verme durumu, sürdürülebilir çevre için yöntem ve teknik seçimi, sürdürülebilir çevre konusu için yararlanılan kazanım ve kavramlar soruları öğretmenlere yöneltilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerine sınıflarında sürdürülebilir çevre eğitime yer verme durumları ve eğer yer veriyorlarsa ne gibi uygulamalar yaptıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin verdiği cevaplara bakıldığında çoğunluğun uygulamalarında sürdürülebilir çevre eğitime yer verdikleri bulunmuştur. Bu uygulamalar için en fazla başvuru uygulama konusu ise geri dönüşüm olarak bulunmuştur. Geri dönüşüm, sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmada kritik bir rol oynamaktadır. Doğal kaynakların korunması ve enerji tasarrufu sağlaması nedeniyle geri dönüşüm, sürdürülebilir çevre politikalarının vazgeçilmez bir parçasıdır (Güngör, 2015). Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilirlik kavramı hakkında detaylı bilgileri

olmasa bile yaptıkları uygulamalar ile dolaylı olarak sürdürülebilir çevre kavramını kapsar. Yine öğretmenlerin çoğu eko okul projesi kapsamında uygulamalar yaptıkları bulunmuştur. Eko okullar tarafından sunulan çerçeve ve standartlar, öğretmenlerin eğitim hayatları boyunca sürdürülebilir kalkınmayı entegre etmelerine, ortamlar için metodolojik araçlar ve çevresel değişiklikler sunmalarına yardımcı olur. Başka bir deyişle, mevcut müfredat sürdürülebilir kalkınma temaları etrafında yeniden şekillendirilir. Bu bağlamda, eko-okul projesi eğitim kurumlarını, öğretim uygulamalarını ve okulun fiziksel çevresini sürdürülebilirlik açısından zenginleştirmeyi sağlayan bir araçtır (FEE, 2004).

Okul öncesi öğretmenlerine günlük ve yıllık planda sürdürülebilir çevre eğitimine yer verme durumları sorulduğunda çoğunluğun planlarında sürdürülebilir çevre eğitimine yer verdikleri tespit edilmiştir. Planlarında sürdürülebilir çevre kavramını direkt ele almasalar da kavramın alt boyutlarını ele alan konulara yer verdikleri gözlenmiştir. Ahi (2015), okul öncesi eğitim programına dahil edilen çevre eğitimi programı sayesinde çocukların çevrelerine dair daha kapsamlı bir anlayış geliştirdikleri belirtilmiştir. Özkan (2017) çalışmasında çevre eğitiminin öğretmenlerin programlarında yer alma sıklığına dair bulgularda, öğretmenlerin genellikle ve zaman zaman çevre eğitimi etkinliklerine yer verdikleri sonucuna varmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerine sürdürülebilir çevre kavramını işlemek için hangi yöntem ve tekniğin kullanılmasının etkili olacağı sorulduğunda çoğunluğun yaparak yaşayarak öğrenme ve gösterip yaptırma tekniğini kullanmanın etkili olacağını vurgulamışlardır. Yapararak yaşayarak öğrenme, çocukların doğrudan deneyim yoluyla bilgi ve becerileri kazandıkları bir öğrenmesürecidir. Busüreçteçocuklar,çeşitlietkinliklerveoyunlararacılığıyla öğrenirler. Piaget (1962) çocukların yaparak-yaşayarak öğrenme sürecinde etkin katılımcılar olarak yer aldıklarını ve bu süreçte deneyimledikleri bilgi ve becerileri kalıcı olarak öğrendiklerinden söz etmiştir. Sürdürülebilir çevre kavramı okul öncesi dönemde özümsemesi gereken bir konu olduğundan bu kavram hakkında bilinçlenme için çocukların aktif katılmaları ve gösterip yaptırma tekniğiyle öğretmenlerin rol model olmaları önemlidir. Uğur (2023), okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimi yeterliliklerine ilişkin yaptığı bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimi için yaparak yaşayarak öğrenmelerine vurgu yaptıklarını ve bunun sonucunda öğretmen tutumlarının çevre eğitimi adına olumlu olduğunu söylemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerine çocuklarda sürdürülebilir çevre konusunda bilinç oluştururken yararlandıkları kazanım ve kavramlar sorulduğunda çoğunluğun cevap veremediği, bir kısmının genel bir cevap olarak genel olarak kazanımların büyük bir kısmının konuyu kapsadığını ve kullandıklarını, yine temiz çevre ve geri dönüşüm kavramlarından bahsettikleri

gözlenmiştir. Müfredatta direkt olarak sürdürülebilir çevre kavramının olmayışı öğretmenlerin yararlandıkları kazanımlar sorulduğunda net cevap verememelerine sebep olmuş olabilir.

Okul yöneticilerinin sürdürülebilir çevreye yönelik uygulamalarını bulmak için yapılan görüşmede okullarında, iç/dış mekan tasarımında sürdürülebilir çevre eğitimine yer verme durumları, okulda gerçekleştirdikleri projelerin neler olduğu soruları yöneltmiştir.

Yöneticilere okullarında sürdürülebilir çevre eğitimine yer verme durumları eğer veriyorlarsa uygulama örneklerinin paylaşılması istenmiştir. Görüşmeye katılan tüm yöneticiler sürdürülebilir çevre eğitimine yer verdikleri, eko okul projesi kapsamında uygulamalar planladıkları, uygulamaların çoğunluğu atık malzeme ve geri dönüşüm ekseninde olduğundan bahsetmişlerdir. Eko okul projesi, sürdürülebilir çevrenin okullarda hayat bulmasını sağlamaktadır. Yöneticilerin asıl amaçları sürdürülebilir çevre olmasa bile yaptıkları uygulamalar bu konuya hizmet edecek niteliktedir.

Yöneticilere okulun iç/dış yapısını planlarken sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik düzenleme yapma durumları sorulduğunda hepsi iç/dış mekan planlamalarında sürdürülebilir çevreye uygun düzenlemeler yaptığından bahsetmektedir. Mekanlara asılan sürdürülebilir çevreyi konu alan afişler tasarladıkları ve bunları okul duvarlarında sundukları, geri dönüşüm toplama alanları oluşturduklarından söz etmektedirler. Yine görüşmelerde dış mekan tasarımında öğrencilerin doğayla bütünleşecekleri alanlar oluşturmaya çalıştıklarından bahsetmişlerdir. Chakravarthi (2009) okul bahçelerinin çocukların doğrudan doğa ile temas kurmalarını sağlayan en yakın eğitim alanları olarak değerlendirmiştir. Aynı zamanda, iyi düzenlenmiş bir okul bahçesi çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen öğrenme ve oyun etkinliklerine teşvik etmekle birlikte, çocuklara oldukça geniş bir deneyim yelpazesi sunduğundan söz etmektedir. Pardee, Gillman ve Larson (2005) okul bahçelerinin fiziksel özelliklerinin tasarımı ve çocuklara kaliteli dış mekân etkinlikleri sunulması, gelişime uygun bir eğitimin temel taşı olduğunu söylemektedir.

Yöneticilerin çevresel sürdürülebilirlikle ilgili proje geliştirme durumları sorulduğunda hepsi proje geliştirdiğinden söz etmiştir. Projelerin neler olduğu sorulduğunda ise çoğunun eko okul projesinden ve sıfır atık projesinden söz ettikleri gözlenmiştir. Yöneticilerin sürdürülebilir çevre hakkında yeni proje geliştirmedikleri, halihazırda olan projeleri okullarına entegre ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sıfır Atık projesinin temel amacı, atıkların minimize edilmesi, geri dönüşümün artırılması ve kaynakların verimli kullanılmasıdır. Bu amaçlar doğrultusunda, doğal kaynakların korunması ve çevre kirliliğinin

önlenmesi hedefler. Sıfır Atık projesi, atıkların kaynağında azaltılması, geri kazanım oranlarının artırılması ve sürdürülebilir kaynak yönetimi ilkelerini benimser (Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2021). Bu kapsamda yöneticilerin okullarında dahil olduğu projelerle birlikte okulda sürdürülebilir çevre adına uygulamalar yaptıkları gözlenmiştir.

Yöneticilerine okul hedeflerinde sürdürülebilir çevre eğitime yer verme durumları sorulduğunda birçoğunun yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu hedeflerin neler olduğu sorulduğunda ise sürdürülebilir çevre farkındalığı ve geri dönüşümden bahsetmişlerdir.

Araştırmanın 5. alt problemini oluşturan okul öncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin sürdürülebilir çevre eğitime yönelik görüşlerinin neler olduğunu bulmak amacıyla okul öncesi öğretmenleri ve yöneticilerine çevre eğitiminin tanımı, sürdürülebilir çevre eğitiminin tanımı, sürdürülebilir çevre eğitiminden beklentileri, üniversitede konu ile ilgili ders alma durumları ve sürdürülebilir çevre eğitimiyle ilgili bir çalışmada yer alma durumları sorulmuştur.

Okul öncesi öğretmenleri ve yöneticilerine çevre eğitiminin tanımı sorulduğunda çevreyi korumak, çevreye karşı duyarlılık ve çevreyi tanımak olarak cevap vermişlerdir. Genel olarak öğretmenler ve yöneticilerin çevre eğitimi hakkında fikir sahibi oldukları, kavramı açıklarken zorlanmadıkları gözlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri ve yöneticilerine sürdürülebilir çevre eğitiminin tanımı sorulduğunda çevre bilinci/farkındalığı, kaynakları bilinçli kullanmak, geri dönüşüm, doğayı ve kaynakları korumak şeklinde tanımlamışlardır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin yaptıkları tanımlarda sürdürülebilirlik kavramından ziyade çevre eğitimi kavramına odaklandıkları gözlenmiştir. Karahan Aydın (2019), okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında öğretmenlerin çoğunun sürdürülebilir çevre eğitimi daha önce duymadıkları ve bu kavramı tanımlamakta zorlandıkları, yapılan tanımlarda sürdürülebilirlik ile ilgili unsurlara düşük oranda yer verildiği ve genellikle genel bir çevre tanımı yapıldığı gözlemlenmiştir. Yine Yıldız (2011)'in öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre kavramını yeterince açıklayamadıklarını belirlediği çalışmasının bulgularını doğrular niteliktedir.

Okul öncesi öğretmenleri ve yöneticilerine sürdürülebilir çevre eğitiminden beklentilerinin neler olduğu sorulduğunda doğal kaynakların bilinçli kullanımı ve korunması, bilinçli toplum ve tasarruf hakkında beklentilerinin olduğu gözlenmiştir. Sürdürülebilirlik kavramının çevresel ve sosyal boyutlarından örnekler veren öğretmenler beklentilerini genel çerçevede aktarmışlardır.

Okul öncesi öğretmenleri ve yöneticilerine çevre eğitimi veya sürdürülebilir çevre eğitimi hakkında üniversitede ders alma durumları sorulduğunda çoğunluğun ders almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Huseynova (2023)'nin öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmasında katılımcıların sürdürülebilir çevre eğitimi tutumlarını tespit etmeye çalışmıştır. Bu kapsamda üniversitede çevre eğitimi veya sürdürülebilir çevre eğitimi dersi alma durumlarına bağlı öğretmen adaylarının tutumlarında farklılaşmalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farkı ders alanların lehine bulmuştur.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin ve yöneticilerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutum ve uygulamalarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda örneklem grubundaki öğretmen ve yöneticilerin demografik verileri olan cinsiyet, yaş, idari görev durumu, mezun olunan lise türü, mezun olunan bölüm, öğrenim düzeyi ve ünvan değişkenlerine göre sürdürülebilir çevre hakkında tutumlarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma neticesinde ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre uygulamalarının neler olduğu incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmene sınıflarında sürdürülebilir çevre eğitimine yer verme durumları ve eğer yer veriyor ise ne gibi uygulamalar yaptığı, günlük ve yıllık planda yer verme durumu, sürdürülebilir çevre konusu için etkili olacak yöntem ve teknikler nelerdir ve sürdürülebilir çevre konusunu işlerken kullandığı kazanım ve göstergeler nelerdir soruları yönlendirilmiş olup çoğunluğun dersinde bu konuya yer verdiği, en fazla geri dönüşüm ve eko okul kapsamındaki etkinlikleri yaparak sınıflarında yer verdikleri, çoğunluğun günlük ve yıllık planında sürdürülebilir çevre konusunun olduğu, çoğunluğun yaparak yaşayarak öğrenme yönteminin etkili olacağı ve kazanım göstergeleri kullanma durumu için çoğunluğun bütün kazanımlardan ve göstergelerden faydalandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Okul öncesi yöneticilerinin sürdürülebilir çevre uygulamalarının neler olduğunun incelenmesi amacıyla yöneticiye okulunda sürdürülebilir çevre eğitimine yer verme durumları ve eğer yer veriyor ise ne gibi uygulamalar yaptığı, okulun iç/dış yapısını planlarken sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik düzenlemeleri yapma durumu, okulda sürdürülebilir çevre projeleri geliştirme durumu ve okul hedeflerinde sürdürülebilir çevreye yer verme durumları sorularak tüm idarecilerin okulunda sürdürülebilir çevre eğitimine yer verdikleri, bu konuyu en fazla eko okul etkinliklerinde ve geri dönüşüm kapsamında uygulamalar yaparak okulda uyguladıkları, iç/dış yapı planlamasında tüm yöneticilerin sürdürülebilir çevreye yer verdiği ve en çok

afişlerden yararlandıkları, hepsinin okullarında proje geliştirdikleri ve bu projenin çoğunlukla eko okul projesi olduğu, okulun hedeflerinde birçoğunun sürdürülebilir çevreye yer verdiği ve sürdürülebilir çevre farkındalığını geliştirmeyi hedefledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bir diğer alt problemi doğrultusunda okul öncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin sürdürülebilir çevre eğitimine ilişkin görüşlerinin neler olduğu incelenmiştir. Bu doğrultuda çevre eğitimi ve sürdürülebilir çevre eğitiminin ne olduğu öğretmenlere ve yöneticilere sorulmuştur. Çevre eğitiminin tanımında birçoğu doğayı korumaktan ve çevreye duyarlılıktan bahsederken sürdürülebilir çevre eğitimi için birçoğu çevre bilinci-farkındalığı ve kaynakları bilinçli kullanmak olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda üniversitede sürdürülebilir çevre eğitimi alma durumları tespit edilmek istendiğinde çoğunluğun almadığı, yine çoğunluğun sürdürülebilir çevre eğitimi hakkında bir çalışmada yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre uygulamalarına sınıf içerisindeki uygulamalarının çeşitlenmesi için hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre uygulamaları için günlük ve yıllık planda yer verme durumlarının daha anlamlı olması için planların hedeflerinde sürdürülebilir çevre kavramına yer vermek için çalışmalar yapılabilir.
- Okul yöneticilerinin sürdürülebilir çevre için iç/dış yapı planlamasında yetersiz kalmalarından dolayı alanında uzman bir kişi ile yöneticiler arasında işbirliği yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin çoğunun sürdürülebilir çevre hakkında eğitim almadıkları ve çalışmada bulunmadıkları için konu ile ilgili eğitimler, workshop, seminer ve proje düzenlenebilir.

Kaynakça

- Ahi, B. (2015). Okul öncesi eğitim programına kaynaştırılan çevre eğitimi programının çocukların 'Çevre' kavramı hakkındaki zihinsel model gelişimine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akbayrak, N. ve Turaşlı N. (2017). *Oyun Temelli Çevre Etkinliklerinin Okul Öncesi Çocukların Çevresel Farkındalıklarına Etkisinin İncelenmesi*. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi. Cilt 1 (2), 239-258.
- Atasoy, E. (2006). *Çevre İçin Eğitim, Çocuk Doğa Etkileşimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Chakravarthi, S. (2009). Preschool teachers' beliefs and practices of outdoor play and outdoor environments. Doktora tezi. The University of North Carolina.
- Chawla, L. (2009). Doğa ile Bağlantı: Çocukların Doğa İle Bağlantılarının ve Bu Bağlantıların Yetişkinlikteki Etkileri. Ed. P. H. Kahn & S. R. Kellert, *Çocuklar ve Doğa: Psikolojik, Sosyokültürel ve Evrimsel İncelemeler içinde* (ss. 124-160). MIT Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications.
- Çevre ve Şehircilik Bakanlığı. (2021). Sıfır Atık Projesi. Erişim adresi: <https://sifiratik.csb.gov.tr>
- Davis, J., & Smith, J. (2003). Environmental Education and the Public Perception of Science: Can EE meet the public expectations? *Environmental Education Research*, 9(3), 283-297.
- Demir, K., & Yalçın, M. (2014). *Çevre Eğitimi ve Öğrenci Tutumları*. Eğitim ve Bilim, 39(174), 45-58.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.
- Dikmen, S. (1993). *İkögretim Kurumlarında Çevre İçin Eğitim, Çevre Eğitimi*. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.
- Duncan, D., & Dunlap, J. (2004). Introduction: Connecting children and their environments. In D. J. Sobel & J. Dunlap (Eds.), *Children's Special Places: Exploring the Role of Forts, Dens, and Bush Houses in Middle Childhood* (pp. 1-16). New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Erten, S. (2004). *Çevre eğitimi ve çevre bilinci: Eğitimciler için çevre eğitimi el kitabı*. Ankara: Çevre ve Orman Bakanlığı Yayınları.
- FEE Eco-Schools International Coordination (2004). *Eco-schools international recognition: examples of some key references for eco-schools from different countries*. February 2004, Lisbon.
- Fien, J. (2003). Advancing Sustainability in Environmental Education: A critical review of social learning. *Australian Journal of Environmental Education*, 19(1), 5-17.

- Görmez, K. (2018). *Çevre Sorunları* (4. Baskı). Ankara: Nobel.
- Gündüz, Y. (2017). Okul öncesi eğitimde çevre eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 11-23.
- Güngör, S. (2015). Geri Dönüşüm ve Sürdürülebilirlik İlişkisi. *Çevre Bilimleri Dergisi*, 10(2), 45-57.
- Huseynova, F. (2023). *Sürdürülebilir Çevre Eğitimi ve Öğretmen Adaylarının Tutumları: Ders Alımının Etkisi*. *Eğitim ve Çevre Dergisi*, 18(2), 89-104.
- Karahan-Aydın, B. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerini Sürdürülebilir Çevre Eğitimine Yönelik Algıları[Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Karataş, Z. (2015). Nitel araştırma yöntemleri. *Nobel Yayıncılık*.
- Kocalar, A. (2015). *Çevresel Eğitim ve Ailelerin Rolü*. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, 19(1), 75-90.
- Köksal, Ö. (2015). Eğitimde çevre sorunları ve sürdürülebilir kalkınma. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Mandal, H. (2019). *Çevre Eğitiminin Önemi ve Uygulamaları*. İstanbul: Eğitim ve Çevre Yayınları.
- Özdemir, F. (2007). *Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri ile Çevre Eğitimi*. *Çevre ve Eğitim Dergisi*, 7(2), 56-68.
- Özkan, C. (2017). *Çevre Eğitiminde Öğretmenlerin Program Uygulamaları: Sıklık ve Etkinlikler Üzerine Bir Araştırma*. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 37-50.
- Pardee, M., Gillman, A., & Larson, C. (2005). Community investment collaborative for kids: resource guide 4. USA: The Local Initiatives Support Corporation/Community Investment Collaborative for Kids.
- Piaget, J. (1962). *Çocuklukta Oyun, Rüya ve Taklit*. New York: Norton.
- Smith, A. (2001). Early childhood- A Wonderful time for science learning. *Australian Primary & Junior Journal*, 17 (2), 52-55.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*. Schumacher Briefings, 6.
- Sobel, D. (2008). *Childhood and Nature: Design Principles for Educators*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Şimşekli, K. (2004). *Sürdürülebilir Çevre Eğitimi ve Öğretmenler*. *Eğitim Araştırmaları*, 15(1), 31-45.
- Taşkın, Ö. ve Şahin, B. (2008). Çevre kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (23), 1-14.
- Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2), 195-212.
- Türk Eğitim Derneği. (2010). *Sürdürülebilir Çevre Eğitimi Raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

- Uğur, A. (2023). *Okul Öncesi Dönemde Sürdürülebilir Çevre Bilinci: Aktif Katılım ve Rol Model Yöntemleri*. Çocuk Gelişimi ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 15(1), 55-70.
- Wells, N. M., & Lekies, K. S. (2006). Doğa ve Yaşam Süreci: Çocuklukta Doğa Deneyimlerinden Yetişkinlikte Çevrecilik Yolculuğuna. Çocuklar, Gençler ve Çevreler, 16(1), 1-24.
- Wilson, R. A. (1996). Çevre Eğitimi ve Erken Çocukluk: Doğal Birleşim. Erken Çocukluk Eğitimi Dergisi, 24(2), 93-98.
- Yıldız, Ş. (2011). Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin sürdürülebilir çevre ile ilgili kavramsal anlamaları ve tutumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yücel, C. ve Kurnaz, L. (2021). *Yeni Gerçeğimiz Sürdürülebilirlik*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.



ERKEN ÇOCUKLUKTA ÖZGECİ DAVRANIŞ

“—————”

Manolya AŞIK ÖZTÜRK¹

¹ Manolya AŞIK ÖZTÜRK, Öğretim Görevlisi, Trakya Üniversitesi,
<https://orcid.org/0000-0002-3342-7735>

İnsan doğası gereği iyi, özverili ve özgeci midir? Yoksa hayatta kalmak için diğerlerini görmezden gelmeye programlanmış bir robot mudur? İnsanların diğerlerine yardım etmek uğruna uzun yolu tercih etmelerinin sebebi doğuştan getirdikleri özellikleri midir yoksa sosyal çevreleri tarafından şekillendirildikleri için mi bunu yaparlar? Daha modern psikolojik kavramlardan yola çıkarsak, insanın diğerlerine yardım etmesinin altında içe yönelik motivasyon mu (yardım etmenin kendisi mi bir ödülüdür?) yoksa dışa yönelik motivasyon mu yatmaktadır (yardım etmek materyal ödül, kaçınma ve ceza gibi diğer çıktılara ulaşmada bir araç mıdır)? İnsanın iki farklı yönü üzerine felsefe, biyoloji, teoloji ve siyaset alanında yapılan ve yüzyıllardır süren bu tartışma, bugün hala sıcaklığını korumaktadır. 18. yüzyılın ünlü düşünürleri David Hume ve Jean Jacques Roussau'ya göre insan doğası özgeciyken Thomas Hobbes, John Locke ve Plato gibi düşünürler insan doğasının bencil olduğunu ve en adil görünen adamın bile kendi çıkarları doğrultusunda hareket ettiğini iddia etmiştir (Sonne ve Gash, 2018).

Bu tartışmalarla ilgili olarak, insanı sosyal davranışlar sergileyen diğer canlılardan ayıran en temel özellik, yardıma ihtiyacı olan kişi yardım istediğine dair hiçbir ipucu vermediğinde dahi yardım sunmasıdır (Warneken, 2013). Örneğin, Warneken ve Tomasello (2007) 14-18 aylık bebeklerin, herhangi bir ödül beklemeden, bir nesneye ulaşamıyormuş gibi davranan bir yetişkine nesneyi vererek yardım ettiğini gözlemlemiştir. Benzer biçimde, pek çok araştırma çocukların diğerlerine yardım etme davranışının içsel motivasyona dayandığına işaret etmektedir (örneğin, Warneken, Hare, Melis, Hanus ve Tomasello, 2007; Warneken ve Tomasello 2006; Warneken, 2013). Bu durum, Freud ya da Kohlberg'in küçük yaştaki çocukların ahlaki ve sosyal gelişimleri ile ilgili teorileri konusunda çeşitli soru işaretleri uyandırmaktadır. Dolayısıyla, erken çocukluk döneminde özgeci davranışın gelişiminin nasıl ve ne doğrultuda ilerlediğini betimlemeyi amaçlayan bu çalışmada, konu ile ilgili çalışmalar ayrıntılı olarak incelenmiş ve tartışılmıştır.

Özgeci Davranış Nedir?

Özgeci davranış, İngilizcede altruism olarak kullanılan ve kökeni Latince "alteri" (diğeri) sözcüğüne dayanan bir kavramdır; August Comte tarafından 1800'lerin ortasında literatüre kazandırılmıştır (Steinberg, 2010). Özgecilik, insan ilişkilerinin merkezinde yer alan ve sosyal yaşamın temelini oluşturan bir terimdir (Kakavoulis, 1998). Felsefi açıdan Frankel, Miller ve Jeffrey (1993), özgeciliği kişinin kendine duyduğu saygı ile başkalarına yönelik saygısı arasında kurduğu denge olarak tanımlar. Nagel (2016) ise özgeciliği, herhangi bir art niyet taşımadan başkalarının yararını gözetmeye yönelik gönüllü eylemler olarak ifade eder.

Biyolojik bilimlerde “özgeci davranış”, diğerlerine fayda sağlayan ancak kişinin kendisi için bazı bedeller barındırabilen yardım davranışlarını tanımlamak için kullanılırken; sosyal bilimlerde bu terim çoğu zaman prososyal davranış ile eş anlamlı şekilde ele alınmaktadır. Sosyal bilimlerdeki kullanım, eylemi yapan kişi de dahil olmak üzere başkalarına fayda sağlayan, fiziksel ya da duygusal bir maliyeti olabilen iş birliğine dayalı davranışları kapsar (Jensen, 2016).

Bu doğrultuda, özgeci davranış genel anlamda başkalarına yarar sağlayan prososyal davranışları içermektedir (Dunfield, Kuhlmeier, O’Connell ve Kelley, 2011). Çocuk psikologları, özgeciliği çocukların paylaşma, yardım etme ve iş birliği kurma gibi sosyal açıdan arzu edilen davranışlar göstermesi olarak tanımlamakta ve çoğu zaman “özgeci” terimini prososyal davranışla eşdeğer kullanmaktadır (Vasta, Haith ve Miller, 1992). Simmons’a (1991) göre özgeci davranışların dört temel özelliği vardır:

1. Bireyin kendi çıkarı yerine başkalarının iyiliğini artırmaya yönelik isteklilik,
2. Davranışın gönüllü olması,
3. Diğerlerine bilinçli biçimde yardım etme niyeti,
4. Davranış karşılığında ödül beklememe.

Bu özellikler birlikte değerlendirildiğinde özgeciliğin merkezinde başkalarının iyiliğini önemseme olduğu görülmektedir.

Güncel disiplinler arası araştırmalar, özgeci davranışların yalnızca sosyal bir yapı olmadığını; ebeveyn-çocuk ilişkilerinden genetik etkilere, nörobiyolojik süreçlerden çevresel ödül/ceza sistemlerine kadar birçok bileşenden etkilendiğini göstermektedir (Preston, 2013). Bu nedenle özgecilik, keskin biçimde “bencil” ya da “tamamen özgeci” şeklinde iki uçlu bir yapı yerine, uçlarında aşırı bencillik ve aşırı özgecilik bulunan bir spektrum olarak değerlendirilmektedir. Sonne ve Gash (2018), bu spektrumun bir ucunda empati yoksunu bireylerin, diğer ucunda ise yardım etmeye yüksek motivasyon duyan bireylerin bulunduğunu belirtmektedir. Araştırmacılar, genetik özelliklerin çevredeki kültürel ve sosyal ödüllerle şekillenerek bu davranış örüntülerini güçlendirdiğini vurgulamaktadır. **Özgeci davranışların motivasyonları üzerine yapılan çalışmalar da bu davranışların ardındaki nedenlere ışık tutmaktadır.** Chierchia ve Singer (2017), prososyal ve özgeci davranışların beş temel motivasyonla ortaya çıkabileceğini belirtir:

1. Toplumsal normların öğrenilmesi ve bu normlara uymamanın olumsuz sonuçlarından kaçınma,

2. Yardım etmemekten doğabilecek suçluluk duygusundan kaçınma,
3. Başkaları tarafından olumlu görülme isteği,
4. Sosyal karşılık ve onay alma beklentisi,
5. Bencilce davranmanın getirebileceği cezalardan kaçınma.

Bu motivasyonlar, özgeci davranışların tamamen karşılıksız olup olmadığına yönelik tartışmalara da zemin oluşturmaktadır (Jensen, Vaish ve Schmidt, 2014). Diğer taraftan, çocukların herhangi bir eğitim almadan empati gösterme becerisine sahip olması ve 5 yaşına kadar toplumsal itibar kaygısının sınırlı düzeyde olması (Engelman, Herrman ve Tomasello, 2012; Banerjee, 2002; Warneken, 2016), erken çocuklukta gözlemlenen özgeci davranışların biyolojik temellere de sahip olduğunu düşündürmektedir.

Özgeci Davranışın Türleri

Doğada çeşitli biçimlerde gözlemlenen özgeci davranışların, bireyleri harekete geçiren motivasyonlar açısından farklılaştığı kabul edilmektedir. Bir babanın çocuğunu koruması ile bir bireyin yiyeceğini aç olan bir arkadaşıyla paylaşması aynı yapı içinde değerlendirilebilse de bu iki davranışın arkasında farklı güdüler bulunmaktadır (Humphrey, 1997). Bu nedenle özgeci davranış türleri genel olarak üç başlık altında incelenmektedir.

1. Üreme Özgeciliği (*Nepotistic/Reproductive Altruism*): Evrimsel yaklaşıma göre üreme özgeciliği, bireyin kendi yaşamı tehlikeye girse bile genlerinin sonraki nesillere aktarımını sağlayacak akrabalarına yardım etmesi anlamına gelir (West, Gardner ve Griffin, 2006). Bal arıları ve karıncalar gibi sosyal canlılarda sık görülen bu davranış türünün temel amacı, kan bağı olan bireylerin hayatta kalmasını sağlamaktır (Clavien ve Chapuisat, 2013). Darwin (1871), bu tür fedakârlıkların doğal seçim açısından bir sorun oluşturduğunu belirtmiş; Hamilton (1964) ise *kapsayıcı uyum başarısı* (inclusi- ve fitness) kavramıyla bu durumu açıklığa kavuşturmuştur. Hamilton'a göre bireyler, akrabalarına yardım ederek dolaylı yoldan kendi genlerinin aktarımına katkıda bulunur. İnsanlarla yapılan araştırmalar da bu görüşü desteklemektedir; örneğin Sisco ve Weber (2019), çevrimiçi bağışlarda insanların kendi soyadlarını taşıyan kişilere daha fazla yardım ettiğini göstermiştir.

2. Karşılıklı Özgecilik (*Reciprocal Altruism*): Trivers'in (1971) ortaya koyduğu karşılıklı özgecilik, kan bağı olmayan bireylerin yardım davranışlarını, gelecekte benzer bir karşılık alma beklentisiyle gerçekleştirdiğini savunur. Yardım eden birey "yardımsever" olarak tanınır ve bu tanınma sosyal ilişkilerde, hatta eş bulma süreçlerinde avantaj sağlayabilir. Gurven ve arkadaşlarının (2000) Hiwi kabilesi üzerine yaptığı çalışma, A ailesinin B ailesine verdiği yiyecek miktarının, B ailesinin daha sonra A ailesine vereceği yiyecek miktarını anlamlı biçimde yordadığını göstermiştir. Bu bulgu-

lar karşılıklı özgeciliğin temelini oluşturan “karşılıklı alışveriş” davranışını desteklemektedir. Günlük yaşamda bir kişinin yemek davetinde hesabı ödemesi ve bir sonraki sefer arkadaşından aynı karşılığı beklemesi de bu tür özgeciliğe örnek verilebilir (Clavien ve Chapuisat, 2013).

3. Tercihli/Ahlaki Özgecilik (*Preferential/Moral Altruism*): Bu tür özgecilikte birey, herhangi bir zorunluluk olmamasına rağmen bir başkasına yardım etmeyi seçer (Clavien ve Chapuisat, 2013). Tercihli özgecilikte birey genellikle kendi sosyal grubundan kişilere yönelirken; *ahlaki özgecilik* risk içeren durumlarda dahi, hiçbir karşılık beklemeden ve kişinin tamamen kişisel tercihine bağlı olarak diğerlerine yardım etmesidir.

Özgeci Davranışı Etkileyen Faktörler

İnsanlarda özgeci davranışın kökeni uzun süredir biyolojik ve sosyal etkenler çerçevesinde tartışılmaktadır. Bebekler ve şempanzelerle yapılan çalışmalar, her iki grubun da başkalarının yaşadığı sorunlara araçsal yardım sunabildiğini göstermekte ve özgeciliğin temel biçimlerinin biyolojik temellere dayandığını ortaya koymaktadır (Greenberg ve ark., 2010; Warneken ve Tomasello, 2006). Bununla birlikte, insanlarda sosyal normların ve ahlaki değerlerin zamanla içselleştirilmesi, bu biyolojik eğilimlerin daha karmaşık ve sosyal açıdan gelişmiş özgeci davranışlara dönüşmesini sağlamaktadır (Warneken, 2016).

Sosyalleşme: Sosyal normlar, çocukların özgeci davranışlarını şekillendiren temel etkenlerden biridir ve sosyalleşme hipotezine göre özgeci eğilimler, toplumsal etkileşimlerle öğrenilen normların içselleştirilmesiyle zamanla gelişir (Chudek ve Henrich, 2011). Çocuklar başlangıçta başkalarının ihtiyaçlarını fark etmekte zorlanabilir; ancak sosyal kurallar ve çocuk yetiştirme uygulamaları sayesinde özgecilik giderek güçlenir (Bar-Tal, 1982). Özgeci davranışların paylaşma, yardım etme ve iş birliği gibi biçimleri çoğu zaman zaman, enerji ya da kaynak gerektirdiğinden birey için belirli maliyetler içerir (Steinbeis, 2018). Bu nedenle birçok kültürde küçük çocukların prososyal davranışlarının ödüllendirilmesi ve sosyal onayla pekiştirilmesi yaygındır (Warneken ve Tomasello, 2009). Kültürler, özgeci davranışların niteliğini ve sıklığını farklı şekillerde etkileyebilir; örneğin kırsal ve geleneksel toplumlarda çocukların ev işleri, bakım görevleri veya yiyecek toplama gibi sorumluluklara daha fazla katılımı, özgeciliğin kolektif bir değer olarak pekişmesine katkı sağlar (Rogoff, 2003; Broesch, Rochat, Olah, Broesch ve Henrich, 2016). Ayrıca ebeveynler (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2007), kardeşler (Hastings, Utendale ve Sullivan, 2007), akranlar (Barry ve Wentzel, 2006), öğretmenler (Cheon, Reeve ve Ntoumanis, 2018), özel eğitim programları (Calvert ve Kotler, 2003) ve hatta hayvanlarla kurulan etkileşim (Sprinkle, 2008) çocukların prososyal davranışlarını destekleyen önemli çevresel faktörler arasında yer almaktadır.

Biyolojik Yatkınlık: Her ne kadar sosyal normlar özgeci davranışları yönlendirse de özgecilik yalnızca öğrenilmiş kurallara dayanmaz; küçük çocukların ve bazı maymun türlerinin yardım davranışları göstermesi, biyolojik yatkınlıkların bu süreçte önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Warneken, 2016). Bu nedenle çocuklar ile şempanzelerin karşılaştırılması, insanlara özgü sosyal öğrenmeler ile evrimsel kökenli davranış eğilimlerinin ayrıştırılmasına yardımcı olur. Nitekim araştırmalar, şempanzelerin tanıdıkları ya da tanımadıkları insanlara düşürdükleri nesnelere ödül beklemeden verme (Warneken, Hare, Melis, Hanus ve Tomasello, 2007) ve kendi türlerinden bir bireyin hangi araca ihtiyaç duyduğunu sezerek uygun yardım biçimini seçme gibi niyet okuyucu davranışlar sergileyebildiğini göstermektedir (Yamamoto, Humle ve Tanaka, 2012). Bununla birlikte kültürel bağlam da çocukların yardım davranışlarını şekillendirir; yaşam tarzları farklı olan toplumlarda yardım etme sıklığı değişebilse de kültürlerarası çalışmalar, prososyal davranışlarda benzerliklerin farklar kadar baskın olduğunu göstermektedir (Aime vd., 2017; Blake vd., 2015). Örneğin Rochat ve arkadaşları (2009), farklı kültürlerde yetişen çocukların 5 yaş civarında şeker paylaşımında giderek daha adil davrandığını bildirmiştir. Bu bulgular, özgeci davranışların yalnızca sosyal öğrenmeyle açıklanamayacağını, biyolojik temelli ortak eğilimlerin kültürlerde büyük ölçüde korunduğunu ve özgeciliğin çoklu etkenlerin etkileşimiyle geliştiğini göstermektedir.

Sosyal Becerilerin Bir Bileşeni Olarak Özgeci Davranış

Evrimsel bakış açısından sosyal ve özgeci davranışlar, aynı türün üyeleri arasındaki etkileşimleri düzenleyen ve hem bireyin uyum sağlama kapasitesini hem de türün hayatta kalma ve üreme başarısını artıran uyumlayıcı özelliklerdir (McGlynn, 2010). İnsan davranışlarında olduğu gibi sosyal davranışların temelinde de iki motivasyon bulunur: olumlu sosyal sonuçlar elde etme ve olumsuz sonuçlardan kaçınma (Alden, Auyeung ve Plasencia, 2014). Kaçınma motivasyonunun ağır basması saldırganlık ve sosyal kaygıyı artırabilir (Rudolph ve Bohn, 2014). Bu açıdan saldırganlık, bir türün hayatta kalmasını ve yavrularını korumasını sağlayan işlevsel bir tepkidir (Lorenz, 2002). Buna karşılık olumlu sosyal çıktılar elde etme isteği, özgecilik, sosyal onay arayışı ve olumlu akran ilişkileri gibi davranışların gelişmesine katkı sağlar (Rudolph ve Bohn, 2014).

Özgecilik, kişinin kendini iyi hissetmesinin ötesinde, herhangi bir karşılık beklemeden başkalarına yardım etmesi olarak tanımlanır (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1978). Ebeveyn-bebek bağlanma ilişkisi de yalnızca türün devamını güvence altına almakla kalmaz, aynı zamanda bebeğin gelecekte başkalarıyla ilişki kurma biçimini şekillendirir (Bowlby, 1982). Bu nedenle aynı türün bireyleri arasında agresiflikten çok olumlu sosyal davranışların gelişmesi beklenir.

Günlük yaşamdaki yardım davranışları (örneğin düşen cüzdanı sahibine ulaştırmak, iş arkadaşlarını fırsatlardan haberdar etmek veya bir okul gezisinde çocukların ihtiyaçlarını öngörmek) insanların karmaşık sosyal-bilişsel becerilere sahip olduğunu gösterir (Warneken, 2018). Nitekim Kuhlmeier, Wynn ve Bloom'un (2003) çalışmalarında, yalnızca 12 aylık bebeklerin yardıma yönelik davranışları ayırt edebildiği ve yardım eden figürü tercih ettiği bulunmuştur. Bu bulgular, özgeci davranışın görev, sadakat veya dini yükümlülüklerden bağımsız olabildiğini ve yardımsever olmanın sosyal açıdan avantaj sağladığını göstermektedir.

Çocukların Sergilediği Farklı Türdeki Özgeci Davranışlar

Özgeci ve prososyal davranışlar, kapı tutmaktan bağış yapmaya ya da tehlike altındaki birini kurtarmaya kadar günlük yaşamın birçok alanında görülür. Bu davranışlar yaşamın ilk iki yılında yardım etme, paylaşma, teskin etme ve iş birliği gibi çeşitli biçimlerde ortaya çıkmaktadır (Brownell, Svetlova ve Nichols, 2009; Warneken ve Tomasello, 2006; Warneken ve Tomasello, 2009).

Teskin Etme: Teskin etme, bir başkasının olumsuz duygusal durumunu fark ederek duygusal destek sunmayı içerir. Araştırmalar, 2 yaşındaki çocukların başkalarının duygularını anlamaya ve sarılma, soru sorma veya teselli etme gibi davranışlarla karşılık vermeye başladığını göstermektedir (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner ve Chapman, 1992). Aynı çalışmalar, 1-2 yaşları arasında görülen öz-stres tepkilerinin yerini iki yaşından itibaren başkaları için duyulan empatik endişeye bıraktığını ortaya koymuştur. Çocuğun kendini diğerlerinden ayırt edebilmesi ve duygu düzenleme becerilerinin gelişmesi, teskin etme davranışının temelini oluşturmaktadır (Decety ve Meyer, 2008; Paulus, Kühn-Popp, Licata, Sodian ve Meinhardt, 2013).

Paylaşma: Paylaşma, yiyecek veya nesnelerin başka birine verilmesini içerir ve çocuğun hem ihtiyacı fark etmesini hem de kendi isteğini erteleyebilmesini gerektirir (Brownell, Svetlova ve Nichols, 2009). Küçük çocuklar tanıdıkları yetişkinlerle sık paylaşımda bulunurken (Hay ve Cook, 2007), 15 aylık bebeklerin üçte biri tercih ettikleri oyuncuğu tanımadıkları bir yetişkine verebilmektedir (Schmidt ve Sommerville, 2011). Paylaşma davranışı çoğu zaman alıcının ihtiyaç veya isteğini açık bir şekilde ifade etmesiyle tetiklenmektedir (Brownell, Svetlova ve Nichols, 2009).

Bilgilendirme: Bilgilendirme, kişinin ihtiyaç duyduğu bilgiyi ona iletmeyi içerir. Bebekler bu davranışı çoğunlukla işaret ederek sergiler. Bu tür yardım, işaret eden çocuğun karşı tarafın dikkatini yönlendirmesini, karşı tarafın neye ihtiyaç duyduğunu anlamasını ve hangi nesnenin önemli olduğunu fark etmesini gerektirir (Liszkowski, Carpenter, Striano ve Tomasello, 2006). Dolayısıyla bilgilendirme, çocuğun karşıdaki kişinin niyetini ve bilgi eksikliğini anlayabilmesini gerektiren gelişmiş bir sosyal biliş düzeyini yansıtır.

Araçsal Yardım: Araçsal yardım, başka bir kişinin hedeflerine ulaşmasını kolaylaştıran davranışlardır. Çocukların yardım davranışları yetişkinler kadar karmaşık olmasa da, her iki durumda da yardım edilen kişinin amacını anlamak gerekir (Svetlova, Nichols ve Brownell, 2010). Araştırmalar, bebeklerin 14 ay gibi erken bir dönemde araçsal yardım sunduğunu göstermektedir. Düşürdüğü nesneyi alamayan bir yetişkine nesneyi vermeleri bunun örneklerindedir (Warneken ve Tomasello, 2007; Cirelli, Wan ve Trainor, 2014). 18 aylık çocuklar kapı açmak, eşyaları yerleştirmek veya yanlış bir yöntem kullanan yetişkine doğru yöntemi göstererek yardım etmek gibi daha esnek davranışlar sergiler (Dunfield ve Kuhlmeier, 2013; Dunfield, Kuhlmeier, O'Connell ve Kelley, 2011). 14–18 ay arası bebekler yardıma ihtiyaç olduğuna ilişkin açık ipuçlarına gereksinim duyarken, 2 yaş civarı çocuklar daha ince bağlamsal ipuçlarından çıkarım yapabilir. Örneğin yetişkin herhangi bir talepte bulunmasa bile masadan yuvarlanan kutuları fark ederek yardım etmeye yönelirler (Warneken, 2013).

Çocuklarda Özgeci Davranışın Gelişimi ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Çocukların özgeci davranışları, yardım edilen kişinin sunduğu ipuçlarına göre farklı biçimlerde ortaya çıkabilmektedir. Yardıma ihtiyacı olduğunu davranışsal ya da iletişimsel olarak açıkça gösteren birine yardım etmek **reaktif prososyallik**, herhangi bir belirgin ipucu olmadan yardım etmek ise **proaktif prososyallik** olarak adlandırılmaktadır (Jaeggi, Burkart ve Van Schaik, 2010). Çocukların pragmatik, bağlamsal ve iletişimsel ipuçlarını algılama ve yorumlama becerileri gelişimsel olarak değiştiği için, literatürde özgeci davranışların bu iki boyut üzerinden incelendiği görülmektedir.

Reaktif Prososyallik

Reaktif yardımda, yardım eden kişinin, yardıma ihtiyacı olan kişinin davranışsal ipuçlarını fark etmesi ve bunlara yanıt vermesi gerekir (Warneken, 2015). Çalışmalar, küçük çocukların yalnızca ihtiyacı olan kişilere yardım etmekle kalmayıp, yardıma işaret eden ipuçlarına da duyarlı olduklarını göstermektedir (Warneken ve Tomasello, 2006; Brownwell, Svetlova ve Nichols, 2009). Bu ipuçları, düşen nesneye uzanma (Warneken ve Tomasello, 2006), olumsuz yüz ifadesi (Dunfield, 2014) veya yardıma ihtiyacın doğrudan söylenmesi (Svetlova, Nichols ve Brownwell, 2010) gibi farklı biçimlerde olabilir ve ipuçları ne kadar açık olursa yardım etme olasılığı o kadar artmaktadır.

Buttelman, Carpenter ve Tomasello (2009), 16–30 aylık çocukların başkalarının yanlış inançlarını dikkate alarak yardım edebildiğini göstermiştir. Çocuklar, yetişkinin oyuncağın yerini yanlış bildiği koşullarda, içinde

oyuncak olan kutuyu açarak ya da işaret ederek uygun yardımda bulunmuş; kontrol koşulunda ise yetişkinin davranışını daha farklı yorumlamışlardır. Bu bulgular, 18 ve muhtemelen 16 aylık bebeklerin bile başkalarının inançlarını göz önünde bulundurarak yardım davranışlarını uyarlayabildiğini göstermektedir (Buttelman, Carpenter ve Tomasello, 2009).

Dunfield ve Kuhlmeier (2010), 21 aylık çocukların yardım davranışlarında seçici olduklarını ortaya koymuştur. Bebekler, kendilerine yardım etmeye niyetli olan ya da daha önce “iyi niyetli” davranan yetişkinlere, isteksiz ya da ilgisiz görünen yetişkinlere kıyasla daha fazla yardım etmişlerdir. Bu bulgular, erken çocukluk döneminde yardım etme davranışlarının, diğer kişinin niyetine ilişkin değerlendirmelerle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Warneken ve Tomasello (2006) ise 18 aylık çocukların çeşitli görevlerde hiçbir ödül almadan yetişkinlere yardım ettiğini ve çocukların büyük çoğunluğunun, yardım talebine dair açık bir sözlü ipucu olmadan da yetişkinin amacını anlayabildiğini göstermiştir. Buna karşın, aynı görevlerde şempanzelerin yalnızca belirli bazı durumlarda yardım etmesi, bebeklerin farklı bağlamlarda niyet ayırt etme konusunda daha gelişmiş bilişsel becerilere sahip olduğunu düşündürmektedir.

Over ve Carpenter (2009), 18 aylık çocukların sosyal bağın ima edildiği “birlikte olma” bağlamlarında yetişkine daha hızlı ve daha sık yardım ettiğini bulmuştur. Bu sonuç, sosyal çevredeki küçük düzenlemelerin bile bebeklerin prososyal davranışlarını etkileyebileceğini düşündürmektedir. Liszkowski, Carpenter, Striano ve Tomasello (2006) da, 12 ve 18 aylık bebeklerin işaret etme davranışını yalnızca bir şey istemek ya da paylaşmak için değil, yetişkinin aradığı nesne hakkında bilgi vermek için de kullandıklarını göstermiştir.

Dunfield, Kuhlmeier, O’Connell ve Kelley (2011) 18 ve 24 aylık çocukların yardım etme ve paylaşma davranışlarının, yetişkinin ihtiyacını açıkça ortaya koyduğu durumlarda sıklıkla ortaya çıktığını, teskin etme davranışının ise aynı yaşlarda henüz belirgin biçimde gözlenmediğini rapor etmiştir. Bu bulgular, yardım etme ve paylaşma gibi reaktif prososyal davranışların yaşamın ikinci yılına doğru güçlü bir biçimde ortaya çıktığını, teskin etmenin ise daha karmaşık sosyal-duygusal süreçler gerektirdiğini düşündürmektedir.

Brownwell, Svetlova ve Nichols (2009) da 18 ve 25 aylık çocuklarda paylaşmanın, alıcının ihtiyaçlarını açıkça ifade ettiği durumlarda arttığını göstermiştir. Yetişkin isteklerini sözel ya da jestlerle ilettiğinde, özellikle 25 aylık çocukların yiyeceği paylaşma olasılığının yükseldiği bulunmuştur. Bu sonuçlar, çocukların değer verdikleri kaynakları başkalarıyla gönüllü olarak paylaşmalarının, alıcının ihtiyaç ve istekleriyle ilgili açık iletişimsel ipuçlarına bağlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Proaktif Prososyallik

Proaktif prososyallik, yardım edilen kişinin herhangi bir davranışsal veya iletişimsel ipucu vermediği durumlarda, çocuğun mevcut durumu değerlendirerek yardım etmesiyle ortaya çıkar (Warneken ve Tomasello, 2008). Örneğin bir kişinin cüzdanını düşürdüğünü fark etmeyen yetişkine, durumu yalnızca kendi gözlemiyle anlayıp yardım eden çocuk bu tür bir davranış sergilemiş olur. Bu davranış, yardım edecek kişinin diğerinin niyetini ve hedefini anlamasını, durumun bu hedefe hizmet etmediğini fark etmesini ve buna uygun bir çözüm üretmesini gerektirdiğinden, karmaşık bir bilişsel süreç içerir (Burkart, Hrdy ve van Schaik, 2009; Aime, Broesch, Aknin ve Warneken, 2017). Bu nedenle proaktif prososyallığın reaktif prososyallığe kıyasla daha geç geliştiği kabul edilir.

Warneken (2013), 2–2,5 yaş aralığındaki çocukların davranışsal ipucu olmadan yardım edip edemeyeceğini araştırmış ve çocukların ipucu verilmediğinde bile nesneyi alma, yetişkini bilgilendirme veya doğrudan yardım etme davranışları sergilediğini göstermiştir. Deney grubundaki çocuklar, yetişkinin kutuyu yanlışlıkla düşürdüğü durumlarda, kontrol grubuna kıyasla çok daha yüksek oranda yardım etmiştir. Sonuçlar, proaktif yardım davranışının özellikle 24. aydan itibaren düzenli biçimde görüldüğünü ortaya koymuştur. İkinci deneyde 25 ve 28 aylık çocuklar karşılaştırıldığında, 25 aylıkların %67'si, 28 aylıkların ise %89'u en az bir yardım davranışı göstermiştir. Bu bulgular, açık ipuçları olmadan yardım etme becerisinin 2 yaş civarında belirgin hâle geldiğini göstermektedir.

Aime, Broesch, Aknin ve Warneken (2017) tarafından Vanuatu'da yapılan çalışma da bu sonuçları desteklemektedir. Araştırmada, 2–5 yaş arası çocukların proaktif yardım etme davranışları değerlendirildiğinde, deney grubundaki çocukların yarısının (5/10) ipucu olmadan yardım ettiği, kontrol grubunda ise hiçbir çocuğun yardım etmediği bulunmuştur. Aynı çalışmada reaktif yardım davranışına bakıldığında, çocukların büyük çoğunluğu (10 çocuktan 8'i) yardım etmiştir. Bu örüntü, proaktif yardım için zihinsel durumları anlama ve çıkarım yapma gibi daha karmaşık bilişsel süreçlerin gerekli olduğunu; buna karşın reaktif yardımın açık ipuçlarına dayandığı için daha kolay ortaya çıktığını göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmalar, temel özgeci eğilimlerin yaşamın erken dönemlerinde ortaya çıktığını göstermektedir. Bebekler, başkalarının ihtiyaçlarını gözlemleyip değerlendirebilmekte ve sosyal-bilişsel kapasitelerini kullanarak yardım davranışları sergileyebilmektedir. Ancak tüm ihtiyaçlar aynı biçimde yorumlanmadığı için yardım etme davranışının sıklığı ve niteliği yaşla birlikte

farklılaşmaktadır. Bağlamsal ve iletişimsel ipuçlarına dayanan **reaktif pro-sosyalliğin**, bu tür ipuçlarının bulunmadığı durumlarda görülen **proaktif prososyalliğe** kıyasla daha erken geliştiği söylenebilir. Dolayısıyla sosyal çevre ve bu çevreden gelen geri bildirimler çocukların prososyal davranışlarını destekleyen önemli kaynaklardır.

Erken dönem yardım etme davranışı, yetişkinlerde görülen itibar kazanma, karşılık bekleme gibi sosyal kaygılardan büyük ölçüde bağımsızdır. Yardım davranışının çoğu zaman ebeveynlerin bulunmadığı ortamlarda ve tamamen spontane biçimde ortaya çıkması, davranışın itaat ya da övgü beklentisine dayanmadığını göstermektedir (Warneken ve Tomasello, 2013; Warneken, 2013). Ayrıca çocukların yardım ederek “gösteriş yapma” amacı taşıdığına dair bir kanıt yoktur. Hepach, Vaish ve Tomasello (2012), çocukların hem kendileri yardım ettiklerinde hem de yardım üçüncü bir kişi tarafından gerçekleştirildiğinde benzer bir rahatlama tepkisi (gözbebeği genişlemesi) gösterdiklerini bulmuştur. Bu sonuç, çocukların önemli bulduğu şeyin yardımın **kimin** tarafından yapıldığı değil, **yardımın gerçekleşmesi** olduğunu göstermektedir.

Sonuçlar, somut ödüllerin küçük çocuklarda özgeci davranışı artıran bir motivasyon olmadığını da ortaya koymaktadır. Çocuklar ödül verilmediğinde dahi tutarlı bir şekilde yardım etmekte (Buttelman, Carpenter ve Tomasello, 2009; Svetlova, Nichols ve Brownwell, 2009) ve ödüllerin verilmesi çoğu zaman yardım etme davranışında bir artış sağlamamaktadır (Warneken, Hare, Melis, Hanus ve Tomasello, 2007). Bu bulgular, küçük çocukların ödül-ceza temelli karar verdiğini öne süren Kohlberg’in işlem öncesi dönem açıklamalarını (Levine, Kohlberg ve Hewe, 1985) ve benzer biçimde bu dönemde bireysel hayatta kalmanın öncelikli olduğunu savunan Gilligan’ın (2016) görüşlerini tartışmalı hâle getirmektedir.

Kaynakça

- Aime, H., Broesch, T., Aknin, L. B., & Warneken, F. (2017). Evidence for proactive and reactive helping in two- to five-year-olds from a small-scale society. *PLOS ONE*, *12*(11), e0187787. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0187787>
- Alden, I. E., Auyeung, K. W., & Plasencia, L. (2014). Social anxiety and the self. In S. G. Hofmann & P. M. DiBartolo (Eds.), *Social anxiety: Clinical, developmental, and social perspectives* (pp. 531-549). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-394427-6.00018-2>
- Banerjee, R. (2002). Children's understanding of self-presentational behavior: Links with mental-state reasoning and the attribution of embarrassment. *Merrill-Palmer Quarterly*, *48*(4), 378-404. <https://doi.org/10.1353/mpq.2002.0015>
- Barry, C. M., & Wentzel, K. R. (2006). Friends' influence on behavior. *PsycEXTRA Dataset*. <https://doi.org/10.1037/e674012007-009>
- Bar-Tal, D. (1982). Sequential development of helping behavior: A cognitive-learning approach. *Developmental Review*, *2*(2), 101-124. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(82\)90006-5](https://doi.org/10.1016/0273-2297(82)90006-5)
- Blake, P. R., McAuliffe, K., Corbit, J., Callaghan, T. C., Barry, O., Bowie, A., Kleutych, L., Kramer, K. L., Ross, E., Vongsachang, H., Wrangham, R., & Warneken, F. (2015). The ontogeny of fairness in seven societies. *Nature*, *528*(7581), 258-261. <https://doi.org/10.1038/nature15703>
- Blum, L. A. (1988). Gilligan and Kohlberg: Implications for moral theory. *Ethics*, *98*(3), 472-491. <https://doi.org/10.1086/292966>
- Bowlby, J. (1982). *Attachment* (2nd ed.). New York: Basic Books.
- Broesch, T., Rochat, P., Olah, K., Broesch, J., & Henrich, J. (2016). Similarities and differences in maternal responsiveness in three societies: Evidence from Fiji, Kenya, and the United States. *Child Development*, *87*(3), 700-711. <https://doi.org/10.1111/cdev.12501>
- Brownell, C. A., Svetlova, M., & Nichols, S. (2009). To share or not to share: When do toddlers respond to another's needs? *Infancy*, *14*(1), 117-130. <https://doi.org/10.1080/15250000802569868>
- Burkart, J. M., Hrdy, S. B., & Van Schaik, C. P. (2009). Cooperative breeding and human cognitive evolution. *Evolutionary Anthropology: Issues, News, and Reviews*, *18*(5), 175-186. <https://doi.org/10.1002/evan.20222>
- Buttelmann, D., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Eighteen-month-old infants show false belief understanding in an active helping paradigm. *Cognition*, *112*(2), 337-342. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.05.006>
- Calvert, S. L., & Kotler, J. A. (2003). The children's television act: Can media policy make a difference? *Journal of Applied Developmental Psychology*, *24*(3), 375-380. [https://doi.org/10.1016/s0193-3973\(03\)00066-2](https://doi.org/10.1016/s0193-3973(03)00066-2)
- Carpenter, M., Uebel, J., & Tomasello, M. (2013). Being mimicked increases prosocial behavior in 18-Month-Old infants. *Child Development*, *84*(5), 1511-1518. <https://doi.org/10.1111/cdev.12083>

- Cheon, S. H., Reeve, J., & Ntoumanis, N. (2018). A needs-supportive intervention to help PE teachers enhance students' prosocial behavior and diminish anti-social behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 35, 74-88. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.11.010>
- Chierchia, G., & Singer, T. (2017). The Neuroscience of Compassion and Empathy and Their Link to Prosocial Motivation and Behavior. In J. Dreher & L. Tremblay (Eds.), *Decision neuroscience: An integrative perspective* (pp. 247-257). Academic Press.
- Chudek, M., & Henrich, J. (2011). Culture-gene coevolution, norm-psychology and the emergence of human prosociality. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(5), 218-226. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.03.003>
- Cirelli, L. K., Wan, S. J., & Trainor, L. J. (2014). Fourteen-month-old infants use interpersonal synchrony as a cue to direct helpfulness. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369(1658), 20130400. <https://doi.org/10.1098/rstb.2013.0400>
- Clavien, C., & Chapuisat, M. (2013). Altruism across disciplines: One word, multiple meanings. *Biology & Philosophy*, 28(1), 125-140. <https://doi.org/10.1007/s10539-012-9317-3>
- Darwin, C. R. (1871). *The descent of man, and selection in relation to sex*. London: John Murray.
- Decety, J., & Meyer, M. (2008). From emotion resonance to empathic understanding: A social developmental neuroscience account. *Development and Psychopathology*, 20(4), 1053-1080. <https://doi.org/10.1017/s0954579408000503>
- Dunfield, K. A. (2014). A construct divided: Prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00958>
- Dunfield, K. A., & Kuhlmeier, V. A. (2010). Intention-mediated selective helping in infancy. *Psychological Science*, 21(4), 523-527. <https://doi.org/10.1177/0956797610364119>
- Dunfield, K. A., & Kuhlmeier, V. A. (2013). Classifying prosocial behavior: Children's responses to instrumental need, emotional distress, and material desire. *Child Development*, 84(5), 1766-1776. <https://doi.org/10.1111/cdev.12075>
- Dunfield, K., Kuhlmeier, V. A., O'Connell, L., & Kelley, E. (2011). Examining the diversity of prosocial behavior: Helping, sharing, and comforting in infancy. *Infancy*, 16(3), 227-247. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2010.00041.x>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2007). Prosocial development. *Handbook of Child Psychology*. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0311>
- Engelmann, J. M., Herrmann, E., & Tomasello, M. (2012). Five-year Olds, but not chimpanzees, attempt to manage their reputations. *PLoS ONE*, 7(10), e48433. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0048433>

- Freedman, J. L., Sears, D. O., & Carlsmith, J. M. (1978). *Social psychology*. Prentice-Hall.
- Gilligan, C. (1993). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Greenberg, J. R., Hamann, K., Warneken, F., & Tomasello, M. (2010). Chimpanzee helping in collaborative and noncollaborative contexts. *Animal Behaviour*, 80(5), 873-880. <https://doi.org/10.1016/j.anbehav.2010.08.008>
- Gurven, M., Hill, K., Kaplan, H., Hurtado, A., & Lyles, R. (2000). Food Transfers Among Hiwi Foragers of Venezuela: Tests of Reciprocity. *Human Ecology*, 28(2), 171-218. <https://doi.org/10.1023/a:1007067919982>
- Hamilton, W. (1964). The genetical evolution of social behaviour. I. *Journal of Theoretical Biology*, 7(1), 1-16. [https://doi.org/10.1016/0022-5193\(64\)90038-4](https://doi.org/10.1016/0022-5193(64)90038-4)
- Hastings, P. D., Utendale, W. T., & Sullivan, C. (2007). The Socialization of Prosocial Development. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (2nd ed., pp. 638-664). Guilford Publications.
- Hay, D. F., & Cook, K. (2007). The transformation of prosocial behavior from infancy to childhood. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (pp. 100-131). Guilford Press.
- Hepach, R., Vaish, A., & Tomasello, M. (2012). Young children are intrinsically motivated to see others helped. *Psychological Science*, 23(9), 967-972. <https://doi.org/10.1177/0956797612440571>
- Humphrey, N. (1997). Varieties of altruism - and the common ground between them. *Soc. Res. (New York)*, 64, 199-209.
- Jaeggi, A. V., Burkart, J. M., & Van Schaik, C. P. (2010). On the psychology of cooperation in humans and other primates: Combining the natural history and experimental evidence of prosociality. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 365(1553), 2723-2735. <https://doi.org/10.1098/rstb.2010.0118>
- Jensen, K. (2016). Prosociality. *Current Biology*, 26(16), R748-R752. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2016.07.025>
- Jensen, K., Vaish, A., & Schmidt, M. F. (2014). The emergence of human prosociality: Aligning with others through feelings, concerns, and norms. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00822>
- Kakavoulis, A. K. (1998). Early childhood altruism: How parents see prosocial behavior in their young children. *Early Child Development and Care*, 140(1), 115-126. <https://doi.org/10.1080/0300443981400109>
- Knafo, a., & Israel, S. (2010). Genetic and environmental influences on prosocial behavior. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature*. American Psychological Association.

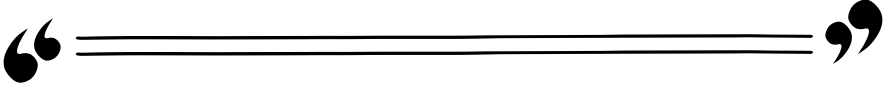
- Kuhlmeier, V., Wynn, K., & Bloom, P. (2003). Attribution of dispositional states by 12-Month-Olds. *Psychological Science*, *14*(5), 402-408. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.01454>
- Levine, C., Kohlberg, L., & Hewer, A. (1985). The current formulation of Kohlberg's theory and a response to critics. *Human Development*, *28*(2), 94-100. <https://doi.org/10.1159/000272945>
- Liszkowski, U., Carpenter, M., Striano, T., & Tomasello, M. (2006). 12- and 18-Month-Olds point to provide information for others. *Journal of Cognition and Development*, *7*(2), 173-187. https://doi.org/10.1207/s15327647jcd0702_2
- Lorenz, K. (2002). *On Aggression* (2nd ed.). Routledge.
- McGlynn, T. P. (2010). How Does Social Behavior Evolve? *Nature Education Knowledge*, *3*(10), 69.
- Nagel, T. (1978). *The possibility of altruism*. Princeton University Press.
- Over, H., & Carpenter, M. (2009). Priming third-party ostracism increases affiliative imitation in children. *Developmental Science*, *12*(3), F1-F8. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00820.x>
- Paul, E. F., Fred D. Miller, J., & Paul, J. (1993). *Altruism: Volume 10*. Cambridge University Press.
- Paulus, M., Kühn-Popp, N., Licata, M., Sodian, B., & Meinhardt, J. (2013). Neural correlates of prosocial behavior in infancy: Different neurophysiological mechanisms support the emergence of helping and comforting. *NeuroImage*, *66*, 522-530. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2012.10.041>
- Preston, S. D. (2013). The origins of altruism in offspring care. *Psychological Bulletin*, *139*(6), 1305-1341. <https://doi.org/10.1037/a0031755>
- Rochat, P., Dias, M. D., Guo Liping, Broesch, T., Passos-Ferreira, C., Winning, A., & Berg, B. (2009). Fairness in distributive justice by 3- and 5-Year-Olds across seven cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *40*(3), 416-442. <https://doi.org/10.1177/0022022109332844>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rudolph, K. D., & Bohn, L. E. (2014). Translating social motivation into action: Contributions of need for approval to children's social engagement. *Social Development*, *23*(2), 376-394. <https://doi.org/10.1111/sode.12050>
- Schmidt, M. F., & Sommerville, J. A. (2011). Fairness expectations and altruistic sharing in 15-Month-Old human infants. *PLoS ONE*, *6*(10), e23223. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0023223>
- Simmons, R. G. (1991). Presidential address on altruism and sociology. *The Sociological Quarterly*, *32*(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1991.tb00342.x>
- Sisco, M. R., & Weber, E. U. (2019). Examining charitable giving in real-world online donations. *Nature Communications*, *10*(1). <https://doi.org/10.1038/s41467-019-11852-z>

- Sonne, J. W., & Gash, D. M. (2018). Psychopathy to altruism: Neurobiology of the selfish–selfless spectrum. *Frontiers in Psychology, 9*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00575>
- Sprinkle, J. E. (2008). Animals, Empathy, and Violence: Can Animals Be Used to Convey Principles of Prosocial Behavior to Children? *Youth Violence and Juvenile Justice, 6*(1), 47-58. <https://doi.org/10.1177/1541204007305525>
- Steinbeis, N. (2016). Taxing behavioral control diminishes sharing and costly punishment in childhood. *Developmental Science, 21*(1), 1-8. <https://doi.org/10.1111/desc.12492>
- Steinberg, D. (2010). Altruism in medicine: Its definition, nature, and dilemmas. *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics, 19*(2), 249-257. <https://doi.org/10.1017/s0963180109990521>
- Svetlova, M., Nichols, S. R., & Brownell, C. A. (2010). Toddlers' prosocial behavior: From instrumental to empathic to altruistic helping. *Child Development, 81*(6), 1814-1827. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01512.x>
- Trivers, R. L. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *The Quarterly Review of Biology, 46*(1), 35-57. <https://doi.org/10.1086/406755>
- Vasta, R., Haith, M. M., & Miller, S. A. (1992). *Child psychology: The modern science*.
- Warneken, F. (2013). Young children proactively remedy unnoticed accidents. *Cognition, 126*(1), 101-108. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2012.09.011>
- Warneken, F. (2015). Precocious prosociality: Why do young children help? *Child Development Perspectives, 9*(1), 1-6. <https://doi.org/10.1111/cdep.12101>
- Warneken, F. (2016). Insights into the biological Foundation of human altruistic sentiments. *Current Opinion in Psychology, 7*, 51-56. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2015.07.013>
- Warneken, F. (2018). How children solve the two challenges of cooperation. *Annual Review of Psychology, 69*(1), 205-229. <https://doi.org/10.1146/annurev-psy-122216-011813>
- Warneken, F., Hare, B., Melis, A. P., Hanus, D., & Tomasello, M. (2007). Spontaneous altruism by chimpanzees and young children. *PLoS Biology, 5*(7), e184. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.0050184>
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science, 311*(5765), 1301-1303. <https://doi.org/10.1126/science.1121448>
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. *Infancy, 11*(3), 271-294. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2007.tb00227.x>
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2008). Extrinsic rewards undermine altruistic tendencies in 20-month-olds. *Developmental Psychology, 44*(1), 1785-1788. <https://doi.org/10.1037/2333-8113.1.s.43>

- Warneken, F., & Tomasello, M. (2009). The roots of human altruism. *British Journal of Psychology*, *100*(3), 455-471. <https://doi.org/10.1348/000712608x379061>
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2013). The emergence of contingent reciprocity in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, *116*(2), 338-350. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.06.002>
- West, S. A., Gardner, A., & Griffin, A. S. (2006). Altruism. *Current Biology*, *16*(13), R482-R483. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2006.06.014>
- Yamamoto, S., Humle, T., & Tanaka, M. (2012). Chimpanzees' flexible targeted helping based on an understanding of conspecifics' goals. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *109*(9), 3588-3592. <https://doi.org/10.1073/pnas.1108517109>
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, *28*(1), 126-136. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.1.126>



MASALLARIN EĞİTİCİ YÖNÜ VE ANADOLU MASALLARI¹



Fatma KARACA-AKKOL²
Zeynep TEMİZ³

¹ “Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Sürecinde Anadolu Masallarını Kullanmaları”
Başlıklı tezden üretilmiştir

² MEB, Gazi Mustafa Kemal ilkokulu, Uzm. Öğretmen

³ Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitim ABD,
Prof. Dr.

1. MASAL

1.1. Masalın Özellikleri

Sözlü edebiyat geleneği içerisinde önemli bir yere sahip olan masal, halk edebiyatının anonim ürünlerinden biri olarak; olağanüstü niteliklere sahip kahramanların yer aldığı, gerçeklikten uzak olayların aktarıldığı ve zaman ile mekân unsurlarının belirsiz bırakıldığı bir anlatı türü olarak tanımlanmaktadır. Günümüzde çoğunlukla çocuk edebiyatı kapsamında ele alınsa da, alanyazında yer alan çalışmalar masalın her yaş grubuna hitap eden evrensel bir anlatı biçimi olduğunu ortaya koymaktadır. Masalların tarihi insanlık tarihi kadar eskidir ve insanın olduğu her yerde sözlü olarak nesilden nesile aktarılmıştır (Sakaoğlu, 2019; Uysal, 2020). Sözlü kültüre dayalı bir tür olması nedeniyle masallar, zaman içinde farklı coğrafyalara yayılmış, anlatıcıya ve bağlama göre değişime uğramış ve gelişerek günümüze ulaşmıştır. Masal üzerine yapılan bilimsel çalışmaların artmasıyla birlikte, bu anlatı türü günümüzde yalnızca bir edebî ürün olarak değil, aynı zamanda bağımsız bir araştırma alanı olarak da değerlendirilmeye başlanmıştır (Yiğit & Kesmeçi, 2015). Nitekim masal, farklı kaynak ve araştırmalarda çeşitli yönleriyle ele alınarak farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Türk Dil Kurumu web sitesinde masal sözcüğünün kökeninin Arapça “mesel” kelimesinden geldiği ve çoğunlukla insanların yarattığı, kurmaca ve hayale dayanan, sözlü olarak anlatılan, çoğunlukla insanlar, hayvanlar ile cadı, cin, dev, peri vb. varlıkların başından geçen olağanüstü olayları anlatan edebî tür olduğu tanımlanmaktadır (<https://sozluk.gov.tr/>). Masal ile ilgili en sık söylenenler ise kahramanları olağanüstü özellikler taşıyan, zamanın ve yerin belli olmadığı, hayal ürünü olayların yer aldığı, sonunda ise iyilerin ödül kazanıp kötülerin ceza ile karşılaştığı, tekerleme ile başlayıp gökten düşen üç elma ile sona eren sözlü bir tür olduğudur.

1.2. Masalarda Tekerlemeler

Masalda anlatılan olaya başlamadan evvel masal anlatıcısının dinleyicileri masal dünyasının olağanüstü ortamına davet etmek gayesiyle yer verdiği kalıp sözlere-formellere “tekerleme” denilmektedir. Başlangıç tekerlemeleri ile masal anlatıcısı ve masal dinleyicisi arasında oluşacak bağın tesisini sağlama, dinleyicinin ilgi ve dikkatini anlatılacak olan masala çekme niyeti ön plandadır. Bu kalıp sözler, çoğunlukla süslü kelime oyunlarını içeren formellerdir ve tekerlemeler hâlinde yer almaktadır. Tekerlemenin amacı, dinleyicinin dikkatini masala çekmek, dinleyiciyi masalın olağanüstü dünyasına hazırlamak ve öykünün ritmine dikkat çekmektir (Aslan & Azar, 2023).

Masalarda ele alınan zaman anlayışı -miş’li geçmiş zaman olarak tabir edilen, rivayet edilen ya da öğrenilen, duyulan geçmiş zamandır. Sade giriş

formelleri ve masal üzerine önemli araştırmalarıyla bilinen Sakaoğlu'na göre çoğunlukla, “Evvel zaman içinde...” veya “Bir varmış, bir yokmuş...” sözleriyle başlayıp bazen de her ikisinin bir arada kullanıldığı formellerdir (Sakaoğlu, 2019:55). Bilinen bazı sade giriş formeli örnekleri şunlardır:

- Bir varmış, bir yokmuş, bir zamanlar bir varmış.
- Evvel zaman içinde bir varmış.
- Eski zamanlarda bir ile bir varmış.
- Vakti zamanında bir varmış (Sakaoğlu, 2019:55).

Masalda kullanılan sade giriş formellerinden bir tanesi de tekerlemelerdir. Olayların abartıldığı, olağanüstülüklerin çok kullanıldığı, kafiyelerinin birbiri ile uyumlu olduğu söz dizileriyle yapılan bu başlangıcın amacı dinleyiciyi masalın atmosferine hazırlamaktır (Sakaoğlu, 2019:55). Masallarda en sık kullanılan tekerleme örnekleri şunlardır:

- Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde; develer tellal iken, pireler berber iken; ben anamın beşğini tıngır mıngır sallar iken bir varmış.
- Var varanın sür sürenin, destursuz başa girenin hâli budur padişahım! Yollar saçak pürçek, kimi yalan kimi gerçek; hikâyedir bunun adı, söylemeyle çıkar tadı. Eski zamanenin devrinde bir varmış (Sakaoğlu, 2019:56).

Masala tekerleme ile başlanır, tekerleme ile bitirilir. Bitiş tekerlemelerinde iyilik yapan karakterler maddi ya da manevi ödüllendirilirken kötü kahramanlar da cezalandırılır. Kahramanlık gösteren, başarıya ulaşan, çevresine faydalı olan kişiler gururla ülkesine döner, fakir olan kahramanlar zengin olur, sevdiği kıza kavuşamayan kahramanlar sevdiğine kavuşur, yenilir içilir, hatta kırk gün kırk gece düğün yapılır. Bitiş formellerinin yiyip içmek, muradına ermek, rahat etmek, hastalıktan kurtulmak, şifa bulmak, safa sürmek, selamete ermek, kırk gün kırk gece süren düğünler, ceza olarak katır- satır tercihi, gökten düşen üç elma, anlatıcının iyi dileklerde bulunması gibi çeşitleri vardır (Sakaoğlu, 2019).

Bununla birlikte en çok kullanılan bitiş tekerlemesi gökten üç elma düşen tekerlemedir. Bunun örneği masal kitaplarında genellikle şu şekilde yer almaktadır:

- Gökten üç elma düştü. Biri anlatana, biri dinleyene, biri de herkesin başına.
- Gökten üç elma düştü biri anlatana. Birileri masal anlatacak ki sizler masal dinleyin diye. Biri dinleyene. Dinlediğiniz masalları nesilden nesile anlatın diye. Biri de ... herkesin başına (Sakaoğlu, 2019).

1.3. Geleneksel Masal Anlatıcılığı

Masal anlatıcılığının eskisi kadar ilgi görmemesinin üç temel faktörü şöyle sıralanabilir: İlk olarak, kentleşmenin yaygınlaşması ve kent yaşamının artması sonucunda ortaya çıkan nüfus artışı gelir. İkinci olarak, sanayileşme süreciyle birlikte mevcut sosyal ilişkilerin ve çeşitli kültürel oluşumların ortaya çıkması, bireylerin ve toplumun günlük yaşam tarzında ve alışkanlıklarında değişikliklere neden olmuştur. Bu dinamik yaşamda masal anlatmaya olan istek, merak ve ilginin azalması kaçınılmaz olabilir. Üçüncü olarak, bu süreçte geçmişin geleneksel kalıpları da değişerek yeni yaşam modellerine uyum sağlamaya çalışmaktadır. Bu nedenle, masal anlatıcılığının geçmişteki geleneksel kalıplarını günümüz ihtiyaçlarına uygun şekilde güncellemek gerekir (Aydemir, 2021).

1.4. Günümüz Masal Anlatıcılığı

Anlatıcının elinde bulunan masal metnini etkileyen birçok faktör masal anlatıcılığı geleneğini de etkilemiştir. Masal anlatıcılarının becerisi, dinleyicinin özellikleri, anlatımın geçtiği yer, anlatımın geçtiği zaman, anlatımın geçtiği yerin kültürü gibi unsurlar “anlatı” da incelenmesi gereken unsurlardır. Anadolu’da masallar genellikle evlerde, meydanlarda veya kahvehanelerde anlatılır (Topçam, 2019). Masalların, masal ataları, masal ebeleri, masal anneleri, masal nineleri ve masal büyükanneleri olarak adlandırılan insanlardan aktarılmıştır. Ayrıca masalın uzun kış gecelerinde anlatıldığı da bilinmektedir. Geleneksel masalların arka planı köy odalarında, soba ve tandır çevresinde karşımıza çıkar. Masal anlatımında hedef kitle çocuklar ve yetişkin hane halkıdır. Bu durum masalların sadece çocukların ilgisini çeken bir tür olmadığını göstermektedir (Saltık, 2016).

Geleneksel anlatılarda masallar her yaşta insana hitap etmektedir ancak ilk amaç masalların çocuklara yönelik olmasıdır. Amaç çocukları eğlendirmek, güzel vakit geçirmek, hayal güçlerini geliştirmek ve eğitici bilgiler vermektir. Bu nedenle daha çok eğitici masallar tercih edilmektedir. Her masal anlatıcısı masalı kendine göre düzenler, yeni bir ifade ve ruh kazandırır (Arslantaş, 2020). Ancak bu sırada anlatıcı masalın temel çerçevesinden kaçamaz. Masalını etkileyen ana faktörleri değiştirmeden anlatır. Buradan yola çıkarak masal anlatmanın kesin olarak belirlenmiş kurallara sahip olmadığını söyleyebiliriz (Ekici, 2006). Geleneksel öykücülükte görülen bu durum, modern öykücülüğe gelindiğinde değişmektedir. Özellikle masal anlatıcılığına olan ilgi ve masal anlatıcılığının bir meslek olarak görülmesi bunda büyük rol oynamıştır.

Geçmişte sözel olarak anlatılan masallar, teknolojinin baş döndürücü hızı ve cezbedici ürünleri nedeniyle bir kenara itilmektedir. Günümüzde

insanlar eğlenmek, sosyalleşmek vakit geçirmek için internet oyunlarını, televizyonu, sinema ve telefonu kullanmaya yönelmişlerdir. İnsanların zamanlarını oyun salonlarında, eğlence mekânlarında veya sanal oyunların oynandığı mekânlarda geçirmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Bu nedenle geleneksel anlatılardan ziyade zamana ve topluma hitap eden gelişmeleri masal anlatıcılığına aktarmamız gerekmektedir. Çünkü masal anlatımındaki değişim ve yeniliğin toplumun ihtiyaçlarıyla önemli bir ilişkisi vardır. Toplumun ihtiyaçları evrim geçirdikçe, geleneksel masal anlatımının da bu değişimlere uyum sağlaması ve toplumun modern gereksinimlerini karşılayacak şekilde yeniden şekillendirilmesi gerekir (İnam, 2017).

Türkiye’de yaşayan Fransız masal anlatıcısı Judith Malika Liberman çocuk hastaların iyileşmesine yardımcı olmak amacıyla masal anlatıcılığı eğitimi vermiş ve masalların iyileştirici özelliklerini ön plana çıkarmıştır (Liberman, 2017).

Masal anlatıcılığı, masal anlatımı ve sözlü kültür unsurlarının farkında olan kişi, kurum ve kuruluşlar aracılığıyla korunmasına ilişkin büyüyen bir araştırma alanı bulunmaktadır. Masalın derlenmesi, incelenmesi, okuyucunun eline ulaştırılması ile ilgili projeler oluşturulmuştur. Bunlardan biri de masalları aktarmayı ve dijital masal belleğine katkı sağlamayı amaçlayan TÜMAK’tır. Türk Masal Koleksiyonu anlamına gelen TÜMAK, masalları dijital kültüre dönüştürmeyi hedeflemektedir. Masal ve masal anlatıcılığı geleneğinin teknoloji çağında geleneksel hâliyle sürdürülmesi imkânsızdır. Diğer unsurlar gibi masallar da dijital dünyaya ayak uydurabilmek için dijital ortama geçmeye çalışmaktadır (Miçoğulları & Kılıç, 2021). Masalları küresel dünyaya entegre etme çabalarından biri de Somut Olmayan Kültürel Miras Sözleşmesi yani SOKÜM’dür. Bu sözleşme kapsamında müzelerde ve çeşitli eğitim kurumlarında masal anlatma tekniklerinin uygulanması amaçlanmıştır. Masallar aracılığıyla sözlü kültürün geliştirilmesi ve kültürel kodların nesilden nesile aktarılması hedeflenmektedir (MEB, 2019).

1.5. Modern Masal Anlatıcılığı

Günümüzün masal anlatıcılığına modern masal anlatıcılığı da denilebilir. Anlatı sanatının önemine ve masalı anlatan kişinin ustalığına değer veren modern toplumlarda masal anlatıcılığı uzmanlık gerektiren bir meslek hâline gelmiştir. Geleneksel masal anlatıcılığında, masal anlatıcıları kadınlardır. Erkek masal anlatıcıları olmasına rağmen, masal anlatıcılığını kariyer olarak sürdürenlerin çoğunun kadın olduğu görülmektedir. (Aydemir, 2021).

Günümüzde teknolojinin ve medya araçlarının ilerlemesine bağlı olarak masal anlatıcılığı oldukça ilgi gören bir alan hâline gelmiştir. Çeşitli kuruluşlar; çevrimiçi masal eğitimi, sertifika programları, masal anlatıcılığı eğitimi

vb. çalışmalar yürütmektedir. Özellikle masal anlatıcılığının son dönemde pazarlama ve reklam faaliyetlerinde kullanılmaya başlanmasıyla birlikte masal türüne olan ilgi de artmıştır (MEB, 2019). Masal anlatan herkesin iyi bir masal anlatıcısı olduğu düşünülmemelidir. Masal anlatıcılarının dilin zenginliğinden yararlanabilmesi, kelimeleri seçebilmesi, dili akıcı bir şekilde kullanabilmesi, ses tonunu kontrol edebilmesi, dinleyicilerini etkilemesi önemlidir. Masal, dinleyiciyi masalın büyüdü dünyasına götüreceği şekilde anlatılmalıdır (Bayraktar-Özen, 2022). Masalların insanlar üzerinde sosyopsikolojik etkisi olduğu da bilinmektedir. Günümüzde masal anlatıcılığının tedavi edici yönü de kullanılmaya başlanmıştır. Zamanını yoğunluk, stres, öfke, duygusal olaylar ve kafa karışıklığıyla geçiren günümüz insanı, kendini masalın sade, doğal ve sıcak atmosferinde bulmak ister. Bu yüzden insanlar masallar aracılığıyla olumsuz düşüncelerden kurtulmak ve iç huzura erişmek isterler. Masallar bu dinlenmeyi diğer türlere göre daha etkili sağlamaktadır (Aydemir, 2021).

2. Anadolu Masalları Projesi

Anadolu Masalları Projesi, Türk kültürüne ait motifleri, ortak kültürel değerleri kuşaktan kuşağa aktarmak, çocukların hayal dünyasını zenginleştirmek amacıyla ortaya çıkmıştır. Anadolu Masalları Projesi, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü ile UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Eğitim ve Somut Olmayan Kültürel Miras Komitesi tarafından UNESCO Projesi'nin bir parçası olarak kabul edilmiştir. Proje gereğince masal araştırmaları yapmak ve Anadolu masallarını derlemek üzere bir akademik kurul oluşturulmuştur. Akademik kurul tarafından derlenen Anadolu masalları, Türk dili ve edebiyatı, çocuk edebiyatı, folklor, okul öncesi ve sınıf eğitimi alanlarında uzman akademisyenler tarafından titizlikle incelenerek çocuğa uygunluk ilkelerine göre düzenlenmiştir (MEB, 2019).

2.1. Anadolu Masalları ile İlgili Çalışmalar

2.1.1. Kitap Setleri

Anadolu masallarının MEB tarafından çeşitli şekillerde sunulduğu görülmektedir. MEB'in yayınladığı okul öncesi masal setinde 15 masal, 1 rehber kitap, masal oyun kartları, masal seslendirme CD'leri ve parmak kuklası kartları yer almıştır. MEB tarafından hazırlanan bu setlerin öncelikle anaokulları ve köy okullarına dağıtılmasına başlanmıştır.

Anadolu Masallarının MEB tarafından hazırlanan ilkököl1-2'ye yönelik setinde ise 14 masal, 1 kılavuz kitap, masal oyun kartları, masal seslendirme CD'si ve parmak kukla kartları yer almaktadır. MEB tarafından hazırlanan ve basımı gerçekleştirilen bu setlerin öncelikle ilkököl düzeyindeki köy

okullarına dağıtımı yapılmıştır. Ayrıca MEB'e ait kitapların satışını yapan "kültüreserleri.meb.gov.tr" adresinde de hem okul öncesi hem de ilkokul 1-2 setinin online satışı yapılmaktadır (MEB, 2019).

MEB'in okullara gönderdiği setlerde şu Anadolu Masalları yer almaktadır:

- Tencerecik
- Karga Ağası
- Karavezir
- Tilki ile Keklik
- Ciğer
- Üç Arkadaş
- Kaplumbağa Yavrusu
- Kurt ile Üç Öküz
- Hediye
- Koca Nine ile Tilki
- Hoşaf
- Çilli Tavuk ve Yavruları
- Nohut Oğlan
- Şengülüm, Mengülüm, Şüngülüm

2.1.2. Anadolu Masalları Youtube Kanalı

Anadolu Masalları Projesi'nin bir diğer çalışma alanı da MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün (ÖYGM) YouTube kanaludur. Bu kanalın kurulmasını pandemi süreci hızlandırmıştır. Çünkü salgının başlamasıyla ülkemizde yüz yüze eğitimler ve etkinlikler azalmış, uzaktan eğitim ön plana çıkmıştır. Anadolu Masalları Proje ekibi de masal anlatımı ve Anadolu masallarıyla ilgili doküman ve videoları başka bir platforma taşıma gereği duymuştur. MEB tarafından açılan bu kanalda şarkılar ve masal görselleri yer almaktadır. Şu anda 64.000 abonesi bulunan bu kanalın 5 milyon 241 bin izlenme sayısı bulunmaktadır. Bazı videolar 200.000'den fazla izlenmiştir (Youtube, 2024). Ünlü sanatçılar, çocukların dikkatini çekmek amacıyla masal anlatımı gerçekleştirmiştir. Bu şekilde, geleceğin güvencesi olan öğrencilerin hayal gücüne, ruhuna ve kalbine hitap ederek anlamlı bir etki yaratmak hedeflenmektedir. Geçmişten bugüne, atalardan çocuklara, dedelerden torunlara ve hatta yarınlara aktarılan masallarımız, EBA TV ve Anadolu Masalları YouTube kanalı üzerinden çocuklara ulaştırılmaktadır (MEB, 2019). Bu kanalda yer alan çalışmalar şunlardır:

- Masal Şarkıları: 13 video
- Masal Öğretmenlerden Anlatımlar: 75 video
- Anadolu Masalları Seslendirme: 31 video
- Masallara Akademik Bakış: 6 video
- Sizden Gelenler: 7 video
- İngilizce Anadolu Masalları: 16 video
- Minik Masalcılar: 19 video
- Ünlülerden Masallar: 44 video
- Büyüklerimizden Masallar: 7 video
- Özel Öğrencilerimiz için Masallar: 21 video
- Doğa için Masal: 29 video
- Tanıtım: 6 video
- Özel Gün ve Haftalar: 48 video
- Milli Eğitim Müdürlerimiz Masal Anlatıyor: 1 video
- Dede Korkut Hikâyeleri: 5 video

2.1.3. Eğitim Bilişim Ağı (EBA)

MEB tarafından eğitim amaçlı kurulan ve eğitim içeriklerinin yer aldığı eğitim bilgi ağına “EBA” adı verilmektedir. Günümüzde teknolojik gelişmeler tüm özel ve kamu kurumlarını elektronik ortamda ulaşılabilir hâle getirmiş ve EBA eğitim materyallerini içeren bir elektronik içerik ağı olarak kendine yer edinmiştir. EBA, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından kurulmuştur ve denetimi bu kurum tarafından yapılmaktadır. Özellikle pandemi döneminde teknolojinin etkin kullanımı ve eğitim ortamına entegre edilmesi EBA'nın önceliği olmuştur. Bu ağ, her sınıf düzeyine uygun, güvenilir, doğru ve kullanışlı elektronik içerik sunmak amacıyla hazırlanmış olup günümüzde de geliştirilmeye ve zenginleştirilmeye devam etmektedir. Öğretmenler ve öğrenciler EBA'ya kendi içeriklerini, videolarını ve müziklerini ekleyebilmektedir. EBA'yı takip ederek sadece öğrenciler değil, veliler ve öğretmenler de sürece dahil olabilmektedirler. EBA aynı zamanda mesleki gelişime yönelik çeşitli derslerin de yer aldığı bir platformdur. Öğretmenler kendi istek ve ilgi alanlarına göre MEBBİS üzerinden sunulan çeşitli kurslara başvurabilmektedir. Öğretmenler için bu eğitimler MEBBİS üzerinden tanımlandıktan sonra öğretmenler EBA'daki Mesleki Gelişim sekmesinden derslere katılabilmektedir. Bu eğitimlerden biri de Masal Anlatıcılığı Uzaktan Eğitim Kursu'dur. Bu kurs, MEB'e bağlı okul ve kurumlarda görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin masal ile ilgili

bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla düzenlenmiş olup öğretmenlere başvuru durumuna göre hizmet verilmiştir (EBA) EBA aracılığıyla verilen bu dersin amaçları şunlardır:

Masal anlatıcılığı eğitimini başarı ile tamamlayan bütün kursiyerler;

- Masallarla diğer türler arasındaki farklar hakkında bilgi sahibi olur.
- Masal anlatma yöntem ve tekniklerini uygular.
- Masal anlatımında kafiye ve ara sözlerin önemini açıklar.
- Masal anlatımında dil kullanımının önemini açıklar.
- Masal anlatırken hedef kitleyle bağlantı kurmanın önemini örneklerle açıklar.
- Masalların eğitici işlevini açıklar.
- Çocuğun yaş özelliklerine göre masal seçiminin nasıl yapılması gerektiğini açıklar.
- Çocukları masallara dahil edecek teknikleri uygular.
- Masal anlatımında ses, nefes ve beden kullanmanın önemini açıklar.
- Masal anlatımında müziğin önemini açıklar.
- Masal anlatımında ritmin önemini açıklar.
- Ritim, dans ve hareketi masal anlatımına dahil eden bir ritim oyunu tasarlar.
- Masal anlatımında oyunun yerini açıklar.
- Konuşurken diksiyon ve tonlamaya dikkat eder.
- Alanıyla ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını kategorilere ayırır.
- Alan eğitimi ve öğretimi için gerekli becerileri gösterir.
- Kişisel ve mesleki gelişime yönelik faaliyetlere katılır.
- Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına açık olur (EBA, 2022).

MEB'in çeşitli şekillerde sunduğu masal anlatıcılığı uzaktan eğitim derslerinde, masal anlatımı alanında çalışan profesyonel akademisyenlerin yukarıdaki içerikleri öğretmenlere ulaştırdığı görülmektedir. Bu eğitim sürecinde Prof. Dr. Öcal Oğuz, Prof. Dr. Metin Ekici, Prof. Dr. Ali Duymaz, Dr. Pınar Fedakâr, Tuna Yıldız, Doç. Dr. Evrim Ölçer Özünel, Doç. Dr. Nazife Burcu Takıl, Mustafa Gültekin ve Esin Kavga gibi isimler görev almaktadır. Eğitim videolarında, akademik bilgilerin sunulmasının ardından öğretmenlere yönelik hazırlanan masal etkinlikleri ve anlatım adımları detaylı bir şekilde ele alınmaktadır (MEB, 2019).

2.1.4. Hizmet İçi Eğitimler

2019 yılında Dünya'yı etkisi altına alan pandemi sürecinde Anadolu masalları ile olan bağı kesintiye uğratmamak için "Anadolu Masalları Youtube Kanalı" oluşturulmuştur. Bu kanaldan ve EBA Masal Anlatıcılığı Uzaktan Eğitim Kursu'ndan önce Anadolu masalları öğretmenlerle hizmet içi eğitim süreçlerinde buluşturuluyordu. MEB, salgın döneminde bu alternatif yöntemlerle masal anlatıcılığını destekleyerek, Anadolu masallarının dijital ortamda yayılmasını sağladı.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen "Masal Anlatıcılığı Eğitimliği Eğitimleri" kapsamında yaklaşık 460 öğretmene yüz yüze masal anlatma eğitimliği eğitimi verilmiş ve bu eğitime yaklaşık 220 bin öğretmen katılmıştır (MEB, 2022). Bu sayede Anadolu masalları çeşitli alanlarda tanıtılmış ve öğretmenler aracılığıyla sınıf ortamlarında öğrencilere aktarılmıştır.

MEB ÖYGM tarafından Anadolu Masalları Eğitici Eğitimlerinde kullanılmak üzere yayınlar hazırlanmıştır. "Atalarımızın Dilinden Öğrencilerimizin Paletinden Anadolu Masalları" adı verilen bu projede, masal ve masal anlatıcılığı alanında araştırma yapan akademisyenlerin çalışmaları yer almaktadır. Bu eğitim 9 bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler şunlardır:

- Masallarının tanımı ve kavramı
- Masallara teorik yaklaşım
- Türk masal tarihine genel bakış
- Masallar ve modern dünya
- Geleneksel hikâye anlatımı
- Masal anlatımı ve uygulama faaliyetleri
- Tekerlemeler, ara sözler ve formeller
- Çocuklara uygun masallar
- Masalın kaynakçası

Anadolu masallarının tanıtılması, yayılması ve bu kültürel bilginin aktarımında önemli bir adım olan uzaktan eğitim kursunu tamamlayıp sertifika alan öğretmenlere "Masal Öğretmeni" ünvanı verilmektedir. Ayrıca MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Anadolu Masalları Projesi kapsamında resmî bir yazıyla 81 ile "il koordinatörleri" atamıştır. Bu koordinatörler aracılığıyla her il için Anadolu masalları Instagram adresleri oluşturulmuş, canlı yayınlar ve masal anlatımları gerçekleştirilmiştir.

2.1.5. Anadolu Masal Evleri

MEB'in Anadolu masallarını sevdirmek ve nesilden nesile etkin bir şekilde aktarmak amacıyla hayata geçirdiği projelerden biri de Türkiye'nin 81 ilinde Anadolu masal evi ve masal odaları kurmak oldu. Bu masal okulları aracılığıyla şehirde çalışan öğretmenlere mahallî hizmet içi eğitim verilmesi ve öğrencilere yönelik masal etkinliklerinin planlanması amaçlanmıştır. Bakanlığın bu yönde planladığı ilk masal evi, Eskişehir'de açılmıştır. Masal Evi'nde masal odası, geleneksel el sanatlarından seramik ve ebru atölyeleri, tiyatro etkinlik odası, dokuma atölyesi, müzik atölyesi, masal ve oyun çadırı, Anadolu çocuk oyunları için bahçe bulunmaktadır.

Türkiye'nin ilk masal evi olarak açılan Eskişehir Masal Evi'nin ardından Ankara Keçiören'de, İstanbul Silivri ve Şile'de, Kastamonu Tahir Efendi Konağında, Şanlıurfa'da, Mersin'de (Ayşe Ecevit), Gülnar ve Erzurum'da (Şan Masal Evi), Elazığ'da (Masalmatik) masal evleri açılmıştır. Bu evlerin ülke genelinde açılması planlanmaktadır. Ayrıca birçok il ve ilçede kurulmuş masal odaları bulunmaktadır. Bununla birlikte Tekirdağ'da uygulamaya konan masal otobüsü öğrenci, öğretmen ve yetişkinlere hizmet vermeye devam etmektedir.

Masal evinin yer alacağı şehrin geleneksel ve bölgesel dokularına göre oluşturulması gerekmektedir. Bu evin, buraya gelen çocukların kendilerini rahat hissetmelerini, eğlenmelerini, masala ilgi duymalarını sağlayacak materyallerle zenginleştirilmesi gerekmektedir. Çocukların oturup masal dinleyebileceği evlerde renkli, rahat, geleneksel ve yumuşak minderler kullanılabilir. Zeminler Türk kilim ve halılarıyla kaplanarak kültür aktarımının gerçekleşebileceği bir şölen ortamı oluşturulabilir. Masal koleksiyonları, geleneksel masal anlatıcılığını hatırlatan ve canlandıran bir özelliğe sahiptir. Bu özellikleri modern araç ve tekniklerle birleştirmesi, masallarının sözlü türünün kalıcılığının korunmasında önemli rol oynamaktadır (Aday & Akçaalan, 2018).

3. Eğitim Öğretim Süreçlerinde Masal Kullanımı

Masalın eğitsel yönünün mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Masal, bir edebî tür olmanın ötesinde, eğitimsel açıdan da önemli işlevler üstlenen bir anlatı biçimidir. Masallar, gelişimsel süreçte farklı eğitimsel amaçlar doğrultusunda kullanılabilen; dil becerilerinin geliştirilmesi, bilişsel ve duyuşsal gelişimin desteklenmesi ile değerlerin kazandırılması gibi alanlarda etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir. Özellikle son yıllarda eğitim alanında öne çıkan değerler eğitimi bağlamında, masalların öğrencilere toplumsal ve evrensel değerlerin aktarılmasında önemli bir rol üstlendiği belirtilmektedir (Gedik, 2020). Ayrıca masalların bir kültürel propaganda

aracı olduğu unutulmamalı ve hem kültürümüzün tanıtılması hem de gelecek kuşaklara bırakılması için değerlendirilmelidir. Masalın çocuğa görelilik yönünden de pedagojik bakış açısıyla değerlendirilmesi gerektiği unutulmamalıdır. Çünkü masallar, bir taraftan çocukların hayal dünyasını zenginleştirirken diğer yandan da onların sahip olması gereken iyilik, dürüstlük, çalışkanlık, vatanseverlik, doğruluk, adalet ve yardım severlik gibi değerleri edinmesini sağlar. Masal kullanımı, öğrencilerin gelişimi açısından sosyal-duygusal gelişim alanında paylaşma, özgüven kazanma, empati gösterme, kendini tanıma, dikkatini yoğunlaştırma ve değerleri öğrenme; bilişsel gelişim alanında problem çözme becerisi, kültürel farkındalık, kavram öğrenme ve üst düzey düşünme becerileri; dil gelişim alanında sözcük dağarcığı, dinleme ve anlatma becerileri olarak belirlenmiştir. Bu durum, masalların öğrenci gelişimine olumlu katkı sağladığı sonucunu ortaya koymaktadır. (Uç, 2022).

Masallar, çeşitli özellikleri nedeniyle hemen hemen her yaş grubundan insanın ilgisini çekmiş, çeşitli analiz yöntem ve tekniklere konu olmuş ve ayrıntılı olarak ele alınmıştır (Bayraktar-Özen, 2022). Günümüzde pek çok alanda kullanılmaya başlanan “Masal Anlatıcılığı” bunu açıkça göstermektedir. Bizim kültürümüzde bir masalı anlatmak, onu bilmek kadar önemlidir. Teknolojinin henüz gelişmediği zamanlarda özellikle kış akşamları ateş başında anlatılan masallar masal anlatıcılığının öncülleri olup toplumsal hayatta bağlayıcı özelliğe sahipti (Akın & Akın, 2021).

Masal anlatıcılığı eğitimi almış okul öncesi öğretmenlerinin eğitim öğretim süreçlerinde masal kullanımının incelendiği araştırmada; masalın eğitim öğretim süreçlerinde kullanımının öğrencilerle göz temasını kolaylaştırdığı, sınıf yönetimini olumlu etkilediği, öğrencinin dil gelişimini, sosyal duygusal gelişimini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Uç, 2022). İlkokul öğrencilerinin çevrim içi masal anlatıcılığı yöntemi ile dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi araştırmasında söz konusu yöntemin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerine etkisi ele alınmıştır. Çevrim içi masal anlatıcılığının öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini olumlu etkilediği görülmüştür (Sağır, 2023).

Günümüz masal anlatıcılığının hazırlanma süreçlerinin ele alındığı araştırmada, masal anlatıcılığının tarihsel süreci ve günümüzdeki masal anlatıcılarının toplum içindeki yeri anlatılmıştır (Topçam, 2019). Masal anlatıcılığının bireysel bir meslek olduğu ve 2013 yılından günümüze artarak devam ettiği üzerinde durulmuştur. Modern masalcı, masala açılan kapıyı önce kendi içinde bulur, ondan sonra diğerlerine gösterir. Çoklu duygusal öğrenme modeline göre masal anlatıcılığının dinleme becerisinin geliştirilmesine etkisinin incelendiği araştırmada, veliler ve öğrencilerin olumlu tutum geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Gazioğlu, 2021). Masal

etkinliklerinin dinleme becerisini geliştirdiği göz önünde bulundurulduğunda küçük yaşlardan itibaren çocuklara masal anlatılması gerektiği görülür.

Anadolu masallarının yaratıcı drama ile aktarılmasına yönelik yapılan araştırmada, kendi kahramanlarını tanıyarak büyüyen çocukların, kendi kültürlerine olan ilgi ve meraklarının arttığı belirlenmiştir (Doğan, 2021). Anadolu masalları kullanılarak hem çocuğun mevcut ruhsal durumu ile ilgili bilgi edinilebileceği hem de çocukların masallar aracılığıyla olumlu yönlendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır (Temir, 2021). Derlenmiş masalların içerik, kahraman, ileti ve değerler yönüyle çocuğa göre olmadığı ancak dil ve anlatım yönünden uygun özellikler taşıdığı belirtilmiştir. Diğer taraftan, kurgulanmış masalların çocuğa görelilik ilkesine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Saltık, 2016). Türkçe öğretiminde Anadolu masallarının okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dil bilgisi becerileri üzerinde kalıcı olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bayraktar-Özen, 2022). Anadolu masallarının matematik becerileri yönünden incelendiği bir araştırmada, masalarda matematik kavramlarının nasıl kullanıldığı araştırılmıştır. Masalarda en fazla sayı kavramına yer verilmişken, geometrik kavramlara hiç yer verilmemiştir. Ölçme kavramları arasında zaman ölçme kavramlarına yer verilmiş ancak tartma ve sıvı ölçme kavramlarına yer verilmemiştir (Çırak, 2024).

Masal, çocukların hayal dünyasının gelişimi kadar dil gelişimlerini desteklemek için de çok önemlidir (Oruç & Çağır, 2020). Masalların hayal gücünü artıran, sınır tanımayan dünyası nedeniyle çocuklar masal okumayı, okutmayı özellikle de anlattırmayı çok severler. Çocuk aslında masalda kendi dünyasını bulur. Ödüller, cezalar, kötü yürekli insanlar, kocaman saraylar, uçan halılar, devler vb. çocuk masallarının parçasıdır. Masalda yer alan bu korkutucu öğelere rağmen masallar çocuklar için vazgeçilmezdir (Şirin, 2017).

Yapılan araştırmalar Dünya edebiyatında evrensel bir değer taşıyan masalların, edebiyatımızda da çok önemli bir yere sahip olduğunu göstermiştir. Herkesçe bilinen popüler yabancı masalların, Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler gibi, Türk edebiyatı sözlü kültüründe de Nardaniye Hanım adıyla yer aldığı ve buna benzer birçok masal olduğu araştırmalar sonucu ortaya çıkmıştır. Bunlara “versiyon”, “eş metin” ya da “benzer metin” denilmektedir (Oğuz, 1999; Ekici, 1998). Burada eksik kalınan nokta Anadolu masallarının ve masal kahramanlarının bilinmeyiştir. Teknolojinin hayatımızın her alanına girmesi ile masallar ve masal anlatıcılığı da eski önemini kaybetmiştir. Bu duruma önlem almak amacıyla UNESCO, 17 Ekim 2003 tarihinde Somut Olmayan Kültürel Mirasın (SOKÜM) Korunması Sözleşmesini oluşturmuştur (Uysal, 2020).

Dünya’da masallar ve masal anlatıcılığı 1970’lerden itibaren popüler hâle gelmeye başlamıştır. Ülkemizde de masalların kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlamak amacıyla 2013 yılında Ankara Somut Olmayan Kültürel Miras Müzesi açılmış, bunun yanında masal anlatmanın ve masal anlatıcılığının desteklenmesi, geliştirilmesi ve artması için eğitimler düzenlenmiştir. Bu eğitimler planlanırken toplumda anlatıyı en çok gerçekleştiren meslek olarak, öğretmenlik mesleği öne çıkmıştır. MEB bu süreçte Anadolu Masalları Projesi’ni hayata geçirmiştir (MEB, 2019).

Anadolu masallarının, masal anlatıcılığı eğitimi almış öğretmenler tarafından derslerde kullanımı, öğrencilerin kendi kültürleriyle tanışmalarını sağlamanın yanı sıra masallara eski önemini yeniden kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, kültürel mirasımıza sahip çıkarak masallara gereken değerin verilmesi önemlidir. Genel anlamda masallar, özelde Anadolu masalları, her yaş ve eğitim kademesinden insanlara öğretilmeli, aktarılmalı ve dilimizin zenginliği ortaya çıkarılmalıdır. Bu süreçte dijital kaynakların etkin bir şekilde kullanılması da büyük önem taşımaktadır. Yapılan araştırmaların gösterdiği verilere göre derslerde masalların özellikle de Anadolu masallarının kullanımı, müfredat kazanımlarının aktarılmasına, değerlerin kalıcı bir şekilde öğrenilmesine, belirli gün ve haftaların anlamlı hâle gelmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca, masalların çocukların dil ve yazılı anlatım becerilerini geliştirebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin bu konudaki deneyimleri hem mevcut araştırmaların hem de gelecekte yapılacak çalışmaların yönlendirici unsurları olacaktır.

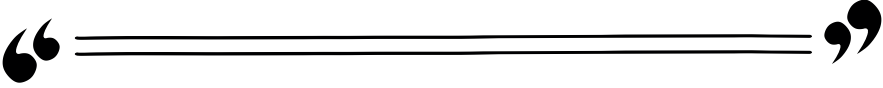
Kaynakça

- Aday, E. Ve Akçaalan, H. (2018). Masalları Yeniden İşlevsel Kılmak: “Masal Evi” Projesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (55), 237-246.
- Arslantaş, L. F. (2020). Gelenekselden Moderne Masal Anlatıcılığının Evrilmesi: Hatay Örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Aslan, M. Y., & Azar, B. (2023). Diyarbakır Masal Anlatma Geleneği ve Geleneğe Yaşanan Değişim Üzerine Bir Değerlendirme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (33), 61-80.
- Bayraktar-Özen, C (2022), Anadolu Masalları ve Bu Masalların Türkçe Öğretimindeki Yeri Üzerine Bir İnceleme, (Yüksek Lisans Tezi), Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Çırak, D. (2024). Anadolu Masallarının Matematik Kavramı ve Becerileri Açısından İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Doğan, A. (2021). Anadolu Masallarının Yaratıcı Drama ile Aktarılmasına Dair Atölye Planı Önerisi. (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli
- Ekici, M. (2006). Türk Sözlü Geleneğinde Anlatıcılar ve Anlatmalar Arasındaki İlişkiye Art Zamanlı (Diyakronik) ve Eş Zamanlı (Senkronik) Bir Bakış: Mitten Meddaha Türk Halk Anlatıları Uluslararası Sempozyum Bildirileri, (G. Gülsevin ve M. Arıkan Ed.) İçinde (225- 229. Ss.) Ankara: Gazi Üniversitesi Thbmer Yayınları.
- Gazioğlu, M. (2021). Çoklu Duyusal Öğrenme Modeline Göre Masal Anlatıcılığının Dinleme Becerisinin Geliştirilmesine Etkisi. (Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gedik, S. (2020). Masalların eğitimsel işlevleri. *Journal of Social Sciences And Education*, 3(1), 356-367.
- <https://Sozluk.Gov.Tr/?Ara=Masal> (2024,Haziran)
- <https://Www.Meb.Gov.Tr/Anadolu-Masallari-Projesi-Hayata-Geciyor/Haber/18755/Tr>
- İnam, D. (2017). Masal Anlatıcılığının Toplumdaki İşlevleri: İstanbul Masal Geceleeri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Antropoloji Bölümü, Ankara.
- Liberman, J. (2017). Medyalar, Masal Anlatısını Öldürüyor. *Trt Akademi*, 2(4), 544-561. Meb. (2013). Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Meb.
- Masal Anlatıcılığı Uzaktan Eğitim Kursu. Erişim Adresi <https://Www.Eba.Gov.Tr/>
- Miçooğulları, M. Ve Kılıç, M. (2021). Dijital Kültür Belleğine Katkılar: Türk Masal Külliyyatı (Tümak) – I Projesi Örneği. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 7(15), 367-386.

- Oğuz, M. Ö. Ve Özünel, E. Ö. (2019). Halk Masalları. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Oruç, Ş., & Çağır, S. (2020). Masal anlatıcılarına göre masal anlatıcılarında olması gereken özellikler. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 707-723.
- Sağır, S. (2023). İlkokul Öğrencilerinin Çevrim İçi Masal Anlatıcılığı Yöntemi ile Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Saltık, O. Masalların Eğitimdeki Yeri. Prof. Dr. Sedat Sever E \$ Rpaûaq, 461.
- Şirin, M. R. (2017). Uluslararası Türk Masal Dünyası ve Doğumunun 100. Yılında Oğuz Tansel Sempozyumu.
- Temir, K. (2021). Anadolu Masallarından Hareketle Çocuk Bilinçaltına Yolculuk. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ
- Topçam, S. (2019). Masal Anlatıcılığı ve Günümüz Masal Anlatıcılığında Hazırlanma Süreçleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir. Türkiye Kültür Portalı (2021, Aralık).
- Uç, Z. (2022). Anadolu Masal Anlatıcılığı Eğitimi Almış Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Süreçlerinde Masalın Kullanılmasına İlişkin Görüşleri (Master's Thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Uysal, D. Geleneğin Güncellenmesine Bir Örnek: "Anadolu Masalları Projesi".
- Yiğit, M., & Kesmeçi, A. (2015). Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitiminde Masal Kullanımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 4(3), 1320-1338.



ZİHİN KURAMI BAĞLAMINDA BABALARIN KENDİ BABALARI VE ÇOCUKLARIYLA İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ¹



Merve OK²
Ayşegül ERGÜL³

¹ Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yapmış olduğu “Babaların Kendi Babaları ve Çocuklarıyla Aralarındaki İlişkinin Zihin Kuramı Bağlamında İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

² Bil. Uzm. Milli Eğitim Bakanlığı, merveyugun135@gmail.com,

ORCID ID: 0009-0000-2963-4398

³ Dr. Öğr. Üy., Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aysegul.ergul@dpu.edu.tr,

ORCID ID: 0000-0002-5504-8349

GİRİŞ

Bir başkasının davranışlarını nedensel olarak açıklayabilme ve kişinin eylemlerinin altındaki nedenleri anlama için gerekli kavrayışın var olması, Zihin Kuramı (ZK-Theory of Mind) becerilerine sahip olmak olarak tanımlanabilir. Kuram kapsamında sosyal-bilişsel yeteneklerin başında kişinin diğer insanları “niyetli aktörler” olarak görmesi gelir (Bjorklund, 2021). ZK, hem benlik ve kişilik gibi iç dünyaya hem de farklı insanlar gibi unsurlar içeren dış dünyaya ilişkin algıların tamamını kapsayan ve insanların sosyal davranışlarının bu algılara göre belirlendiği bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Pons ve Harris, 2019). Psikoloji alanında gerçekleştirilen deneysel çalışmalarla, zihinsel süreçlerdeki çıkarımların meydana gelmesiyle ilgili olan bu sürece ZK adı verilmiştir. Bireyin niyet, istek, inanç, bilgi gibi zihinsel süreçlerini esas alarak, kendindeki ve diğerlerindeki davranışları açıklama ve davranışın altındaki nedenleri tahmin edebilme yeteneği olarak karşımıza çıkmaktadır (Küçük, 2018). Etkileşim içindeki kişilerin duygu, inanç ve arzu gibi durumlarının anlaşılmasının yanı sıra blöf, empati ve şaka gibi çok daha büyük bir sosyal davranış yapısıyla ilgili boyutlar da kuram içerisinde ele alınmaktadır (Girli, 2017).

ZK becerileri, duygularını anlayıp ifade etme ihtiyacı içinde olan yaşamının henüz başındaki çocuklara rehberlik edebilecek önemli kaynaklardan sayılabilir. Tipik gelişim gösteren çocuklar ZK becerilerini kullanmaya hazır bir potansiyel ile dünyaya gelirler ve erken çocukluk döneminden itibaren insanlarla kurdukları etkileşimlerle, deneyim kazanarak aşamalı olarak bu becerileri geliştirirler. Doğumdan itibaren özel gereksinimi olsun olmasın bütün çocukların ZK becerilerinin tesadüfe bırakılmadan dikkatle takip edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

ZK bakımından bebeklik döneminin en çok irdelenen boyutlarından biri olan paylaşılan dikkat becerisi, anne/baba/bebek dışında ortamda üçüncü bir kişi ve nesnenin var olmasıyla birlikte, anne/baba ve bebeğin o nesne veya kişiye aynı anda odaklanması ve yönelmesidir. Bu üçlü etkileşim, doğumdan itibaren sosyal ilişkilerle ilgili olan bebeklerde dokuzuncu aydan sonra gelişmeye başlamaktadır (Bjorklund, 2021). Bu aşamada görülen düşünce “görebildiğimi görebildiğini görebiliyorum” ifadesi ile özetlenebilir (Crowley, 2020). Bununla birlikte Baron-Cohen (1995), ZK'nin birbirinden farklı ancak birbiriyle etkileşim içinde olan dört birimden oluştuğunu ve bu birimlerden paylaşılan dikkat mekanizmaları biriminin yaklaşık 18 aylıkken geliştiğini, dokuz aylık iken gelişenin ise ZK'nin ilk iki birimi olduğunu iddia etmiştir.

İlk yaşın sonunda çocuk ve yakınları arasında bakışlarla eşgüdüm meydana gelir. Jestlerle iletişim kuran, nesne ve durumları eliyle gösteren çocuk, görsel ve işitsel bilgiyi kullanabilir. Birinci ve üçüncü şahıslar arasındaki yönelimsel

ilişkileri tasarlayabilir (Changeux ve Ricoeur, 2018). ZK kapsamında yer aldığı kabul edilen en önemli unsurlardan biri, iki yaş civarında görülmeye başlanan hayali oyundur. Weisberg'e (2015) göre, başkalarının zihinsel durumlarına odaklanarak davranışları doğru yorumlayabilmek için hayali oyun ve ZK birlikteliği önemlidir ve bu iki beceri karşılıklı olarak birbirlerini desteklemektedir.

Doğumdan itibaren, çeşitli biyolojik ve çevresel etkenlere bağlı, aşamalı bir gelişim gösteren ZK becerilerinin, özellikle 3-4 yaştan itibaren hızla geliştiği belirtilmektedir (Arıkan ve Tüfekçi, 2020; Kaysılı, 2014). ZK becerilerinin gelişimi okul öncesi dönemde eleştirel düşünmenin gelişimini etkilemektedir. Eleştirel düşünme, bir durumun nedenini anlama, bilgiyi anlamaya çalışma, farklı yollar arama, açık fikirli olma gibi süreçleri içerir ve kişinin özgür bir şekilde kendini ifade edebildiği bir ortamda oluşmaktadır (Yaralı, 2020).

Kendini düzenleme, kendilik algısı, okul başarısı, sosyal kabul ve uyum gibi pek çok alan ZK becerilerinde görülen gelişimden etkilenmektedir. İnsanlar, kendileri ve başkalarına dair oluşturdukları inançlar doğrultusunda hareket etmektedirler. ZK becerilerindeki yetersizliklerin erken yaşlarda belirlenmesi ve gerekli müdahalelerle desteklenmesi, çocuğun çevresiyle uyum içinde olmasını kolaylaştıracak ve pek çok alandaki başarısını destekleyerek onun gelişimine önemli bir katkı sağlayacaktır (Kılıç Tülü, 2019). Başkalarını anlama becerisi, sosyal yeterlilikte zayıf olan çocuklar için sosyal bir çatışma sırasında özellikle önem kazanmaktadır. Kişiler arasında yaşanan bir çatışmayı çözebilmek, benliğin ve diğer kişinin sosyal perspektifini farklılaştırmayı (ayrıştırabilmeyi) ve koordine etmeyi gerektirmektedir (Bailey ve Im-Bolter, 2020). Bu becerilerdeki eksiklik çocukların insanların niyetini anlamada, sosyal ipuçlarını kullanma yeteneklerinde, sağlıklı ilişkiler geliştirmelerinde ve bağımsız yaşama becerilerinde aksaklık yaşamalarına sebep olmaktadır (Güven Ayvaz ve Göktaş, 2019).

Sosyal gözlemci olarak çocuklar, çevrelerindeki insanların duygularını ve bu duyguların olası nedenlerini, konuşmalarda özellikle vurgulanan noktaları, düşüncelerin temelinde yatan niyetleri ve jest-mimik gibi insan iletişimine özgü becerileri erken çocukluk döneminde öncelikle ebeveynleri aracılığıyla edinmeye başlarlar. Bu beceriler, yalnızca sosyal iletişimi değil, aynı zamanda hayatın anlamını kavrayışlarını da derinleştirir. Szpak ve Bialecka Pikul'a göre (2020) bakım veren kişilerin zihinsel kapasiteleri ve becerileri çocuğun ZK gelişimini etkilemektedir. Güvensiz bağlanma durumlarının, özellikle de kaygılı bağlanmanın ZK becerilerinde düşme ile bağlantılı olduğu vurgulanmıştır.

Bakım veren kişilerden biri olarak babaların baba-çocuk ilişkisindeki rollerinin daha ayrıntılı olarak anlaşılmasında yol gösterici olacağı düşünülen ve bu nedenle incelenmesi gereken bağlamlardan birisi ZK'dir. Babaların kendi

babalık algıları çocuğuyla ilişkisinin özelliklerini belirlemektedir. Babalık rolü algısını babanın eğitim düzeyi, mesleği, maaş durumu, aile yapısı, baba olduğu yaş gibi faktörler etkilemektedir (Mercan ve Tezel Şahin, 2017). Baba olmak ve babalık yapma kavramlarının oluşumu, toplumun babalığa yüklediği anlama göre babanın zihninde şekillenmektedir. Birey, bu algıya uygun şekilde davranmakta, çocuk yetiştirme sürecini de bu çerçevede yapılandırarak kendi çocuğuna aktarmaktadır (Tepe, 2019). Babaların kendi babalarıyla kurduğu iletişim, ilerleyen süreçlerde baba ve çocuk, büyük baba ve baba, büyükbaba ve torun arasındaki ilişkiyi şekillendirmekte, babaların kendi babalık rollerini benimsemelerine ve pekiştirmelerine katkı sağlamaktadır (Köse ve Tezel Şahin, 2022).

Kültürel normlar ebeveynlik tarzlarını ve dolayısıyla ZK gelişimini önemli ölçüde şekillendirmektedir. Batı kültürlerinde, babaların zihinsel durum ifadeleri içeren tartışmalara girme eğilimi daha yüksektir. Bu tür etkileşimler, çocukların hem kendi hem de başkalarının zihinsel durumlarını açık biçimde kavramlarına olanak tanıyarak ZK gelişimini doğrudan desteklemektedir. Buna karşılık Doğu kültürleri genellikle eylem-sonuç ilişkilerine odaklanmakta ve zihinsel durumların dolaylı yollarla çıkarımını teşvik etmektedir. Bu dolaylı yaklaşım, farklı bir gelişimsel yol üzerinden olsa da çocukların ZK becerilerinin gelişimini destekleyebilmektedir (Hou et al., 2019).

Ebeveyn zihniyeti ve karşılıklı duyarlı yönelim gibi erken ilişkisel faktörler, ZK gelişiminin temel öncülleri olarak görülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının zihinsel durumlarını doğru bir şekilde yorumlama ve yanıt verme yeteneği “ebeveyn zihinselleştirmesi” (parental mentalization), ebeveyn-çocuk arasında karşılıklı ve olumlu etkileşim ise “karşılıklı duyarlı yönelim” (mutually responsive orientation) olarak ifade edilmektedir. Çalışmalar, babaların bebeklik döneminde uygun ebeveyn zihniyetinde olmasının, yürümeye başlayan çocuklarda karşılıklı duyarlı uyuma aracılık ederek ZK gelişimini öngörebileceğini göstermiştir. Üç yaşında baba-çocuk ilişkilerinde görülen karşılıklı duyarlı yönelim, okul öncesi çağda daha iyi ZK yetenekleriyle ilişkilendirilmiştir. Bu bulgu, duyarlılık ve paylaşılan olumlu etki ile karakterize edilen baba-çocuk etkileşimlerinin kalitesinin ZK gelişimi için çok önemli olduğunu göstermektedir (Kochanska Bendel-Stenzel, An & Sivagurunathan, 2024).

Gelişim sürecinde babaların çocuklarının hayatına katılımının akran ilişkilerini olumlu yönde etkilediği, çocukların davranış ve duygularını iyi bir şekilde düzenleyebilmelerine katkı sağladığı ve bilişsel gelişimini dolayısıyla akademik başarısını etkilediği görülmektedir (Gözübüyük ve Özbey, 2020). Baba-çocuk ilişkisine etki eden faktörler genel olarak çocuk ve babanın yaşı, cinsiyeti, babanın öğrenim durumu, babanın sosyo-ekonomik düzeyi, baba ve çocuğun karakter özellikleri, babanın çalışma hayatı olarak sıralanabilir

(Tutkun, 2017). Araştırmalar, baba zihniyetinin veya babanın çocuğun zihinsel durumlarını algılama ve yorumlama yeteneğinin, ZK becerilerinin geliştirilmesi yoluyla çocuğun akademik başarısıyla bağlantılı olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, çocuklarının zihinsel durumlarına daha fazla uyum sağlayan babaların çocuklarında daha iyi bilişsel ve sosyal sonuçlar ortaya çıkabileceğini göstermektedir (Bernier Lapolice-Thériault, Matte-Gagné & Cyr 2023). Baba-çocuk ilişkisini inceleyen araştırmalara farklı bir boyut kazandırarak babaların çocuklarının yaşamlarındaki rollerini güçlendirmesine katkı sağlamak amacıyla ZK'nin bu ilişkideki anlamının ayrıntılı incelenmesi gerekli görülmektedir.

Ülkemizde ZK ve ebeveyn-çocuk ilişkisinin farklı çalışmalarda ve kapsamlarda gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Ebeveynlere ait çeşitli demografik ve diğer boyutlardaki özelliklerin çocukların ZK beceri puanları ile ilişkisini vurgulayan araştırmaların olduğu görülmektedir (Arıkan, 2020; Arıkan ve Tüfekci, 2020; Gürleyik, 2018; Karaalioğlu, 2024; Kontaş, 2015). Özel gereksinimi olan çocuklar ve ebeveynleri ile bu kapsamda yapılan araştırmalar da bulunmaktadır (Çelik, 2017; Kara ve Yılmaz, 2019).

Baba-çocuk ilişkisiyle ilgili olarak yapılan araştırmaların, babalık rolü algıları (Delibalta, 2020; Erol vd., 2023; Güzel ve Tüfekçi, 2021; Semiz ve Ören, 2024); babaların çocuklarıyla birlikte okuma tutumları ile baba-çocuk ilişkisi (Kavgacı ve Yurtbakan, 2024); babaların çocuklarıyla iletişimlerinin çocukların mizaçlarıyla ilişkisi (Arabacı Özyürek & Gözün Kahraman, 2022); çocuklarıyla yaşadıkları iletişim engellerine ilişkin babaların görüşleri (Karakuş ve Temiz, 2024); babaların çocuklarını sevmeleri ve onlarla ilgilenmeleri arasındaki ilişki (Ekici ve Çalışandemir, 2021) ile özel gereksinimi olan ve olmayan çocuklarda baba katılımı (Atak, 2021; Balıkçılar, 2023; Kıraççı, 2021) gibi pek çok önemli değişken çerçevesinde gerçekleştirildiği bilinmektedir. Özellikle babalara ve onların babalarına ZK kapsamında odaklanan bir çalışma olması adına mevcut araştırma özgün bir çalışmadır.

Bu çalışmada okul öncesi dönemde çocuğu olan babaların, ZK kapsamındaki becerilerini etkileyen ve etkilemeye devam eden etmenler olan kendi babaları ve çocuklarıyla ilişkilerinin yine kendi bakış açılarıyla incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır. Katılımcı babalar babasıyla/çocuğuyla karşılıklı olarak birbirlerinin;

1. Duygularını anlayabiliyorlar mı?
2. İnandığı şeyleri anlıyorlar mı?
3. Bildiği şeylerin farkındalar mı?

4. Arzu/isteklerinin farkındalar mı?
5. Niyetlerini anlayabiliyorlar mı?

Babaların, etkileşim sürecinin temelinde yer alan algı, niyet, duygu, istek ve inanç gibi unsurların yansımalarının farkında olarak çocukların gelişimlerinde çok etkili çevresel bir faktör olduklarının bilincinde olmaları gerektiği vurgulanmaya çalışılmıştır. Bu açıdan küçük bir örnekleme yürütülmüş olsa da bu çalışmanın alan yazına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, okul öncesi dönemde çocuğu olan babaların (katılımcı olarak ifade edilecektir), kendi babaları ve çocuklarıyla olan ilişkilerini ZK temelinde incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi izlenmiştir. Nitel araştırma, insanın çevreye yönelik birimlerini en ayrıntılı noktalara kadar keşfedebilmek adına meydana getirdiği bilgi elde etme süreçlerinden biridir. Nitel olarak geliştirilmiş bir çalışmada sürecin en önemli amacı, ulaşılmak istenen bilgiler hakkında ayrıntılı ve özenli bulgulara ulaşabilmektir (Baltacı, 2019).

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, nitel araştırmaya yöntemlerinden olgubilim model tercih edilmiştir. Olgubilim, kişinin bir olguyu deneyimleyerek geliştirdiği anlama bakmaktadır. Bireyin hayat tecrübelerini anlamlandırma şekillerini incelemek ve bunları anlamlandırma durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için kullanılabilir. Tecrübe edilen bu durumların özünün doğru olarak yansıtılması model için önemlidir. Bu yüzden yapılandırılmamış/yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, birinci ağızdan veriyi toplayarak olguyu açıklamak için sıklıkla tercih edilmektedir (Ceylan Çapar ve Ceylan, 2022; Onat Kocabıyık, 2015).

Araştırmanın katılımcıları belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Bu örnekleme ile en kolay şekilde ulaşılabilen katılımcılar örnekleme dahil edilmektedir (Baltacı, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışma grubu, X ili Y ilçesinde bulunan ve birinci araştırmacının öğretmen olarak görev yaptığı anasınıfındaki çocukların babalarıdır. Gönüllü katılan 10 baba ile süreç tamamlanmıştır.

Alan yazın taraması yapılarak ZK bağlamında baba-çocuk ilişkisini incelemeye yönelik oluşturulan sorular, ZK ve baba-çocuk ilişkisi konularında çalışma yapmış alan uzmanlarına gönderilmiştir. Görüş formundaki dönütlere göre düzenlenen sorularla çalışma grubunda olmayan üç baba ile deneme görüşmeleri yapılmış, son düzenlemelerle sorular çalışmaya hazır duruma getirilmiştir. ZK boyutları olarak algı, duygu, inanç, bilgi, arzu ve

niyet başlıklarında 20 soru sorulmuştur. Her soru iki farklı bakış açısına uygun olacak şekilde oluşturulmuştur. Bu bakış açılarından biri katılımcıların babalarıyla diğeri çocuklarıyla ilişkilerini irdelemeyi amaçlamaktadır. Altı boyutta yer alan sorulardan örnekler aşağıda verilmiştir:

“Babanızla/çocuğunuzla ilişkinizi nasıl tanımlarsınız, birbirinizi yanlış anladığınızda nasıl tepki verirsiniz; Babanız/çocuğunuz nasıl tepki verir, yanlış anlaşılmaları nasıl çözersiniz?” gibi sorular algı boyutunda yer almaktadır. Duygu boyutu için “Babanızla/çocuğunuzla birbirinizin duygularını nasıl anladınız/anlarsınız?” sorusu örnek verilebilir.

İnanç boyutunda “Çocukken babanızın sorumluluklarının neler olduğunu düşünüyordunuz?”, Çocuğunuz inandığı/düşündüğü şeyleri size karşı savunur mu? Nasıl? gibi sorular bulunmaktadır. Bilgi, bir sonraki ZK boyutudur. “Çocuğunuzun/babanızın doğru söylemediğini nasıl anlarsınız/anladınız?” sorusu örnek verilebilir. Arzu boyutunda “Babanızın/çocuğunuzun bir konuda arzu/isteği olduğunu nasıl anladınız/anlarsınız?” gibi sorulara yer verilmiştir. Son boyut ise niyettir. “Babanız/çocuğunuz yaptığınız davranış/hareketlerin altındaki niyetleri anlar mıydı/anlar mı?” gibi sorular bu kapsamda sorulmuştur.

Birinci araştırmacı, grubundaki bütün babalara ulaşarak yapacağı çalışmanın kapsamından bahsetmiştir. Gönüllülük esasına göre katılımcı olan babalar belirlenmiştir. Sorular yazılı halde katılımcılara verilmiş, babaların sorulara müdahalesiz bir şekilde cevaplarını yazması ile veriler araştırmacıya ulaştırılmıştır. Katılımcıların yorumları incelendiğinde verilen cevapların kimseden etkilenmeden ve samimiyetle ifade edildiği varsayılmaktadır.

Araştırma verileri içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Kolayca anlaşılmayan noktaları ortaya çıkarma hedefi doğrultusunda nesnel bir tutumla kategoriler oluşturularak sınıflandırmalar yapmayı gerektiren bu yöntemle verilerin altında yatan gizli anlamlar ortaya koyularak sosyal hayata dair çıkarımlar oluşturulabilir (Metin ve Ünal, 2022). Katılımcıların yorumları temalara ayrılarak anlamlı bütünler halinde nesnel şekilde işlenmiş ve yorumlar K1,... K10 şeklinde kodlanarak sıralanmıştır.

Çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli izin, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan alınmıştır (5.08.2022 tarihli ve 2022/07 sayılı toplantı).

BULGULAR

ZK'nin değerlendirilmesinde kullanılan altı boyuta ait soruların yer aldığı formda ilk başlık algıdır. Katılımcılara yöneltilen soruların dört tanesi algı boyutu ile ilgilidir. Bulgular aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 1. Algı Boyutuna Yönelik Sorulara Getirilen Yorumlara Ait Bulgular

Alt Boyutlar	Temalar	f	
		Babaları	Çocukları
İlişki Tanımları	Mesafeli ve samimi	5	0
	Uzak/mesafeli	3	0
Özel Davranışlar/ etkinlikler	Yakın/samimi/sıcak	1	10
	Gezmek/arabayla gezmek	3	4
	Piknik yapmak/doğada olmak	2	2
	İşe götürmek	2	0
	Hayvan beslemek	1	1
	Temas/Dokunmak	1	0
	Şakalaşmak	1	2
	Yiyecek yemek	0	4
	Bisiklet sürmek	0	3
	Oyun oynamak/spor yapmak	0	2
Yanlış Anlama Durumu	Parka gitmek	0	2
	Bir şeyler izlemek	0	1
	Sohbet etmek	0	1
	Jest/mimik/hareket yapmak	0	1
	Davranış/faaliyet yok	2	0
	Konuşmamak/uzak durmak/küsmek	5	4
	Sert tepki/bağırarak	3	3
	Birisi aracılığı ile	2	0
	Konuşmak/açıklamak	0	9
	Hiçbir şey yapmamak/görmezden gelmek	5	1
Dikkat Çekme	Dokunmak/öpmek/sarılmak	1	2
	Seslenmek/konuşmak/uyarmak	1	1
	İstendik doğru eylemler yapmak	1	0
	Hediye almak	1	0
	Oyun oynamak	0	4
	Sevdiği şeyi yapmak/yapmayı teklif etmek	0	3
	Gezmek	0	3
	Şaka yapmak/ bilmece sormak	0	2
	Şarkı söyleme/dinleme/müzik aleti çalmak	0	2
	Korkutmak	0	2

Katılımcılar, algı boyutunda yer alan alt boyutların ilki olan ilişki tanımlarında babalarıyla ilişkilerini çoğunlukla mesafeli ve samimi f(5) olarak; çocuklarıyla ilişkilerini ise yakın/samimi/sıcak f(10) şeklinde tanımlamışlardır. Babaların yorumlarına ilişkin örneklere aşağıda yer verilmektedir:

K5: *Samimi. Benim babamla mesafeli bir ilişkim olduğu için çocuklarla benim aram her zaman daha yakın ve samimi. Sevgimi sonuna kadar göstermek istiyorum.*

K1: (babası için) *Güçlü bağları olan ama bunu çok göstermeyen bir bağ var.*

Algı boyutundaki diğer alt boyut olan *birlikte yapılan özel davranışlar/faaliyetler* sorusunda iki katılımcı küçükkken babalarıyla bu kapsamda herhangi

bir etkinlik yapmadığını belirtmiştir. Gezmek, arabayla dolaşmak, pikniğe gitmek veya doğada zaman geçirmek ve iş yerine gitmek çocukken babalarıyla yaptıkları etkinliklerin başında gelmektedir. Çocuklarıyla en çok yaptıkları etkinlikler ise bir şeyler yemek, bisiklet sürmek ve oyun oynamaktır. Katılımcıların bu alt boyuta ilişkin yorumlarından bazı örnekler aşağıda yer almaktadır:

K2: *Gülümsemediği ve şakalar yaptığı anları hatırlıyorum. Ama çok sayılmayabilir. Belki de o yıllarda yaşadıkları zorlu hayat şartlarından olabilir. (Çocuğu için) Göz kırpmak, gülümsemek...*

K10: *Hafta sonu okul kapandığı anda yanına giderdim. Beraber yapardık işi. Çok küçüktüm. O faaliyetim oldu, ondan sonra bir daha babamla bir faaliyetim olmadı.*

Yanlış anlama durumu algı boyutundaki başka bir alt boyuttur. Katılımcılar babalarıyla birbirlerini yanlış anlama durumunda yaptıklarına konuşmamak/uzak durmak/küsmek f(5), sert tepki/bağırarak f(3) ve başka bir kişi aracılığından yararlanmak f(2) cevaplarını vermiştir. Çocuklarıyla aralarındaki yanlış anlaşılma durumlarına dair konuşmak/açıklamak f(9), konuşmamak/uzak durmak/küsmek f(4) ve sert tepki/bağırarak f(3) cevaplarını verdikleri görülmüştür. Katılımcıların cevaplarına ilişkin örneklerle aşağıda yer verilmektedir:

K1: *Annemin araya girmesiyle çözerdik. Konuşarak çok fazla iletişimimiz yoktu.*

K7: *Babam beni yanlış anladığında; genel olarak üzülürdüm. Kendimi ifade etmek istesem de bunu yapamazdım. Bazen aynı konuda ısrar ederek çözmeye çalışırdım. Babam ise bana kızarak noktayı koyardı. Çocuğum beni yanlış anladığında genel olarak kızar. Ben yanlış anladıysam özür dileyerek telafi etmeye çalışırım.*

K10: *Onlar yanlış anlaşılma olduğunda anında duruyorlar böyle nefesleri kesiliyor. Hiçbir yere bakamaz oluyorlar. Konuşmaya başladıktan sonra, ben uğraşmaya başladıktan sonra yavaş yavaş yumuşuyorlar.*

Algı boyutunun son alt boyutu olan *dikkat çekme* durumu için babalarıyla birbirlerinin dikkatini çekmeye yönelik gösterdiği davranışlara beş katılımcı babalarının hiçbir şey yapmadığını söylemiş; birer katılımcı dokunma/öpme/sarıma, seslenme/uyarma ve hediye alma davranışlarını örnek vermiştir. Bir katılımcı çocukken dikkat çekmek için özellikle babası için istedik doğru eylemler yaptığını söylemiştir. Çocuklarıyla oyun oynama f(4), sevdiği şeyi yapma/yapmayı teklif etme f(3) ve gezme f(3) seçeneklerini daha fazla tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Cevaplara ilişkin bazı örneklerle aşağıda yer verilmektedir:

K4: *Derslerimde başarılı olmaya çalışarak çekerdim. Daha edepli olmaya çalışarak. Belki namaz kılarak, bir iyilik yaparak. O örnek olmaya çalışırdı. Öyle hareketleri bizzat göstermeye çalışırdı.*

K5: (Çocuğu için) *Sürekli şakalaşp oyun oynarız; körebe, saklambaç, resim, oyuncaklarla, dışarıda gezmek, alışveriş vb.*

Tablo 2. Duygu Boyutuna Yönelik Sorulara Getirilen Yorumlara Ait Bulgular

Alt Boyutlar	Temalar	f	
		Babaları	Çocukları
Duyguları Anlama	Anlamamak	4	0
	Hareket/davranış/duruştan anlamak	3	4
	Bakışlar/yüz ifadeleri	1	8
	Kişiyi tanıdığı için anlamak	1	1
	Ses tonu/konuşma tarzı/doğrudan söylemek	1	0
	Heyecanından anlamak	0	1
Mutlu Etme Durumu	Hoşuna gidenleri yapmak/almak	4	8
	Saygılı olmak/sevgi ile yaklaşmak	2	0
	Yardım etmek/tamir/bir şeyler üretmek	1	1
	İhtiyacını karşılamak/rahatını sağlamak	1	1
	Hediye/yiyecek içecek getirmek	1	0
	Oynamak/eğlenmek/bisiklete binmek	0	7
	Parka/pikniğe gitmek/gezmek	0	5
	Birlikte uzanmak/baş başa vakit geçirmek	0	2
	Öpmek/kucaklamak/sarılmak	0	1
	Yapabildiklerini paylaşmak	0	1
Düşündüğünden Farklı Davranma	Bir şey yapmamak	3	0
	Davranmamak	8	1
	Davranmak	1	7
	Bazen davranmak	1	2

Duygu boyutuna ait ilk alt boyut olan *duyguları anlama* durumuna dört katılımcı babalarının duygularını anlamadığını, üç katılımcı ise hareket/davranış/duruştan anlayabildiğini ifade etmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcılardan birer kişi babalarının duygularını bakışları/yüz ifadeleriyle, ses tonu/konuşma tarzı/doğrudan söylemeyle, heyecanından ve karşındakini tanıdığı için anlayabildiğini söylemiştir. Çocukları için bakışlar/yüz ifadelerinden f(8) ve sergiledikleri hareket/davranış/duruştan f(4) anlayabildiklerini daha çok vurgulamışlardır. Katılımcıların cevaplarına ilişkin örneklere aşağıda yer verilmektedir:

K1: (babası için) *Aslında ses tonuyla, o gün geldiğinde eve ses tonuyla hareketleriyle belli eder. Bir şeye sinirli mi kızgın mı konuşma tarzından seçtiği kelimelerden anlaşılıyordu...*

K8: *Babamın duruşundan anlardım. Canı sıkkın mı, mutsuz mu... (Çocuğu için) onu tanıdığım için duygularını anlamakta zorlanmam. O da çoğu zaman anlar, ona göre davranır...*

Duygu boyutuna ait diğer bir alt boyut katılımcıların babalarıyla birbirlerini *mutlu etme* davranışlarına hoşuna giden şeyleri yapma f(3), bir şey yapmama f(3) ve saygılı olmak/sevgi ile yaklaşma f(2) cevaplarına daha çok vurgu yapılmıştır. Çocuklarıyla birbirini mutlu etmek için en başta hoşuna giden şeyleri yapmak f(8), oyun oynamak/eğlenmek/bisiklete binmek f(7) ve parka gitmek/pikniğe gitmek/gezmek f(5) cevaplarını vermişlerdir. Katılımcıların cevaplarına ilişkin örneklere aşağıda yer verilmektedir:

K3: *Mesela bir şeyi başardı ya da yüksek bir yere çıktı, onun için yapması zor olan bir şeyi yaptığı zaman bana gösterir ve bunu da benim dikkatimi çekmek için yaptığını fark ediyorum., '...Evin içerisinde tamir etmek, üretmek tarzı şeyler yapıyoruz ara ara...*

K5: *Çocukluğumda da yine O'nun istediği şeyleri yapmaya çalışırdım.*

Duygu boyutundaki son alt boyutta katılımcıların babalarıyla karşılıklı olarak farklı durumlar karşısında *düşündüğünden farklı davranma* durumuna yönelik çoğunlukla babalarının farklı davranmadığını f(8) ifade etmişlerdir. Çocuklarıyla ise karşılıklı olarak farklı davranabildikleri f(7) yorumunu yapmışlardır. Katılımcıların cevaplarından örneklere aşağıda yer verilmektedir:

K2: *Ciddi bir konuda alttan almazdı, beni üzmemek için farklı davranmazdı onu net söylerdi yani veya kızardı kızılacak bir şeysel. Bazen belki üzmemek için bazen de korktuğum için farklı davranırdım.*

K9: *Babam olduğu gibiydi farklı davranmazdı. Ben ne gerekirse yaparım tabi, hala da yaparım. (çocuğu için) Üzüleceğimi tahmin etmekte zorlanır bence. Ama farkındaysa bu durumun üzmemeye çalışır. Ben de gerektiğinde yaparım.'*

Tablo 3. İnanç Boyutuna Yönelik Sorulara Getirilen Yorumlara Ait Bulgular

Alt Boyutlar	Temalar	f	
		Babaları	Çocukları
Babanın Sorumlulukları	Maddi ihtiyaçları karşılamak/çalışmak	5	3
	Sevgi/ilgi göstermek	3	5
	İsteklerini yerine getirmek	3	5
	Ahlaki gelişimini sağlamak	1	3
	Hayata hazırlamak/rehberlik	1	2
	İyi bir eğitim/gelecek	0	4
	Mutlu ve sağlıklı olmasını sağlamak	0	1
	Sorumlulukların farkında olmamak	1	0

Düşünce/ inançları Savunma	Savunmak/açıklamak	4	8
	Söylemesi yeterli olmak	4	1
	Kızmak/bağırarak/tepki göstermek	4	0
	Başka biri aracılığı ile	3	0
	Savunmamak/susmak	2	1
	Tartışarak savunmak	1	0
İkna Etme	İnatlaşmak/ısrar etmek	1	1
	Mantığa bürüme/açıklamak	2	5
	Şirinlik/sevgi gösterisi/duyguları kullanmak	2	5
	Maddi araçları kullanmak	1	0
	Yalan söylemek	1	0
	İkna olmak/gerekmemek	1	0
	İsrar etmek	0	3
	İstendik davranışlar göstermek	0	1

İnanç boyutuna ait ilk alt boyutta karşılıklı sorumlulukların neler olduğuna *inandıklarına* dair yorumları incelendiğinde katılımcıların babalarının sorumlulukları için ilk üç sırada vurgu yaptıkları temalar maddi ihtiyaçları karşılamak/çalışmak f(5), sevgi/ilgi göstermek f(3) ve isteklerini yerine getirmek f(3) olmuştur. Çocukları için sevgi/ilgi göstermek f(5), isteklerini yerine getirmek f(5) ve iyi bir eğitim/gelecek sağlamak f(4) ise daha çok belirtilen başlıklardır. Katılımcıların yorumlarından örneklere aşağıda yer verilmektedir:

K2: (babası için) *Onun isteklerini karşılamaya çalışırdım. Ev içerisinde dışarıda basit düzeyde her türlü isteği olabilir bu... İhtiyaçlarını karşılamak, mutlu ve sağlıklı olmasını sağlamak. Bence çocuğum da böyle düşünüyor olmalı...*

K5: *Çocukken kendi çocuklarıma olan sorumluluğumla aynısını düşünürdüm...En önemlisinin sevgi olduğunu düşünüyorum. Onları (çocuklarını) hayata karşı hazırlamak ve ilerde ahlaklı, vatan millete hayırlı evlatlar olarak yetiştirmek. Onlar ise şimdilik sadece yiyecek ve oyuncak almak olarak görüyorlar.*

İnanç boyutundaki diğer bir alt boyutta katılımcıların babalarıyla düşünceleri/inandıkları şeyi *savunma* durumuna savunmak/açıklamak f(4), söylemesi yeterli olmak f(4) ve kızarak/bağırarak savunmak f(4) cevaplarını verdikleri görülmüştür. Çocuklarıyla çoğunlukla savunma/açıklama f(8) davranışında bulduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların cevaplarına ilişkin örneklere aşağıda yer verilmektedir:

K5: *Ben küçükken susarak savunurdum. Şu an konuşarak. Babam bana karşı pek bir şeyleri savunmadı. Gerekirse sert bir şekilde savunurdum. Şu anda da öyle.*

K10: (çocukları için) *Yok. Savunmazlar. Daha bilgili olduğumu düşünüyorlar galiba çoğu konuda. Çoğu zaman üstelemiyorlar. Bugün bana söyleyemezse dışarıda insanlara hiç söyleyemez.*

İnanç boyutuna ait son alt boyutta katılımcılar, babalarıyla birbirlerini *ikna etme* davranışına söylemesi yeterli olmak f(2) ve duyguları kullanmak yani şirinlik yapmak/temas/sevgi göstermek cevaplarını vermişlerdir. Çocukları için mantığa bürümek/açıklamak f(5), duyguları aracı olarak kullanarak şirinlik yapmak/temas f(5) ve ısrar etmek f(3) davranışlarını vurgulamışlardır. Katılımcıların cevaplarına ilişkin örneklerle aşağıda yer verilmektedir:

K4: (çocuğu için) *Evvela hareketlerine bir çeki düzen verir. Biz demeden istediğimiz şeyleri yapmaya gayret eder. Sonrasında da isteyeceği şeyi ister...*

K8: *Babam beni ikna etmek için anneme söyletirdi. Yetişkin olunca yine annemi araya sokuyordu. Ben babamı ikna etmek için onun mutlu anını yakalardım.*

Tablo 4: Bilgi Boyutuna Yönelik Sorulara Getirilen Yorumlara Ait Bulgular

Alt Boyutlar	Temalar	f	
		Babaları	Çocukları
Doğruyu Söylememe	Yalan söylememek	6	1
	Gözlerinden/yüz ifadesinden	2	1
	Jest ve mimiklerden/gülümsemeden	1	7
	Davranış/hareketlerden	1	3
	Kaçamak cevaplardan	1	0
	Yüzün kızarması/suçluluk hissinden	0	1
Farklı Düşünme/hissetme	Anlamamak	1	0
	Anlamamak/fark etmemek	5	0
	Yüzünden/ifadelerden/gözlerden/bakışlardan	3	5
	Ses tonundan/konuşmalardan/cümlelerden	1	4
	Hal-hareketlerden/tavırlardan	1	3
	Anlamak/anlamak belli etmemek	0	3
Yeni Öğrenmeleri Paylaşma	Hissetmek	0	1
	Anlatmak	5	9
	Paylaşmamak	3	0
	Geçmişe göre farklı	2	0
	Başkasına anlatırken duymak	1	0
	Göstermek	0	5
	Bazen anlatmak	0	1

Bilgi boyutunun ilk alt boyutunda katılımcıların babalarıyla *doğru söylememe* durumunu anlamaya yönelik yalan söylememek f(6) ve gözlerinden/yüz ifadesinden f(2) cevaplarını daha çok verdikleri görülmüştür. Çocukları için gülümseme/jest/mimiklerden f(7) ve davranış/hareketlerden f(3) yorumlarını ise daha çok vurgulamışlardır. Katılımcıların cevaplarına ilişkin örneklerle aşağıda yer verilmektedir:

K1: *Anlardı, hemen anlardı. Muhtemelen jest mimiklerden. (çocukları için) Gözlerini kaçırır, güler, hiç beceremez yalan konuşmayı...*

K4: *Babamın çok yanlış ve yalan konuştuğunu hatırlamıyorum. Dikkat ederdi sözlerine bize örnek olmak için... (Çocukları için) Bu hareketlerine yansır. Doğru söylemediğini direkt tereddütlü halinden endişesinden simasından mimiklerinden anlarım. O da yine sözümüzden anlar, fiilimizdeki tereddütten de anlar.*

Bilgi boyutu kapsamındaki diğer bir alt boyut, katılımcıların babaları ve çocuklarıyla bir durum/olay karşısında birbirlerinin *farklı duygu ve düşüncede olma* durumudur. Katılımcılar babalarının bu durumu anlamadığını ya da fark etmediğini f(5) ve yüzünden/ifadelerden/gözlerden/bakışlardan f(3) anlayabildiğini söylemişlerdir. Çocuklarıyla çoğunlukla yüzünden/ifadelerden/gözlerden/bakışlardan f(5), ses tonundan/konuşmalardan/cümlelerden f(4) ve hal hareketlerden/tavırlardan f(3) karşılıklı olarak birbirlerini anladıklarını vurgulamışlardır. Katılımcıların cevaplarına ilişkin örnekler aşağıda yer verilmektedir:

K5: *Kızacağımı ve seveceğimi anlayabiliyorlar. Evet ben de fark ederim. Hal ve hareketlerinden anlarım...*

K6: *Evet ederdi. Ben susunca, yüzümü asınca anlardı. Ben de o yüzünü asınca anlardım.*

Bilgi boyutunda yer alan son alt boyutta katılımcıların babalarıyla *yeni öğrenmeleri paylaşma* durumu için anlatmak f(5), paylaşmamak f(3) ve geçmişe göre farklı f(2) cevaplarını verdikleri görülmüştür. Çocukları için anlatmak f(9) ve göstermek f(5) cevaplarının çoğunlukta olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların cevaplarından örnekler aşağıda yer verilmektedir:

K2: *Çok nadir. Anneme söyledik babama söylemezdik. Şu an biraz daha fazla muhabbetimiz var ama. Annemle paylaşırken biz o ortamda bulunduğumuz için duyardık, paylaşmazdı.*

K3: *Anlatırdım. Babamla konuşmayı severdim küçükken. Babam bilgi paylaşmayı sever. Benimle de paylaşır herkesle de paylaşır. Bir şeyler bildiğini göstermeyi sever.*

K10: *Çocukluğumuzda olmuyordu şu an oluyor. Bir şey duyduğumda bak böyle bir durum var diye konuşurum. Babamın öğrenmek istediği bir şey var veya benim söylemek istediğim bir şey söylerim. (Çocukları için) Paylaşılması gerekiyorsa paylaşırım.*

Tablo 5. Arzu Boyutuna Yönelik Sorulara Getirilen Yorumlara Ait Bulgular

Alt Boyutlar	Temalar	f	
		Babaları	Çocukları
Nezakət Sözcüklerinin/ hareketlerinin/ jest ve mimiklerin Kullanımı	Kullanmamak	5	0
	Geçmişe göre farklı	4	0
	Nazik sorular/izin soruları	3	7
	Teşekkür/rica etmek	2	5
	Selamlama ifadeleri	2	3
	Kullanır	2	0
	Gülümsemek gibi mimiklerle	0	3
	Özür dilemek	0	1
	Doğrudan söylemek	4	6
	Başkasından aracı olarak yararlanmak	4	0
Arzu/istekleri Anlama	Hal ve tavırlardan	2	2
	Anlamamak	2	0
	Cümleden/konuşmadan/imadan	1	3
	Geçmişe göre farklı	1	0
	Gözlerinden	1	1
	Bazen anlamak	1	0
	Duyguları kullanmak	0	1
	Oynamamak	8	0
	Hareketli oyunlar/dans	2	8
	Geleneksel oyunlar	1	2
Oynanan Oyun Türleri	Pikniğe gitmek	1	0
	Zekâ/akıl oyunları	0	5
	Canlandırma/taklit/hayali oyun	0	4
	Yapı oyunları	0	3
	Dijital oyunlar	0	2
	Kitap okumak	0	1
	Belgesel/çizgi film izlemek	0	1
	Hareketlerinden anlamak	0	6
	Jest ve mimiklerden anlamak	0	2
	Bakışlardan/gözlerden anlamak	0	1
Oyun İsteğini Anlama	Doğrudan ifade etmek	0	1

Arzu boyutuna dair ilk alt boyutta katılımcılar babalarıyla *nezaket sözcükleri/hareketleri/jest ve mimikleri* kullanma durumuna geçmişte kullanmadıkları f(5), geçmişe göre farklı (4) ve nazik sorular/izin soruları f(3) cevaplarını vermişlerdir. Çocukları için nazik sorular/izin soruları f(7) ve teşekkür/rica etmek f(5) gibi ifadelerden daha çok yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Verilen cevaplara ilişkin örnekler aşağıda yer almaktadır:

K1: *Ufak tefek hediyeler getirdiğinde biz de teşekkür ederdik sarılırdık... Şu an bir yere gidilecek oğlum müsait misin gelebilir misin, şuraya gidilecek uygun musun? Şu an çok farklı diyalogumuz var dikkat eder.*

K7: *Çok kullanırız. Sevmediğimiz bir durum ya da ortamda kalırsak mimiklerimizden çok belli olur ya da tam tersi bir durum. Bir şey anlatırken veya yaşarken el kol hareketleri ve yüz ifadelerini istemeden, çok fazla kullanırız.*

Arzu boyutuna ait diğer bir alt boyutta katılımcıların babalarıyla *arzu/istekleri anlama* durumuna yönelik doğrudan söylemek f(4) ve başkasından aracı olarak yararlanmak f(4) yorumlarına daha çok başvurdukları görülmüştür. Çocukları için birbirlerine doğrudan söylediklerini f(6) ve cümleden/konuşmadan anlama/ima etme f(3) yoluna da gidebildiklerini vurgulamışlardır. Her iki grupta hal ve tavırlardan anlamayı ifade eden katılımcılar da bulunmaktadır. Cevaplara ilişkin örneklere aşağıda yer verilmektedir:

K1: *Şu an çok farklı bir ilişkimiz var. O da bir şeyi ben söylemeden yapmaya, karşılamaya dikkat eder. Duygu düşünceleri anlamaya dikkat eder. (çocuğu için) Bazen dolaylı olarak da yaptığı oluyor. Şu da çok güzelmiş falan. Bu uçaklar da çok güzelmiş. İma ediyor yani.*

K4: *Daha büyük şeyler isteyeceksek devreye annem girerdi. Anca O'na söyledik. O da bakışlarıyla mimikleriyle jest hareketleriyle ifade ederdi. Gene aynı bu durum değişen bir şey yok. (çocuğu için) Hemen söyler zaten, sözle ifade eder, saklayamaz.*

Arzu boyutunda yer alan son alt boyut oyun türleri ve oyun isteğini anlama olarak ikiye ayrılmıştır. Katılımcıların büyük kısmı f(8) babalarıyla oynamadıklarını ifade etmiştir. Oyun oynayanlar ise hareketli oyunlardan f(2), geleneksel oyunlardan f(1) ve pikniğe gitmekten f(1) bahsetmiştir. Çocuklarıyla hareketli oyunları/dans etmeyi f(8), zeka/akıl oyunlarını f(5) ve canlandırma/taklit/hayali oyunları f(4) daha çok tercih ettiklerini vurgulamışlardır. Katılımcılar çocuklarının sahip oldukları oyun isteğini hareketlerinden f(6) ve jest-mimiklerinden f(2) anladıklarını söylemişlerdir. Bu alt boyuta ilişkin yorumlardan örneklere aşağıda yer verilmektedir:

K4: *Beş taş oynamak gibi bilye oynamak gibi ya da voleybol oynamak gibi, yakar top oynamak gibi. Babam oynardı bizimle... (çocuğu için) Role girme oyunları ben ufak piyesler oynatıyorum. (oyun oynama isteğini) Söze döker, konuşur. Ne yapmak istediklerini hal, hareket, jest ve mimiklerinden anlarım.*

K8: *Babamla çok oyun oynamazdım. Dükkanımız vardı genelde çalışırdık. Çocuğumun hareketlerinden, bakışlarından ne yapmak istediğini anlarım.*

Tablo 6. Niyet Boyutuna Yönelik Sorulara Getirilen Yorumlara Ait Bulgular

Alt Boyutları	Temalar	f	
		Babaları	Çocukları
Şakalaşma Durumu	Şakalaşmamak	6	0
	Geçmişe göre farklı	5	0
	Şakalaşmak	3	6
	Gülerek karşılık vermek	2	2
	Şakayı aracı olarak kullanmak	1	0
	Karşılık vermemek	1	0
	Sözel karşılık vermek	0	2
	Anlamadığında küsmek	0	1
İma/ironi/blöf Kullanımı	Anlamak/kullanmak	4	2
	Kullanmaz/kullanmam	4	0
	Geçmişe göre farklı	2	0
	Anlamak ama tercih etmemek	0	5
	Anlayıp umursamamak	0	4
Davranışın Altındaki Niyeti Anlamak	Bazen kullanmak	0	3
	Anlamak ama tercih etmemek	3	0
	Tanıdığı için anlamak	2	3
	Bazen anlamak	1	1
	Başkalarını araç olarak kullanmak	1	0
	Bilmiyorum	1	0
	Gülmek/iyi davranmak/şirinlik yapmak	0	3
	Mimiklerden	0	2
Jest ve Mimiklerin Amacını Anlamak	Hal ve hareketlerden	0	1
	Anlamazlıktan gelmek	0	1
	Jest/mimik/yüz ifadesinden	4	7
	Bakışlardan/gözlerinden	2	1
	Özel hareketten	1	2
Jest ve Mimiklerin Amacını Anlamak	Anlayıp belli etmemek	1	0
	Geçmişe göre farklı	1	0
	Anlamamak	1	0
	Ses tonundan	0	1
	Kendiyle ilgiliyse anlamak	0	1

Niyet boyutundaki ilk alt boyutta katılımcılar, şakalaşma durumuna yönelik babalarıyla şakalaşmadıklarını f(6), geçmişe göre farklı bir durumda olduklarını f(5) ve şakalaştıklarını f(3) ifade etmişlerdir. Çocuklarıyla şakalaştıklarını f(6), güldüklerini f(2) ve sözel karşılık verdiklerini f(2) belirtmişlerdir. Cevaplara dair örnekler aşağıda aktarılmaktadır:

K2: *Hayır pek değil. Şu anda seviyeli. Espri tarzında şakalar olabilir, çok seviyeli basit şeyler olabilir nadiren de olsa. (Çocuğu için) Şakalaşırız. Ben şöyle uyuyorum dediğimde O da horluyormuş gibi yapıyor yanıma uyuyor.*

K3: *Babamla biz şakalaşırdık. Şakama karşılık verirdi gülerdi. (Çocuğu için) Şakalaşırım. Güler ama ben O'na şaka yaptığımı söylerim. O da şaka yapar güldürmeyi sever. Gıdıklar, güldürmeye çalışır işte.*

Niyet boyutuna ait diğer bir alt boyut ima/ironi/blöf kullanmadır. Katılımcılar karşılıklı olarak babalarıyla anlayıp kullandıklarından f(4) ve kullanmadıklarından f(4) bahsetmiştir. Geçmişe göre farklı şekillerde kullandıklarından bahseden katılımcılar da f(2) olmuştur. Çocuklarının bunları anladıklarını ancak kullanmayı tercih etmediklerini f(5) ve anlayıp umursamadıklarını f(4) daha çok vurgulamışlardır. Aşağıdaki örneklerde bu boyuta getirilen yorumlardan örnekler yer almaktadır:

K2: *Babamla ima ya da blöf yaparak pek konuşmadık. Konuşamazdık yani o seviyede bir ilişkimiz yoktu her şeyi söyleyemezdik.*

K8: (çocuğu için) *Blöfleri anlar diğerlerini anlayacağını düşünmüyorum. Ağlayarak, küserek karşılık verir.*

Niyet boyutundaki bir sonraki alt boyutta katılımcıların babalarıyla birbirlerinin davranışlarının altındaki niyeti anlamaya yönelik anladıkları ancak tercih etmedikleri f(3) ve birbirlerini tanıdıkları için anladıkları f(2) cevapları en fazla vurgulananlardır. Çocuklarının niyetini ise güldükleri/iyi davrandıkları/şirinlik yaptıkları f(3) ve birbirlerini tanıdıkları f(3) için ve mimiklerinden f(2) anladıklarını ifade etmişlerdir. Cevaplara ilişkin örnekler aşağıda sunulmaktadır:

K2: *Babam bizim niyetimizi hep anladı. Dışarı vurmazdı ama tanırdı bizi. Ne yapacağımız ne edeceğimizi ne amaçla yapacağımızı bilirdi. Ben O'nun niyetini küçükken bazen anlardım bazen anlamazdım ama şimdi anlaması çok kolay.'*

K4: *Çocuğumu tanıdığım için anlarım. Ne yapmak istediğini anlarım. Hareketlerine yansır. O da bizi tanıdığı için ne yapmak istediğimizi.*

Niyet boyutunda yer alan son alt boyutta katılımcıların babaları ve çocuklarıyla birbirlerinin jest ve mimiklerinin amacını anlama durumu incelenmiştir. Babalarının amaçlarını karşılıklı jest ve mimik/yüz ifadelerinden f(4) ve bakışlardan/gözlerinden f(2) anladıklarını öncelikli olarak vurgulamışlardır. Çocuklarının da benzer şekilde en fazla ipucu veren jest ve mimik/yüz ifadelerinden f(7) ve özel bir hareketten yola çıkarak f(2) alta yatan amacı anladıklarını söylemişlerdir. Yorumlardan örnekler aşağıda yer almaktadır:

K1: *Babam sinirlendiğinde çok sert bakardı. Bu genelde yeterli olurdu. (Çocuğu için) Mimiklerimi takip ediyor, gerçekten sinirlendiysem sakinleştirmeye çalışıyor.*

K4: (Çocuğu için) *Kendisiyle ilgiliyse anlar. Başka biriyle ilgiliyse tabi o niyeti anlayamaz. Niye öfkeli olduğumu anlayamaz mesela.*

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, okul öncesi dönemde çocuğu olan babaların, babaları ve çocuklarıyla olan ilişkilerinin ZK boyutları doğrultusunda incelenmesi hedeflenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda özellikle algı, duygu, inanç, bilgi, arzu ve niyet boyutlarına odaklanılmıştır.

Algı boyutunda yer alan alt boyutlardan ilişki tanımlarına bakıldığında, katılımcıların babalarıyla ilişkilerini çocuklarıyla kurdukları ilişkilerden genel olarak farklı tanımlandığı görülmektedir. Babalarıyla çocukken daha sınırlı kalan ilişkilerin aksine, çocuklarıyla daha derin ve samimi olduğu ve daha çok vakit geçirerek farklı etkinliklerde buldukları anlaşılmaktadır. Şahin'in (2023) babaların bağlanma stilleri üzerine yaptığı çalışmada da benzer şekilde babaların kendi babasıyla geliştirdiği bağlanma şeklinin genel olarak tersini benimsendiği görülmüştür.

Algıya ait alt boyutlardan bir diğerine bakıldığında, katılımcılar babalarının genel olarak yanlış anlaşılmaları çözme ve dikkat çekme durumuna yönelik çabasız kalabildiğini vurgulamışlardır. Bunun aksine çocuklarıyla aralarında gelişen yanlış anlaşılmaları çözmek için farklı çözüm yolları ve yöntemler denediklerini ve birbirlerinin dikkatini çekmek için çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu, katılımcıların babalarından farklı olarak iletişimde daha çözüm odaklı ve etkileşimsel bir ebeveynlik benimsediklerini göstermektedir. Katılımcılar, babalarının iletişimde yetersiz kaldığını fark ederek çocuklarıyla ilişkilerinde bu eksiklikleri telafi etme yönünde bilinçli bir çaba geliştirmiştir. Bu durum, ebeveynlik deneyiminin kuşaklar arası aktarımının birebir kopyalanmadığını, aksine eleştirel bir süzgeçten geçirilerek yeniden biçimlendirildiğini ortaya koymaktadır. Babanın çocuğun ihtiyaçlarını doğru bir şekilde okuması ve bu ihtiyaçları işaret eden ipuçlarına uygun yanıtlar verebilmesi duyarlı bir ebeveynlik stilini yansıtmaktadır (Cooke vd., 2022).

Duygu boyutundaki alt boyutlara bakıldığında, katılımcıların babalarının, katılımcıların çocukken sahip oldukları duyguları anlamadığı ya da anlamaya çabalamadığı, mutlu etmek için ise özel çaba göstermediği görülmektedir. Ancak çocuklarıyla birbirlerinin duygularını birçok farklı işaret sayesinde kolay bir şekilde anladıkları ve birbirlerini mutlu etmek için özel davranışlar göstererek çaba sarf ettikleri bulunmuştur. Yakın zamanda yürütülen bir araştırma, babaların olumlu duygularını ve yakınlık ifadelerini sergileme biçimlerinin çocukların mutluluk duygusunu ifade etme becerilerini etkilediğini ortaya koymuştur (Turan, 2024). Bu bulgu ile baba-çocuk ilişkisinde karşılıklı duygulara ilişkin farkındalığın ve duyguların açık bir şekilde paylaşmanın önemi bir kez daha vurgulanmıştır. Baba-çocuk ilişkisinde tarafların birbirlerinin duygularını anlamak için çaba sarf ettikleri bulunan mevcut çalışmada ayrıca bazı katılımcıların babalarıyla geçmiş yaşantılarına oranla daha çok iletişim kurabildikleri için daha olumlu bir ilişkiye sahip oldukları da gözlenmiştir. Bu bulgu, karşılıklı iletişim kurma

çabasının zamanla geliştiğini ve duygusal etkileşimde iyileşme görülebildiğini ortaya koymaktadır.

Duygu boyutuna ait bir diğer alt boyuttaki bulgulara göre katılımcıların babalarının düşündükleri neyse kendilerinin de öyle davrandıkları; kendilerinin ve çocuklarının ise birbirlerini üzmemek için gerektiğinde farklı düşünüyormuş gibi davranabildikleri anlaşılmıştır. İnsanların beklentilerini karşılamak ve çatışmaları yönetmek konusunda duygu düzenleme becerisi büyük rol oynamaktadır (Santrock, 2020). Duygu düzenleme süreci, bireyin kendi duygu yoğunluğunu değiştirmesinin yanı sıra sosyal çevresindeki diğer bireylerin duygusal durumları üzerinde de bir etki yaratır (Cole, Martin, & Dennis, 2004). Araştırmalar, ebeveynlik ve ebeveyn özelliklerinin çocukların duygu düzenleme ve ZK becerilerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir (Aubuchon vd., 2023; Kochanska vd., 2024). Bu bağlamda, katılımcıların ve çocuklarının birbirini üzmemek amacıyla sergiledikleri davranışlar, kişilerarası çatışmaları yönetme ve duygusal dengeyi koruma çabalarını yansıtmaktadır. Büyükbaba–katılımcı ile katılımcı–çocuk ilişkilerinde gözlenen kuşaklararası farklılıklar ise, duygu düzenleme becerilerinin aile içinde yalnızca aktarılmadığını, her kuşakta sosyal ve duygusal bağlama göre yeniden şekillendiğini göstermektedir. Bu durum, duygusal etkileşim biçimlerinin aile içinde öğrenilen ve zamanla içselleştirilen bir özellik olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, bireylerin kendi ve başkalarının duygularını fark etme, anlamlandırma ve uygun tepkiler geliştirme süreçleri, Zihin Kuramı becerilerinin gelişimiyle yakından ilişkilidir. Dolayısıyla, kuşaklar arası duygu düzenleme biçimindeki farklılıklar, ebeveynliğin yalnızca duygusal aktarım yönünü değil, bireylerin başkalarının bakış açılarını anlama ve zihinsel durumlarını yorumlama kapasitelerini de şekillendirmektedir.

Başka bir insanın ne düşündüğünü ve hissettiğini anlayabilme, bununla kalmayıp sözel ya da davranışsal olarak etkileşim kurma biçiminde çok genel olarak ifade edilebilen empati yeteneğinin ZK beceriyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Brown ve diğerlerine (2017) göre ZK becerilerinden duygusal empatiye gelişimsel bir ilerleme vardır ve çocuklar tipik olarak empati tamamen geliştirmeden önce ZK becerilerini geliştirir. Empati ve ZK farklı alt süreçlere dayanan, kısmen örtüşen ancak temelde farklı sinirsel ve bilişsel sistemlerle ilişkilidir. ZK, başkalarının zihinsel durumlarını anlamayı içeren bilişsel bir süreçken; empati, başkalarının duygularını paylaşmayı ve anlamayı kapsayan daha duygusal bir süreçtir (Schurz vd., 2021).

İnanç boyutunu oluşturan alt boyutlara ait yorumlardan katılımcıların babalarının daha çok maddi ihtiyaçlara odaklı olduğu görülmektedir. Kendilerinin çocuklarına karşı olan sorumluluklarını ise çocuğuna sevgi ve ilgi göstermek ile ihtiyaçlarını karşılamak olarak gördükleri anlaşılmıştır. Bu bulgu, değişen babalık algısına paralel bir sonuç olarak gösterilebilir. Ördek İnceoğlu ve Aktaş Arnaş'a (2020) göre eski kuşak babalar babalık rolünü daha çok ekonomik bir yükümlülük olarak algılamakta, yeni kuşak babalar ise bu

rolü ilişki ve iletişim odaklı benimsemektedir. Özyeşer Cinel ve Tezel Şahin (2021), araştırmalarında benzer şekilde büyükbabaların eve ekmek getirme sorumluluğunu daha çok benimsediğini, babaların ise hayata dair deneyim sağlama görevini vurguladıklarını bulmuştur. Belli, Akçay Didişen & Bal Yılmaz (2021), değişen toplumsal düzen içerisinde otoriter ve ev ekonomisinden sorumlu baba figürünün çocuğa bakım veren, onunla oyun oynayan ve vakit geçiren babaya dönüştüğünü vurgulamıştır.

İnanç boyutundaki diğer alt boyutlar incelendiğinde, katılımcıların babalarına karşı inandıkları durumu savunmakta sınırlı kaldıkları ve onları ikna etmeye yönelik çabaya giremedikleri görülmüştür. Çocuklarının ise inandığı bir durum varsa gerektiğinde bunu babalarına karşı rahat bir dille savundukları ve istediği bir durum olduğunda bu duruma yönelik farklı ikna yolları denedikleri anlaşılmıştır.

Bilgi boyutunu oluşturan alt boyutlara ilişkin bulgulara göre babaların kendi babalarıyla geçmiş zamanla karşılaştırıldığında şimdilerde bilgi paylaşımını daha sık yaşadıkları, çocuklarıyla ise karşılıklı olarak bilgi paylaşımında buldukları ve yeni öğrendikleri veya bilinmesi gereken şeyleri birbirlerine anlattıkları anlaşılmaktadır. Babaların düşünceleri, inançları ve duyguları tartışmayı içeren zihinsel durum konuşmasını kullanması, çocukların ZK gelişimi ile ilişkilidir. Bu konuşma türünün kullanım sıklığı ve zenginliği, çocukların başkalarının zihinsel durumlarını anlama ve tahmin etme yetenekleri ile bağlantılıdır (Sehlstedt Hansson & Hjelmquist, 2024).

Bilgi boyutunun alt boyutlarından olan doğru söylememe durumuna bakıldığında, katılımcılar, babalarının genellikle doğruyu veya olanı aynı şekilde söylediğini ve karşıdaki kişiye göre bunun değişmediğini belirtmişlerdir. Çocuklarıyla olan ilişkilerinde ise karşılıklı olarak birbirlerinin doğru söylemediğini hal, hareket, tavır ve bakışlar gibi durumlardan anladıkları görülmüştür.

Bilgi boyutundaki diğer bir alt boyuta ilişkin araştırma bulgularında, katılımcıların aynı olay karşısında farklı hissetme ve düşünme durumunun farkında oldukları ancak babaları için sadece tek bir doğrunun olduğuna inandıkları görülmüştür. Aksine kendi çocuklarının aynı durum karşısında babasının farklı hissedip düşünebileceğinin farkında oldukları gözlenmiştir. Bu durum yukarıdaki bulgu ile paralellik göstermektedir.

Arzu boyutuna dair ilk alt boyutta nezaket içeren davranış ya da iletişim kullanma durumu incelenmiştir. Katılımcıların babalarıyla saygı çerçevesinde ancak kibar cümlelerden uzak ilişkiler geliştirdikleri, genel olarak çocuklarıyla nezaket sözcüklerini/hareketlerini karşılıklı olarak kullandıkları ve özen gösterdikleri görülmektedir. Nezaket, sosyal becerilerin kritik bir bileşeni olan empati gelişimi ile yakından ilişkilidir. Empati, çocukların başkalarının duygularını anlamalarını ve paylaşımlarını sağlayarak daha sosyal davranışlara ve gelişmiş sosyal etkileşimlere yol açar (Woolrych Eady & Green, 2020). Katılımcılar, çocuklarıyla iletişimlerinde daha karşılıklı ve doğru etkileşime odaklı bir yaklaşım benimsediklerini ve buna ilişkin ifadelere ya da hareketlere

önem verdiklerini vurgulamıştır. Katılımcıların yorumlarından hareketle, çocukların da rol modelleri ve verilen teşvikler sayesinde aile içi iletişimde bu boyuta dikkat ettikleri düşünülmektedir. Demokratik ebeveyn tutumlarının çocuklarda değer kazanma sürecini olumlu olarak etkilediği ve bu tutum arttıkça nezaket değerleri kazanımının da arttığı görülmüştür (Yurt ve Özyürek, 2023).

Arzular boyutunda yer alan alt boyutlara bakıldığında, katılımcıların babalarıyla oyun oynamadıkları veya geleneksel oyunlar oynadıkları görülmektedir. Çocuklarıyla olan ilişkilerde ise bir durum için istekli olan çocuklarının bunu açık yüreklilikle söyleyebildikleri veya belli ettikleri anlaşılabilir. Çocukların isteklerinde de çocuklarının taleplerinin genel olarak karşılandığı ve çok çeşitli oyunlar oynandığı anlaşılmıştır. Ebeveyn-çocuk ilişkisinde önemli bir yeri olan oyun kavramı birçok faktöre göre değişiklik göstermektedir. Ancak her şekilde ebeveynle oynanan oyun, çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişimini, iletişim ve empati yeteneğini geliştirmektedir (Akaroğlu vd., 2019). Babaların oyun sırasında sergiledikleri duyarlılık, çocuklarıyla güvenli bağlar kurma yetkinlikleriyle birlikte gelişmiş sosyal ve bilişsel çıktılarla ilişkilendirilmiş ve babaların çocuklarının ZK kapsamındaki becerilerinin ilerlemesi bakımından sorumlulukları vurgulanmıştır (Bureau vd., 2016). Oyun davranışları, babaların çocuklarıyla geliştirdiği ilişkinin önemini ve niteliğini ortaya koyabilir.

Niyet boyutuna ait alt boyutlar incelendiğinde, katılımcıların babalarıyla genel olarak şakalaşmadığı anlaşılmaktadır. Çocuklarıyla ise birbirlerine sık sık şaka yaptıkları ve bundan hoşlandıkları ancak ima, ironi ve blöf içeren cümleleri çocukları anlasalar da babaların kullanmayı tercih etmedikleri görülmektedir. Metafor ve ironi anlama ve kullanma becerisi gerçek anlamın dışındaki anlamı anlayabilmeyi içermektedir. Altı yaş öncesinde bu beceriler henüz olgunlaşmamıştır.

Araştırma sonuçlarının genellenebilmesi için farklı yaş gruplarındaki çocuklar ve babalarıyla çalışılabilir. Farklı kültürel özelliklerin yansımaları görebilmek için farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan okul öncesi eğitim kurumları ve şehirlerde benzer kapsamda araştırmalar yürütülebilir. Okul öncesi eğitimi almayan çocuklar ve babalarıyla ev merkezli incelemeler yapılabilir.

Araştırmada, baba-çocuk ilişkisi ZK bağlamında incelenmekle birlikte katılımcı olan babalara, onların babalarına ve çocuklarına dair herhangi bir demografik değişkene ilişkin veri toplanmamıştır. Mevcut araştırmanın sınırlılığı olarak görülen bu durumun sonraki çalışmalarda aşılması adına özellikle baba olma yaşı, çocukların cinsiyet ve doğum sıraları, babaların öğrenim durumları, meslekleri ve çalışma şartları gibi değişkenlerin baba-çocuk ilişkisine yansımalarının incelenmesi önerilebilir. Bunun yanı sıra benimsenen ebeveyn tutumları, ebeveynlerin eğitim seviyeleri, anne ve babalar arasındaki görüş farklılıkları, gelir durumu, kardeş sayısı, iletişim şekilleri ve sosyal faaliyetleri gibi farklı değişkenlere de yer verilebilir.

Mevcut araştırma babaların görüşleri temelinde gerçekleştirilmiş olup bu ilişkinin temelini oluşturan büyükbabalarla da görüşmeler yapılabilir. Baba ve çocuk arasındaki ilişkinin bir başka önemli boyutu olan annelerden de bu ilişkinin anlaşılmasını sağlayan bilgiler toplanarak geçerlik artırılabilir.

Araştırmada baba-çocuk ilişkisi, geliştirilen sorular ile incelenmiştir. Daha objektif sonuçlara ulaşmak ve çocukların da katılımını sağlamak için araştırmacılar/öğretmenler/uzmanlar tarafından doğrudan çocuklarla yapılacak etkinliklerle çocuğun babasıyla ilişkisini anlayabilecek yollar geliştirilebilir. Bu bağlamda gelişim düzeyine uygun sorular ile çocuklarla bireysel görüşmeler gerçekleştirilebilir. Bu görüşmelerde, yansıtıcı değerlendirme araçlarından biri olan resim çizmeye yer verilebilir. Ayrıca çocukların ebeveynleri/öğretmenleri ve akranları ile kurdukları etkileşimlerde ZK becerilerine ilişkin algı, duygu, inanç, bilgi, arzu ve niyet gibi boyutlar öykü paylaşımı, örnek olayları değerlendirme ve canlandırma gibi uygulamalı etkinliklerle de desteklenebilir.

Baba-çocuk ilişkisinin, çocuğun akranlarıyla kurduğu ilişkilerde ZK becerileri ile olan bağlantısı başka bir araştırmanın konusu olarak ele alınabilir. Bu bağlamda çocukların özel gereksinimli olup olmamalarının söz konusu ilişki üzerindeki etkisi de incelenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgular, kuşak farklılıklarının baba-çocuk ilişkilerini önemli ölçüde etkilediği görüşünü desteklemektedir. Nesiller ilerledikçe duygusal yakınlıktaki değişimler, iletişim kalıpları ve ebeveyn rolleri çeşitli şekillerde kendini göstermektedir. Bu çalışmada ZK bağlamında ele alınan başlıklar kapsamında, katılımcıların çocuklarıyla ve babalarıyla olan ilişkilerinde pek çok boyutta farklılıklar olduğu bulunmuştur. Çorapçı ve diğerleri (2025), ülkemizde babalığın geleneksel biçimlerinden tamamen kopmadan hem kültürel temellerini koruyarak hem de güncel gelişimsel ve ilişkisel ihtiyaçlara uyum sağlayarak hibrit bir dönüşüm geçirdiğini belirtmektedir. Gerçekleştirmiş oldukları araştırmada, babalıkta yaşanan değişimin sosyoekonomik faktörlerle şekillenme durumu incelenmiştir. Bulgular, dünyadaki örnekleriyle benzer olarak çağdaş babaların önceki kuşaklara kıyasla daha ilgili, iletişim kuran ve duygusal olarak yakın bir babalık tarzı benimsediklerini ortaya koymuştur. Özellikle eğitim düzeyi yüksek ve kentli babalar arasında özerklik destekleyici yaklaşımların yaygınlığı vurgulanmıştır.

Katılımcılar, babalarıyla çocukken daha kurallara bağlı, sınırlı bilgi paylaşımı olan, farklı düşünceleri veya davranışları destekleme durumunun daha az olduğu bir ilişki içinde olduklarını belirtmişlerdir. Babalarına karşı kendi inandıkları düşünceleri savunmakta çekimser kaldıklarını ve babalarını ikna etme çabası gösteremediklerini ifade etmişlerdir. Çocuklarının inandığı bir durumu rahat bir dille savunmaları da katılımcıların farklı düşüncelerin düşünülmesine ve ifade edilmesine olanak sağladığını göstermesi bakımından önemli görülmektedir.

Baba-çocuk ilişkisinin oluşmasında çok önemli rolü olan oyunun ise babalarıyla olan ilişkilerinde çok az yer aldığını yorumlarında belirtmişlerdir. Ek olarak, ZK becerilerinin bilişsel ve sosyal gelişim açısından önemli boyutları olan şaka, ima, ironi ve blöf kullanımının katılımcıların babalarıyla iletişimleri sürecinde genel olarak yer almadığı görülmektedir. Bu bulgularla karşılaştırıldığında, katılımcılar çocuklarıyla babalarından daha farklı bir iletişim tablosu çizmektedir. Çocuklarıyla daha çok sohbet ederek, nezaket sözcükleri kullanarak, şakalaşarak ve oyun oynayarak yakın bir ilişki geliştirmektedirler.

Baba ve çocuk arasındaki ilişkide özellikle öne çıkan farklılıklardan biri mizahın kullanımınıdır. Babaların çocuklarıyla kurdukları ilişkilerde şaka yapma davranışı, yalnızca eğlenceli bir etkileşim biçimi olarak değil, aynı zamanda çocuğun zihinsel durumları anlama ve başkalarının bakış açılarını değerlendirme becerilerini destekleyen bir sosyal bilişsel süreç olarak da değerlendirilebilir. Şaka, doğası gereği, anlamın yüzeydeki ifadenin ötesine geçtiği, ironi, mizah ve karşılıklı anlayışa dayalı bir iletişim biçimidir. Bu durum, çocuğun “babanın söylediğini gerçekten mi kastediyor yoksa başka bir anlam mı var?” sorusunu zihinsel olarak işlememesini gerektirir. Dolayısıyla, şaka içeren baba-çocuk etkileşimlerinin, çocuğun Zihin Kuramı becerilerinin (özellikle niyet, inanç ve duygu atfetme) doğal bir sosyal bağlam içinde desteklenmesine olanak tanıdığı düşünülmektedir.

Çocuklarına karşı olan sorumluluklarının sevgi ve ilgi göstermek olduğunu vurgulayan katılımcılar, birbirlerinin duygularını farklı ipuçları sayesinde kolaylıkla anlayabildiklerini ve birbirlerini mutlu etmek için çaba sarf ettiklerini belirtmektedir. Birbirlerini “tanıdıklarını” ve bu sayede hiçbir şey söylemeseler bile hareketlerinden ne düşündüklerini ve hissettiklerini anladıklarını ifade etmiş olmaları, ZK becerilerinden karşılıklı olarak yararlandığını göstermektedir.

Babalarıyla çocukken yaşadıkları ilişkiden farklı olarak birbirlerinin dikkatini çekmek için çaba gösterdiklerini, çocukların çoğunluğunun babalarını üzmemek için gerektiğinde farklı düşünüyormuş gibi davrandıklarını ve aralarındaki yanlış anlaşılmalara çözmek için farklı çözüm yolları denediklerini belirtmişlerdir. ZK becerileri kapsamında insanların farklı düşüncelerinin olabileceğini anlama sadece çocuklar tarafından dikkat edilmesi gereken bir durum değildir. Tıpkı empati kurma gibi farklı duygu, algı, bilgi, niyet ve inançlara sahip olunabileceği yetişkinlerin tüm insanlarla özellikle de çocuklarıyla kurdukları iletişimde dikkat etmeleri gereken bir bakış açısıdır.

KAYNAKLAR

- Aubuchon, O., Libenstein, J., Moënner, M., Séguin, M., Bellerose, J., Bernier, A., & Beauchamp, M. H. (2023). What contributes to false belief understanding in childhood? A multidimensional approach. *Cognitive Development*, 68, 101382. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2023.101382>
- Akaroğlu, G., Dağ, N., Beserek, S., Selvi, M. & Altıparmak, Ş. (2019). Ebeveyn çocuk iletişiminde oyunun rolü. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 208-228.
- Arabacı, N., Özyürek, A. & Gözün Kahraman, Ö. (2022). Okul öncesi dönem çocukların mizaç özellikleri ve baba-çocuk iletişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 656-675. <https://doi.org/10.30783/nev-sosbilen.1023795>
- Arıkan, Z. (2020). *5-6 yaş çocuklarının zihin kuramı becerileri ve problem davranışlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Arıkan, Z., & Tüfekci, A. (2020). 5-6 Yaş Grubu Çocukların Zihin Kuramı Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(6), 13-27.
- Atak, A. (2021). *36-72 aylık çocuğu olan babaların mesleki doyum düzeyleri ile baba katılımı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Bailey, K., & Im-Bolter, N. (2020). My way or your way? Perspective taking during social problem solving. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 66, 101087. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101087>
- Balıkçılar, T. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklarda baba-çocuk ilişkisinin düzeyi ve babanın iletişim becerilerinin çocuğun iletişim becerilerine sağladığı katkının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Kapadokya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. (s. 31-58). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Belli, M., Akçay Didişen, N. & Bal Yılmaz, H. (2021). Geçmişten günümüze değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine katkıları. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 366- 371. <https://doi.org/10.34087/cbusbed.806798>
- Bernier, A., Lapolice-Thériault, R., Matte-Gagné, C., & Cyr, C. (2023). Paternal mind-mindedness and children's academic achievement: Investigating developmental processes. *Developmental Psychology*, 59(4), 758.

- Bjorklund, D. F. (2021). *Çocuklar nasıl düşünür? Bilişsel gelişim ve bireysel farklılıklar* (M. Sayıl, Çev.; 5. basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Brown, M. M., Thibodeau, R. B., Pierucci, J. M., & Gilpin, A. T. (2017). Supporting the development of empathy: The role of theory of mind and fantasy orientation. *Social Development*, 26(4), 951–964. <https://doi.org/10.1111/SODE.12232>
- Bureau, J.-F., Martin, J., Yurkowski, K., Schmiedel, S., Quan, J., Moss, E., Deneault, A.-A., & Pallanca, D. (2016). Correlates of child–father and child–mother attachment in the preschool years. *Attachment & Human Development*, 19(2), 130–150. <https://doi.org/10.1080/14616734.2016.1263350>
- Ceylan Çapar, M. & Ceylan M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 295-312. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227359>
- Changeux, J. P., & Ricoeur, P. (2018). *Neden nasıl düşünürüz?* (3. Basım) (Birkan, İ. Çev.), İstanbul: Metis Yayınları.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317–333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Cooke, J. E., Deneault, A. A., Devereux, C., Eirich, R., Fearon, R. P. & Madigan, S. (2022). Parental Sensitivity and Child Behavioral Problems: A Meta-Analytic Review. *Child Development*, 93(5): 1231-1248. <https://doi.org/10.1111/cdev.13764>
- Çorapci, F., Beşpınar, F. U., Çetin, R. F., & Sümer, N. (2025). Changes and Continuities in Intergenerational Fathering in Türkiye. *Infant and Child Development*, 34(3), e70021. <https://doi.org/10.1002/icd.70021>
- Crowley, K. (2020). *Çocuk gelişimi- pratik bir başlangıç* (1. Basım) (Ceylan, Ş. Çev.), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çelik, S. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan ve normal çocukların ana-babalarında zihin kuramı ve yürütücü işlevlerin karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Delibalta, A. (2020). *Yetişkin erkeklerin babalık rolü algıları* [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Ekici, M. N., & Çalışandemir, F. (2021). Babaların çocuk sevme düzeyleri ile çocuklarıyla ilgilenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 711-732. <https://doi.org/10.21764/mauefd.869748>
- Erol, A., Canbeldek, M., & Işıkoğlu, N. (2023). Babaların çocuklarına yönelik algısı: İlk babalık deneyimleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 23(59), 357-387. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.1218406>

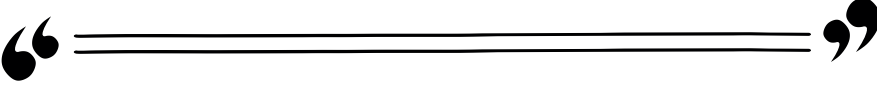
- Girli, A. (2017). Comparison of the advanced theory of mind skills in Turkish Children with autism and typically developing children. *International Journal of Learning and Teaching*, 9(2), 305-316. doi:10.18844/ijlt.v9i2.1156
- Gürleyik, S. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarında zihin kuramı ve akran ilişkileri* [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Gözübüyük, A. & Özbey, S. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri ile baba-çocuk ilişkisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 23-37. <https://doi.org/10.21733/ibad.763103>
- Güven, Y., Ayvaz, E. & Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 76-97. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931130>
- Güzel, H. & Tüfekçi, A. (2021). Okul öncesi dönemde çocuğu olan babaların baba çocuk ilişkileri ve babalık rolü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Gaziantep ili örneği. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 463-489. <https://doi.org/10.23863/kalem.2021.182>
- Hou, X.-H., Gong, Z.-Q., Yan, Z., Su, Y., & Zuo, X.-N. (2019). Children's theory of mind development: Cultural perspectives. *Chinese Science Bulletin*, 64(4), 384-392. <https://doi.org/10.1360/N972018-00763>
- Karaaliöglü, L. (2024). *Ebeveyn yetkinliğinin Zihin kuramı gelişimi üzerine etkisi: Zihin yönelimliliğinin aracı rolü* [Yüksek Lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Kara, T., & Yılmaz, S. (2019). Otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip çocukların ebeveynlerinde zihin kuramı ve ilişkili faktörler. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 139-147. DOI: 10.5505/kpd.2018.83007
- Karakuş, N., & Temiz, G. (2024). 48-72 Aylık Çocuğu Olan Babaların İletişim Engellerine Yönelik Görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 2258-2274. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1457595>
- Kaysılı, B. K. (2014). Zihin kuramı ve dil arasındaki ilişki: Bir derleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 81-93. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000200
- Kavgacı, A. K. & Yurtbakan E. (2024). Babaların okul öncesi dönem çocuklarıyla birlikte okuma tutumları ile çocuk baba ilişkisi arasındaki durum. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1581-1609. <https://doi.org/10.17152/gefad.1436413>
- Kılıç Tülü, B. (2019). *3-5 Yaş grubu çocuklara yönelik zihin kuramı ölçeğinin geliştirilmesi*. [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Kochanska, G., Bendel-Stenzel, L. C., An, D., & Sivagurunathan, N. (2024). Early relational origins of Theory of Mind: A two-study replication. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 66(1), 41-52. <https://doi.org/10.1111/jcpp.14029>

- Kontaş, T. (2015). *5-11 Yaş arası çocukların zihin teorisi ve yaratıcılık yetenekleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Köse, F., & Tezel Şahin, F. (2022, May 17–20). *Büyük ebeveynin kuşaktan kuşağa etkisi*. In *Proceedings of the 8th International Conference on Science, Culture and Sport* (p. 16). KKTC.
- Kıraççı, B. (2021). *Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocuklarda baba katılımı ile anne bekkçiliğinin ilişkisi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Küçük, Z. (2018). Zihin kuramı ve gelişim süreçleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(34), 475-503. <https://doi.org/10.21550/sos-bilder.348039>
- Mercan, Z. & Tezel Şahin, F. (2017). Babalık rolü ve babalık rolü algısı. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 1-10.
- Metin, O. & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 273-294. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227356>
- Onat Kocabıyık, O. (2015). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Ördek İnceoğlu, S., & Aktaş Arnas, Y. (2020). Intergenerational Fatherhood and Father-Child Relationship. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(48), 687-714. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.581713>
- Özyeşer Cinel, N. & Tezel Şahin, F. (2021). Babaların kendilerinin ve babalarının babalık rolüne bakış açılarının incelenmesi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 7(15), 107-129. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijhe/issue/62183/904606>
- Pons, F., & Harris, P. L. (2019). Children's understanding of emotions or Pascal's "error": Review and prospects. In V. LoBue, K. Perez-Edgar, & K. A. Buss (Eds.), *Handbook of emotional development* (pp. 431–449). London: Springer Nature.
- Santrock, J. W. (2020). *Yaşam Boyu Gelişim*. (Çev. Ed. Yüksel, G.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Schurz, M., Radua, J., Tholen, M. G., Maliske, L., Margulies, D. S., Mars, R. B., & Kanske, P. (2021). Toward a hierarchical model of social cognition: A neuroimaging meta-analysis and integrative review of empathy and theory of mind. *Psychological Bulletin*, 147(3), 293-327. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000303>
- Sehlstedt, I., Hansson, I., & Hjelmquist, E. (2024). The longitudinal relations between mental state talk and theory of mind. *BMC Psychology*, 12. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01692-y>
- Semiz, S. & Ören, M. (2024). Okul öncesi dönemde baba kişiliği, babalık rolü algısı ve sosyal davranışlar: Baba katılımının aracı rolü. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 8(1), 244-275. <https://doi.org/10.34056/aujef.1315331>

- Szpak, M. & Bialecka-Pikul, M. (2020). Links between attachment and theory of mind in childhood: meta-analytic review. *Social Development*, 29(3), 653-673. <https://doi.org/10.1111/sode.12432>
- Şahin, Ö. (2023). *Babaların kendi ebeveynlerine bağlanma stilleri ile babalık rolü algılarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Tepe, E. (2019). *İki-dokuz yaş çocuk sahibi olan ailelerin babalık algısı üzerine bir inceleme: Sakarya İli örneği* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Turan, B. (2024). *Babaların duygu ifade etme becerileri ile okul öncesi dönem çocukların duygu ifade etme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Tutkun, C. (2017). *Fark yaratan babalar eğitim programının (FAYAB) babaların çocuklarıyla ilişkilerine, tutumlarına ve baba katılımına etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Weisberg, D. S. (2015). Pretend play. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 6(3), 249-261. <https://doi.org/10.1002/wcs.1341>
- Woolrych, T. J., Eady, M. J., & Green, C. A. (2020). Authentic Empathy: A Cultural Basis for the Development of Empathy in Children. *Journal of Humanistic Psychology*, 002216782093422. <https://doi.org/10.1177/0022167820934222>
- Yaralı, K. T. (2020). Gelişimsel açıdan eleştirel düşünme ve çocuklarda eleştirel düşünmenin desteklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 454-479. <https://doi.org/10.9779/pauefd.536546>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurt, N. & Özyürek, A. (2023). Ebeveyn tutumları ile okul öncesi çocukların sosyal değer kazanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21(15), 129-150. <https://doi.org/10.34234/ded.1248344>



TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİ¹



Zeynep Şeyma İNCE²

Zeynep TEMİZ³

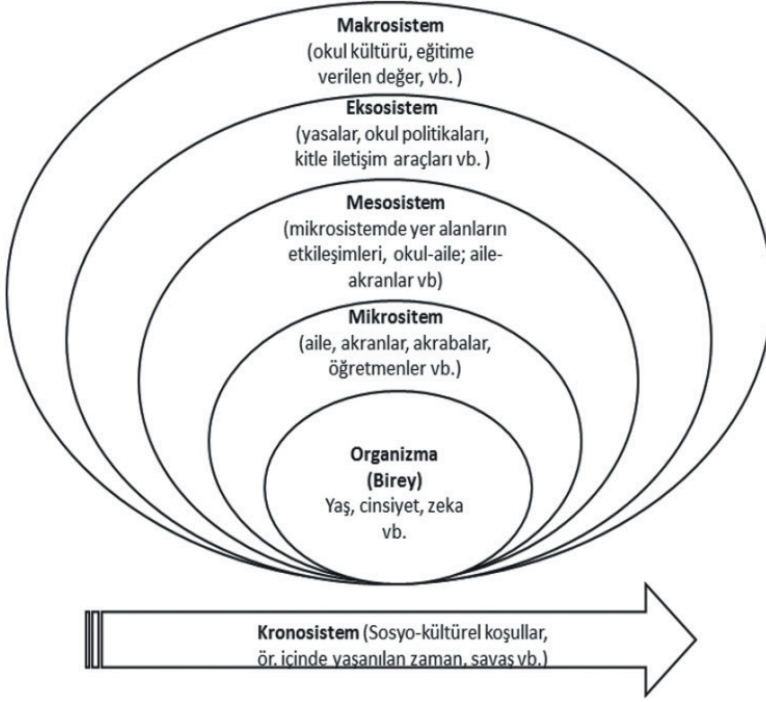
1 Bu çalışma "İnce, Z. Ş. (2025). Özel Eğitim Anaokulunda Çalışan okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitimde çalışma deneyimlerinin incelenmesi [A Study on the Experiences of Preschool Teachers Working in a Special Education Kindergarten] başlıklı tezden üretilmiştir.

2 Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitim, Yüksek Lisans Programı

3 Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Prof. Dr.

Türkiye’de geçmişten günümüze geçerli olan eğitim politikalarının zaman içerisinde önemli değişimler geçirdiği ve bu değişimlerin her eğitim kademesinde olduğu gibi özellikle okul öncesi eğitim faaliyetleri üzerinde yansımalarının görüldüğü bilinmektedir. Okul öncesi eğitimin, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde zorunlu hâle getirilmesine yönelik eğilimler de bu dönüşümün bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Çocukların geleceğinin şekillenmesi, gelişim alanlarına göre desteklenmesi ve ilgi alanları doğrultusunda yönlendirilebilmesi okul öncesi eğitimin önemini vurgulayan temel unsurlardan bazılarıdır. Bunun yanı sıra, her ailenin çocuğuna erken çocukluk döneminde ideal şartları sunamayabileceği gerçeği dikkate alındığında, okul öncesi kurumlarının çocukların gelişimlerine katkı sağlamada kritik bir rol üstlendiği görülmektedir (Karahan ve Uyanık Balat, 2011).

Bu dönemin önemine ilişkin literatürde, okul öncesi yılların çocukların fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimlerini desteklemesi ve kişilik oluşumunu etkilemesi bakımından belirleyici olduğuna işaret edilmektedir. Çocukların öğrenme potansiyellerinin bu dönemde yüksek olduğu, dolayısıyla ilerleyen yaşamlarında akademik ve sosyal başarının artırılması için okul öncesi eğitimin temel bir adım olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İçcen Karasu, Demir, ve Akalın, 2014). Bu kapsamda, çocukların daha etkin ve üretken bireyler olabilmesi, erken dönemden itibaren desteklenmeleriyle mümkün hâle gelmektedir. Öte yandan, bazı çocukların fiziksel veya işlevsel anlamda farklılıklar gösterdiği ve öğrenme hızlarının çeşitlilik gösterdiği bilinmektedir. Bu durumda, özel eğitim ihtiyacı duyan çocuklara yönelik stratejilerin belirlenmesi ve okul öncesi dönemde bu çocukların gereksinimlerine uygun eğitim sunulması büyük önem taşır. Söz konusu eğitim, çocukların duygusal, sosyal, fiziksel ve zihinsel açılardan desteklenmesi için özel planlamalar ve yöntemler gerektirmektedir. Erken çocukluk döneminde bu desteğin sunulması, ilkokul çağına gelindiğinde çocukların genel eğitim ortamlarına daha sorunsuz şekilde dâhil olmalarını, sosyal-duygusal problemlerin azalmasını ve topluma uyum süreçlerinin kolaylaşmasını hedeflemektedir (Sucuoğlu vd., 2014; Atıcı, 2014; Arı, 2015). Bu bağlamda hizmet veren özel eğitim ortamları, birlikte veya ayrı eğitim şartlarına göre yapılandırılabilir. Kaynaştırma uygulamaları ya da yalnızca özel gereksinimli çocukların devam ettiği okul öncesi kurumları, eğitim sisteminde farklılaşan modeller arasında yer almaktadır (Karahan ve Uyanık Balat, 2011). Okul öncesi düzeyde özel eğitim veren anaokulları ise işitme, görme veya bedensel yetersizliği bulunan çocuklar başta olmak üzere, çeşitli gelişim farklılıklarına sahip çocuklara özel programlar sunarak onların çok yönlü gelişimlerini desteklemeye çalışmaktadır.



Şekil 1. Ekolojik Sistem

Ekolojik Sistemler Kuramı (Bronfenbrenner, 1979), çocuğun gelişiminin yalnızca yakın çevre (mikrosistem) ile sınırlı kalmadığını; aile, okul, geniş sosyal çevre (ekzosistem) ve toplumsal politikalar (makrosistem) gibi birbirine bağlı birçok katmandan etkilendiğini ileri sürmektedir. Bu bakış açısına göre, Türkiye’de değişen eğitim politikaları (makrosistem düzeyi), okul öncesi kurumların yapılandırılmasını (ekzosistem) ve bu kurumlardaki eğitim uygulamalarını (mikrosistem) etkilemekte; sonuçta öğretmenlerin deneyimleri ve çocukların gelişimi bu çok katmanlı sürecin bir ürünü hâline gelmektedir.

1.Özel Gereksinimli Çocuk Kavramının Kapsamı

Özel gereksinim, bireyin yaşına ve gelişim düzeyine uygun beklenen davranış, beceri veya işlevleri yerine getirmesinde önemli farklılıklar ya da sınırlılıklar olması durumunu ifade eden çok boyutlu bir kavramdır (Arı, 2015; Demir, 2016). Bu kavram; fiziksel, bilişsel, duyuşsal, iletişimsel veya sosyal alanlarda yaşanan zorlukları kapsadığı gibi, ağır ve çoklu yetersizlik gibi durumları da içermektedir (Adıgüzel, Kızır ve Eratay, 2017). Yetersizlik terimi ise bireyin herhangi bir alanda fonksiyonel olarak sınırlı kalmasına gönderme yapmakta ve sıklıkla sağlık, eğitim veya sosyal destek hizmetlerinin bir arada sunulmasını gerekli kılan durumları kapsamaktadır (Canpolat,

2020; Kabak ve Özbakır, 2023). Dolayısıyla özel gereksinim ve yetersizlik kavramları, hem bireyin doğrudan eğitim ihtiyacını hem de çevresel ve sosyal düzenlemelere duyulan gereksinimleri ön plana çıkarmaktadır (Arı, 2015).

Alanyazında, “özel gereksinim” teriminin zaman içinde daha kapsayıcı bir anlam kazandığı belirtilmektedir (Atmaca ve Uzuner, 2020). Erken dönemlerde “özürlülük” ya da “engellilik” gibi terimlerle tanımlanan durumların, günümüzde “özel gereksinim” ifadesiyle daha geniş bir çerçevede ele alındığı vurgulanmaktadır (Bilgin, 2018). Bu değişim, bireyin yalnızca fiziksel ya da bilişsel yetersizliğini değil, aynı zamanda toplumsal, eğitsel ve psikososyal destek ihtiyaçlarını da dikkate alan bir bakış açısının gelişmesini sağlamıştır (Karahan ve Balat, 2011; Gül ve Sönmez, 2023). Benzer şekilde uluslararası literatürde de (ör. Bryant, 2018; Webster ve Blatchford, 2013) özel gereksinimin bireyin farklı gelişim alanlarını etkileyebileceği ve bu nedenle çok yönlü destek hizmetlerinin önem taşıdığı belirtilmektedir.

1.1 .Özel Gereksinimli Çocukların Erken Çocukluk Döneminde Belirlenmesi

Erken çocukluk dönemi, çocukların zihinsel, bedensel ve sosyal gelişimleri bakımından kritik bir süreç olduğu için özel gereksinimlerin mümkün olduğunca erken saptanması büyük önem taşır (Öztürk, Şahin ve Vuran, 2022). Nitekim çeşitli çalışmalar, bu dönemde yetersizlik belirtilerinin fark edilmesi ve müdahale programlarının başlatılması hâlinde, çocukların ilerleyen eğitim kademelerinde kaynaştırma veya tersine kaynaştırma uygulamalarına daha kolay uyum sağladıklarını ortaya koymaktadır (Arı, 2015; Rakap, 2017). Erken tanılama ve desteklemenin, öğrenme potansiyelini artırmanın yanı sıra çocuğun sosyal-duygusal gelişimini de olumlu yönde etkilediği, hem ulusal hem de uluslararası araştırmalarda sıkça vurgulanmaktadır (Bryant, 2018; Yusof ve Abdullah, 2020).

Bu kapsamda, erken çocukluk döneminde özel gereksinimi olan çocukların gelişimsel değerlendirmelerle tanınması, yalnızca tıbbi veya klinik bir süreci değil, aile ve öğretmen iş birliğini de içeren çok boyutlu bir yaklaşımı gerekli kılar (Doğan-Temur ve Korkmaz, 2021; Usta ve Sapaşoğlam, 2024). Özellikle okul öncesi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, çocuklardaki potansiyel gelişimsel farklılıkları erken fark etmeleri ve bu durumu uzmanlarla paylaşımları, uygun eğitim programlarının tasarımı açısından kritik görülmektedir (Başpınar ve Sönmez, 2021; Özdoğru, 2021). Ayrıca, ebeveynlerin de bilgilendirilmesi ve sürece dâhil edilmesi, çocuğun fiziksel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının bütüncül olarak karşılanmasını kolaylaştırmaktadır. Böylece hem eğitimsel hem de psikolojik desteklerin çocukların ileriki yaşam kalitesine ve toplumsal uyumlarına kayda değer katkılar sağladığı ifade edilmektedir (Doğan-Temur ve Korkmaz, 2021).

1.2. Erken Çocuklukta Özel Eğitim

1.2.1. Erken Müdahalenin Önemi

Erken çocukluk döneminde özel eğitim gereksinimi olan çocuklara yönelik müdahalelerin hızlı ve planlı bir biçimde uygulanması hem gelişimsel açıdan hem de akademik ve sosyal uyum bakımından kritik bir değere sahiptir (Arı, 2015; Doğan-Temur ve Korkmaz, 2021). Erken müdahale, çocukların var olan güçlü yönlerinin desteklenmesi ve gelişimsel gecikmelerin telafisi için özel olarak tasarlanmış programları içerir (Demir, 2016). Erken tanı ve müdahale sayesinde, çocuğun öğrenme kapasitesini üst düzeye çıkarabilmekte, sosyal becerilerini güçlendirme ve ilerleyen dönemlerde kapsamlı eğitim hizmetlerinden etkin biçimde yararlanma olasılığı artmaktadır (Adıgüzel, Kızır ve Eratay, 2017; Yusof ve Abdullah, 2020).

Bu süreçte, ailelerin ve uzmanların iş birliği içinde çalışması büyük önem taşımaktadır. Özellikle okul öncesi öğretmenleri, çocuktaki gelişimsel gerilik veya farklılık belirtilerini erken fark ederek uzmanlara yönlendirme noktasında temel bir rol üstlenir (Kabak ve Özbakır, 2023). Pandemi gibi beklenmedik kriz ortamlarında dahi (Günç, Kılıç ve Aksoy, 2024), erken müdahale programlarının süreklilik kazanması; uzaktan eğitim araçları, aile rehberlik hizmetleri ve dijital materyaller yardımıyla sağlanabilmektedir (Gül ve Sönmez, 2023). Dolayısıyla erken müdahale, hem bireysel hem de toplumsal açıdan tasarruflu ve etkili bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Bilgin, 2018).

1.2.2. Erken Çocukluk Özel Eğitim Hizmetlerinin Temel İlkeler

Erken çocukluk özel eğitim hizmetleri, çocuğun bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimini eş zamanlı olarak destekleyen çok yönlü planlamalara dayanır (Öztürk, Şahin ve Vuran, 2022; Brooks, 2019). Bu hizmetlerin temel ilkeleri arasında bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirmek, aile katılımını sağlamak, uzmanlar arası iş birliği ve kapsayıcı eğitim ortamları oluşturmak yer alır (Arı, 2015; Bryant, 2018). Bireyselleştirilmiş eğitim programları, her çocuğun ihtiyaçlarının titizlikle belirlenmesi ve bu ihtiyaçlara yönelik somut hedefler ile öğretim stratejilerinin ortaya konması bakımından önemli bir çerçeve sunar (Atmaca ve Uzuner, 2020).

Aile katılımı, çocuğun okul dışındaki yaşamıyla eğitim ortamı arasında köprü kurarak öğrenmenin sürekliliğini sağlar (Doğan-Temur ve Korkmaz, 2021). Özellikle erken çocukluk döneminde ebeveynlerin, eğitim sürecine dâhil olması hem çocukların hızlı ilerlemesine hem de ailelerin süreci daha iyi yönetebilmesine imkân verir (Başpınar ve Sönmez, 2021). Uzmanlar arası iş birliği ise, fizyoterapist, psikolog, dil ve konuşma terapisti gibi çeşitli alanlardan profesyonellerin çocuğun gelişimsel hedefleri doğrultusunda birlikte hareket etmelerini gerektirir (Canpolat ve Şıkır-Çakmak, 2023).

Son olarak, kapsayıcı eğitim ortamlarının oluşturulması, özel gereksinimli çocukların akranlarıyla etkileşimini artırarak sosyal becerilerini geliştirmekte ve gelecekteki kaynaştırma uygulamalarına hazırlık sağlamaktadır (Arı, 2015; Demir, 2016). Bu ilkelerin bütüncül olarak uygulanması, erken çocukluk özel eğitim hizmetlerinin etkililiğini ve sürdürülebilirliğini güçlendirmektedir (Adewinmi ve Masito, 2019).

1.3. Özel Eğitim Anaokullarının Yapısı ve Önemi

1.3.1. Özel Eğitim Anaokullarının Kuruluş Amaçları

Özel eğitim anaokulları, erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocukların bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve motor alanlarda mümkün olduğunca bağımsız ve işlevsel hâle gelmelerini hedefleyen kurumlar olarak kurulmaktadır (Arı, 2015; Babaoğlu ve Yılmaz, 2010). Bu kurumlar, geleneksel okul öncesi eğitim ortamlarının farklı gereksinimlere sahip çocuklar için her zaman yeterli olmaması nedeniyle ortaya çıkan gereksinimlerin bir yansıması olarak değerlendirilmektedir (Demir, 2016). Özel eğitim anaokullarının temel kuruluş amaçları arasında, bireysel eğitim programlarının uygulanması, aile ve uzman desteğinin bütüncül bir şekilde sağlanması ve çocukların toplumsal yaşama dâhil olma süreçlerinin güçlendirilmesi bulunmaktadır (Atmaca ve Uzuner, 2020; Özdoğru, 2021).

Bu kurumların varlığı, özellikle ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların ya da kaynaştırma uygulamasına tam olarak hazır olmayan bireylerin en iyi eğitim ortamına erişebilmesine imkân tanır (Adıgüzel, Kızır ve Eratay, 2017). Aynı zamanda, normal gelişim gösteren akranlarıyla etkileşimin güçleştiği durumlarda, özel eğitim anaokulları çocukların ihtiyaç duydukları birebir ya da küçük grup çalışmalarını daha etkili şekilde sunabilmektedir (Canpolat, 2020). Bu durumun, çocukların ilerleyen öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları akademik ve sosyal gereksinimleri daha iyi yönetebilmelerine katkı sunduğu belirtilmektedir (Arı, 2015).

1.3.2. Eğitim Programı, Fiziksel Ortam ve Materyal Düzenlemeleri

Özel eğitim anaokullarında uygulanan programlar, genellikle Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) yaklaşımına dayanmaktadır. Bu yaklaşım, her çocuğun yetersizlik türü, gelişim düzeyi ve bireysel ilgi alanları doğrultusunda hedefler belirlenmesini ve bu hedeflere uygun eğitim yöntemlerinin uygulanmasını gerektirir (Öztürk, Şahin ve Vuran, 2022; Bryant, 2018). Ders içeriklerinin ve etkinliklerin planlanmasında ailelerden, uzmanlardan ve gerekli görülürse diğer kurumlardan alınan geri bildirimler önemlidir (Gül ve Sönmez, 2023). Böylece, sadece akademik kazanımlar değil; iletişim becerileri, öz bakım, sosyal-duygusal gelişim gibi farklı alanlarda da çocuklara özgü uyarlamalar yapılması sağlanmaktadır (Karahan ve Balat, 2011).

Fiziksel ortam düzenlemeleri, özel eğitim anaokullarının temel farkını ortaya koyan önemli bir başka boyuttur. Örneğin, yetersizliği bulunan çocukların erişim ihtiyaçları doğrultusunda rampalar, geniş kapılar, özel lavabolar ve kaymaz zeminler gibi unsurların yer alması gerekebilir (Canpolat ve Şıkır-Çakmak, 2023). Ayrıca sınıflarda kullanılan ergonomik masalar, oturma düzenleri ve duysal materyaller, çocukların hem güvenlik hem de öğrenme deneyimini destekleyecek şekilde tasarlanmalıdır (Günç, Kılıç ve Aksoy, 2024). Materyal düzenlemeleri de yine bu farklılaşan ihtiyaçlara göre biçimlenmekte; görsel, işitsel veya dokunsal uyarılara duyarlı öğretim materyallerine öncelik verilmektedir (Atmaca ve Uzuner, 2020). Böylece, çocukların sınıf içi aktivitelerden en üst düzeyde yararlanması ve akran etkileşimlerine uygun ortamların hazırlanması hedeflenmektedir (Arı, 2015; Demir, 2016). Sonuç olarak, özel eğitim anaokullarının yapı ve işleyişi, özel gereksinimli çocukların çok yönlü gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan bireyselleştirilmiş programları, özel tasarlanmış fiziksel mekânları ve zengin materyal kullanımını bir arada sunmaktadır. Bu bütüncül yaklaşımın, erken müdahaleyle birleştirildiğinde çocukların gelecek eğitim yaşantılarına ve toplumsal uyum süreçlerine önemli katkılar sağladığı dile getirilmektedir (Adewinmi ve Masito, 2019; Yusof ve Abdullah, 2020).

1.4.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Eğitimdeki Rollerini

1.4.1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (Bep) Geliştirme ve Uygulama

Okul öncesi öğretmenleri, özel gereksinimli çocukların eğitiminde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) yaklaşımının merkezinde yer alırlar (Arı, 2015; Demir, 2016). Bu yaklaşım, çocuğun yetersizliğine ve gelişim düzeyine uygun hedeflerin belirlenmesini, öğretim yöntemleriyle materyallerin bu hedeflere göre uyarlanması ve ilerlemenin sürekli olarak izlenmesini gerektirir (Öztürk, Şahin ve Vuran, 2022). Öğretmenler, hem akademik becerileri hem de sosyal-duygusal, motor ve iletişim becerilerini kapsayan geniş bir yelpazede çocuğa özgü düzenlemeler yaparak, günlük etkinlikleri ve oyun temelli öğrenme ortamını özel gereksinimli çocuklar için erişilebilir hâle getirmeyi amaçlar (Atmaca ve Uzuner, 2020; Gül ve Sönmez, 2023).

Bu süreçte öğretmenlerin en önemli sorumluluklarından biri, BEP hedeflerini günlük ders planlarına entegre etmektir (Rakap, 2017). Örneğin, sınıf içi aktivitelerde kullanılan materyallerin ya da oyunların, çocuğun spesifik ihtiyaçlarına göre uyarlanması büyük önem taşımaktadır (Bryant, 2018). Ayrıca, öğretmenlerin düzenli geri bildirim olarak ve kaydettiği gözlemlerle BEP'i güncellemesi, sürecin etkililiğini artırmaktadır (Bilgin, 2018). Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin, öğrencileriyle ilgili ayrıntılı bilgi toplama, hedefleri bireysel düzeyde somutlaştırma ve bu hedeflerin başarılmasını takip etme konusundaki rolleri belirleyici bir niteliğe sahiptir (Arı, 2015; Başpınar ve Sönmez, 2021).

1.4.2. Aile, Uzman ve Okul Yönetimi ile İş Birliği

Özel eğitim sürecinin başarısı, yalnızca öğretmenin çabasına değil; aynı zamanda aile, uzmanlar (psikolog, fizyoterapist, dil ve konuşma terapisti vb.) ve okul yönetimi ile yürütülen koordineli iş birliğine de bağlıdır (Atmaca ve Uzuner, 2020; Özdoğru, 2021). Bu iş birliği, pek çok açıdan öğretmenin sınıf içerisindeki etkililiğini ve çocuğun genel gelişim düzeyini artırıcı bir etki yaratır. Örneğin öğretmen, çocuğun ev ortamındaki günlük rutinleri ve aile tarafından gözlemlenen problemleri yakından tanıyarak, eğitim planına daha gerçekçi ve amaca hizmet edecek uyarlamalar getirebilir (Doğan-Temur ve Korkmaz, 2021). Ailenin, çocuğun gelişim sürecine ilişkin geri bildirimde bulunması ve öğretmenin ders dışı etkinlikler hakkında öneriler sunması, öğrenmenin evde de devam etmesine olanak tanır (Gül ve Sönmez, 2023). Böylece çocuk, yalnızca okulda değil, aynı zamanda ev ortamında da kazanımlarını pratik etme fırsatı elde eder.

Uzmanlarla gerçekleştirilen iş birliği ise özel gereksinimli çocuğun ihtiyaçlarını çok yönlü olarak değerlendirmeyi mümkün kılar (Atmaca ve Uzuner, 2020). Örneğin dil ve konuşma terapisti, çocuğun iletişim becerilerini geliştirmek için sınıf içi etkinliklerin nasıl düzenlenmesi gerektiği konusunda öğretmene yol gösterirken, fizyoterapist de çocuğun bedensel hareketlerini destekleyecek fiziksel aktivitelerin nasıl planlanacağı konusunda rehberlik edebilir (Özdoğru, 2021). Bu tür uzman görüşleri, öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarını (BEP) daha doğru ve kapsamlı biçimde tasarlamalarını sağlar. Ayrıca, sınıf içinde gözlenen davranış problemleri veya duygusal zorluklar söz konusu olduğunda, okul rehberlik servisi ya da psikologlardan alınan destek, hem öğretmenin hem de çocuğun üzerindeki stresi azaltarak olumlu bir öğrenme atmosferi yaratılmasına katkıda bulunur (Doğan-Temur ve Korkmaz, 2021).

Bunlara ek olarak, okul yönetimi ile uyumlu bir şekilde çalışmak, özellikle fiziksel, mali ve teknik altyapı açısından büyük önem taşır (Canpolat ve Şıkır-Çakmak, 2023). Yönetim, özel gereksinimli çocuklar için gerekli olabilecek materyal, donanım ya da mekân düzenlemelerini sağladığında, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında daha etkili olmaları mümkün hâle gelir (Karahana ve Balat, 2011). Örneğin, yetersizliği bulunan bir çocuğun tekerlekli sandalye erişimine ihtiyaç duyması durumunda, okul idaresinin sınıf ve koridor düzenlemelerinde yapacağı basit değişiklikler dahi eğitim sürecinin konforunu ve kalitesini önemli ölçüde artırabilir (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010). Benzer şekilde, teknoloji tabanlı materyallerin (ör. etkileşimli tahta, özel yazılım veya uygulamalar) temini ve bakımı konusunda okul yönetiminin desteği, öğretmenlerin yenilikçi öğretim yöntemlerini daha kolay uygulayabilmelerine yardımcı olur (Gül ve Sönmez, 2023).

Tüm bu unsurlar birleştğinde, BEP uygulamaları ile aile-uzman-okul yönetimi arasındaki koordinasyonun, okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitimdeki rollerini bütüncül ve sürdürülebilir kıldığı görülmektedir (Bryant, 2018; Demir, 2016). Aileden alınan geribildirimle sınıf içi uyarlamalar daha gerçekçi hâle gelirken, uzman görüşleri öğretmenin pedagojik yaklaşımını zenginleştirir ve okul yönetiminin sağladığı altyapı desteği de uygulamaların etkililiğini artırır. Böylece, özel gereksinimli çocuğun eğitim süreci kesintisiz bir iş birliği ağı içerisinde sürdürülerek, hem akademik hem de sosyal-duygusal gelişim hedeflerine ulaşma olasılığı yükselir (Özdoğru, 2021).

1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Eğitimde Çalışmaları

Okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim alanında çalışma deneyimleri, kapsayıcı eğitimin yaygınlaşmasıyla birlikte daha fazla dikkat çeken bir araştırma konusu haline gelmiştir. Kapsayıcı eğitim politikaları, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında yer almasını desteklemekte ve bu süreçte öğretmenlerin önemli bir rol üstlenmesini gerektirmektedir. Ancak, bu öğretmenlerin özel eğitimde karşılaştıkları zorluklar, bireysel farklılıkların yönetiminden mesleki tükenmişliğe kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır.

Bryant (2018) tarafından yürütülen çalışmada, genel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin dâhil edildiği sınıflarda karşılaştıkları zorluklar ele alınmıştır. Araştırma, öğretmenlerin özel eğitim alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadığını, ancak uygun mesleki eğitimlerle bu eksikliklerin giderilebileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının, öğrencilerle etkili bir ilişki kurma ve onların bireysel ihtiyaçlarına uygun çözümler geliştirme konusundaki başarılarını doğrudan etkilediği belirtilmiştir. Özellikle okul öncesi dönemde, özel gereksinimli öğrencilerin erken müdahaleye ihtiyaç duyduğu göz önüne alındığında, bu tür yeterliliklerin önemi artmaktadır.

Okul öncesi öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken iş yükünün artması ve sınıf içi yönetimde yaşanan zorluklar nedeniyle tükenmişlik hissi yaşayabilmektedir. Özellikle işitme engelli bireylerle çalışan öğretmenlerin destek hizmetlerine erişimde yaşadıkları sorunlar, bu tükenmişlik hissini artırmaktadır (Öztürk, Şahin ve Vuran, 2022). İş yükünün yanı sıra, fiziksel koşulların yetersizliği ve sınıf içi materyallerin eksikliği de öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Canpolat (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, özel eğitim sınıflarında çalışan öğretmenlerin, fiziksel koşulların ve destek mekanizmalarının yetersiz olduğu durumlarda daha yüksek düzeyde işe yabancılaşma yaşadıkları belirtilmiştir.

Aile iş birliği, okul öncesi dönemde özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin deneyimlerini şekillendiren önemli bir unsurdur. Özellikle Doğan-Temur ve Korkmaz (2021) tarafından yapılan araştırma, velilerin çocuklarının öğrenme sürecine aktif katılımının hem öğrencilerin akademik başarısını hem de öğretmenlerin işini kolaylaştırdığını ortaya koymuştur. Ancak, ailelerin bu süreçte yeterli bilinç ve desteğe sahip olmaması, öğretmenlerin ek bir yüküyle karşılaşmasına neden olabilmektedir. Bu durum, aile-öğretmen iş birliğinin daha yapılandırılmış bir şekilde ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitimde daha etkili bir şekilde çalışabilmesi için mesleki gelişim programlarının önemi büyüktür. Özkan ve Bayraktar (2024) tarafından yapılan bir çalışmada, tersine kaynaştırma eğitiminin, öğretmenlerin bireysel farklılıkları yönetme becerilerini artırdığı ve iletişim süreçlerini güçlendirdiği vurgulanmıştır. Benzer şekilde, öğretmenlerin özel eğitim alanında karşılaştıkları sorunlara yönelik stratejiler geliştirmelerini sağlayan mesleki gelişim programları, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin süreçten daha fazla fayda sağlamasına katkıda bulunmaktadır.

Eğitim alanında motivasyon, öğretmenlerin mesleki tatminini ve performansını doğrudan etkileyen bir unsurdur. Dotimas (2022) tarafından yapılan araştırma, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin duygusal dayanıklılıklarını artırmaya yönelik stratejiler geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle stresle başa çıkma yöntemlerinin öğretmenlerin günlük iş yükünü daha etkili bir şekilde yönetmesine olanak sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin ödül ve tanıma mekanizmaları ile desteklenmesi, mesleki motivasyonlarını artıran önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki deneyimleri, bireysel farklılıkların yönetimi, aile iş birliği, iş yükü ve mesleki gelişim gibi birçok faktör tarafından şekillenmektedir. Bu deneyimler, kapsayıcı eğitimin başarısı açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, öğretmenlere yönelik destek mekanizmalarının artırılması ve mesleki gelişim programlarının yaygınlaştırılması hem öğretmenlerin mesleki tatminini artıracak hem de özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreçlerini daha etkili hale getirecektir.

2.1. Türkiye’de Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim Alanında Yapılan Araştırmalar

Özel eğitim alanında yapılan araştırmalar, öğretmenlerin mesleki deneyimleri ve bu deneyimlerin kalitesinin, öğrencilerin gelişimsel ve akademik kazanımları üzerinde son derece belirleyici olduğunu göstermektedir. Özellikle okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocuklarla

çalışan öğretmenlerin, mesleki yeterlik algıları, tükenmişlik seviyeleri, kurum içi destek, aile iş birliği gibi pek çok değişkenden etkilendiği bilinmektedir. Aşağıda özetlenen çalışmalar, Türkiye’de ve farklı ülkelerde yapılan araştırmalarla, özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları zorlukları, ihtiyaç duydukları destek mekanizmalarını ve etkili uygulamaların niteliklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu çalışmalar, özel eğitimdeki öğretmen deneyiminin öğrencilerin eğitimsel, sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki yadsınamaz etkisini vurgulayarak, özel eğitim politikalarının ve uygulama modellerinin geliştirilmesine ışık tutmaktadır. Burada listelenen kaynaklar, özel eğitim alanında farklı yönleri ele alan araştırmalardan oluşmaktadır. Hem ağır ve çoklu yetersizlik durumunda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara hem de okul öncesi dönemde tersine kaynaştırma uygulamalarına kadar uzanan geniş bir çerçeve sunarlar. Bunların yanı sıra işitme kaybı, kaynaştırma öğretmenlerinin bilgi düzeyleri, öz-yeterlik, tükenmişlik, pandeminin etkileri gibi konular da kapsam içinde yer alır. Bu çok boyutlu bakış açısı, özel eğitimde görev yapan öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin karmaşık ve çeşitli yönlerini anlamak için güçlü bir temel oluşturmaktadır.

Çetin (2004), Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi isimli çalışmasında özel eğitim alanında görevini sürdüren değişik meslek grubundaki öğretmenlerin yaşamış olduğu zorlukların ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından ortaya konan bir ölçme yoluyla veriler toplanmıştır. Bununla beraber farklı değişkenler etrafında analiz edilen verilerin karşılaştırılması ile elde edilen bulgularda öğretmenlerin mezun oldukları bölümün süreç içerisinde yaşanan zorluklarda değişkenlik meydana getirdiği belirtilmektedir.

Babaoğlu ve Yılmaz (2010) tarafından yürütülen sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri isimli çalışmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin bilgi ve yeterlik düzeylerini analiz etmiştir. Burdur İl merkezinden 40 sınıf öğretmeniyle derinlemesine görüşme tekniği uygulanarak çalışma yapılmıştır. Çalışma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çoğunun kaynaştırma ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı ve kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Arı (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışma, bir okul öncesi özel eğitim kurumunda uygulanan tersine kaynaştırma modelini ve bu uygulamanın ilkökula hazırlık üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada nitel yöntemler ve olay deseni kullanılmış; veri toplama sürecinde gözlem, görüşme ve doküman inceleme teknikleri uygulanmıştır. Araştırma bulguları, tersine kaynaştırma uygulamalarının öğrencilerin sosyal uyum ve bilişsel gelişim düzeylerine olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur. Ayrıca, velilerin ve öğretmenlerin bu süreçte aktif rol almasının önemine vurgu yapılmıştır.

Demir (2016), kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin özel gereksinimli ve risk grubu öğrencilerle çalışma deneyimlerini incelemiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı bir yaklaşım geliştirdiğini, ancak sınıf yönetimi ve destek materyallerin yetersizliği nedeniyle bazı zorluklarla karşılaştıklarını göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılımının bu zorlukları aşmada önemli olduğu vurgulanmıştır.

Rakap (2017) çalışmasında okul öncesi eğitim dönemi çerçevesinde sunulan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının daha iyi bir hale getirilebilmesi ve desteklenebilmesi, etkili eğitim yöntemlerinin kullanılmasına yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çerçevede özel ihtiyacı olan okul öncesi yaş grubundaki çocukların diğer çocuklarla beraber aynı eğitim şartlarında sınıf dışı veya içi belirli destekler sunarak eğitim görmeleri sürecinde sağlanan entegrasyonun önemi vurgulanmaktadır. Bu çerçevede, araştırmada bütünleştirme ve kaynaştırma yaklaşımları ile beraber ve bu yaklaşımların bilimsel dayanakları ve bileşenleri ifade edilerek sunulan çalışmalar öğretmenlerin doğal eğitim metodlarını kullanma kapsamında eğitilmesine yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Adıgüzel, Kızır ve Eratay (2017), ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin mesleki sorunlarını incelemiştir. Araştırma, öğretmenlerin özellikle yetersiz ekipman ve destek eksikliği nedeniyle çeşitli zorluklar yaşadığını vurgulamıştır. Bu bulgular, özel eğitim öğretmenlerine yönelik mesleki destek programlarının geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Bilgin (2018), özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalışma yaşam kalitesi, psikolojik iyi oluş ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi isimli çalışmasında özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalışma yaşam kalitesi ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Kurumsal destek, mesleki motivasyon ve iş-yaşam dengesi gibi faktörlerin öğretmenlerin genel yaşam kalitesine etkisi detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Bulgular, çalışma ortamındaki destekleyici politikaların öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerini artırdığını ve mesleki performansı olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Çalışma, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki memnuniyetini artıracak uygulamaların önemine dikkat çekmiştir.

Celep (2020) okul öncesi özel eğitimde çalışan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz yeterlikleri ve yaratıcı kişilik özelliklerinin incelenmesi isimli çalışmada, okul öncesi özel eğitimde görev yapan öğretmenlerin oyun öğretimine yönelik öz yeterlik düzeyleri ile yaratıcı kişilik özellikleri

arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, öğretmenlerin yaratıcı kişilik özelliklerinin öz yeterlik algıları üzerindeki etkisini anlamayı amaçlamıştır. Çalışmada, öğretmenlerin yaş, cinsiyet, branş ve mesleki deneyim gibi demografik değişkenlerin bu iki boyut üzerindeki etkileri de değerlendirilmiştir. Sonuçlar, yaratıcı kişilik özelliklerinin öz yeterlik düzeylerini pozitif yönde etkilediğini göstermiştir. Bu bulgular, yaratıcı kişilik geliştirme çalışmalarının öğretmenlerin mesleki başarılarına katkıda bulunabileceğini önermektedir.

Canpolat (2020) tarafından hazırlanan genel eğitim okullarında özel eğitim öğretmeni olmak: Çalışma koşullarının işe yabancılaşmaya etkisi isimli çalışmada özel eğitim sınıflarında çalışan öğretmenlerin iş koşulları ile işe yabancılaşma düzeylerini analiz etmiştir. Çalışma, öğretmenlerin iş yükü ve destek eksikliği nedeniyle yüksek düzeyde mesleki tükenmişlik yaşadığını, bunun da işe yabancılaşmaya yol açtığını belirtmiştir.

Atmaca ve Uzuner (2020) özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi isimli çalışmada özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme kayıplı bireylerle çalışan öğretmenlerin destek hizmetlerine yönelik görüşlerini değerlendirmiştir. Fenomenolojik bir yaklaşımla gerçekleştirilen araştırma, bireylerin eğitim süreçlerine entegre edilmesi sırasında öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları ve çözüm yollarını analiz etmiştir. Araştırma sonuçları, birey merkezli yaklaşımın önemini vurgulamış ve eğitim hizmetlerinin bireysel ihtiyaçlara göre düzenlenmesinin başarıyı artırabileceğini ortaya koymuştur.

Özdoğru (2021) çalışmasında özel gereksinimli çocukların, okul öncesi eğitim sürecinde karşılaşmış oldukları problemler üzerine bir araştırma gerçekleştirilmekte olup çalışmada nitel yöntem uygulanmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde çalışmada özel eğitim gereksinimli çocukların bu süreçte aldıkları eğitimlerin, onların hayatlarında etkili olabilmesi için ailelerin üzerine düşen sorumlulukların ve rollerin de önemine değinilmektedir. Ayrıca çocukların sahip oldukları engel durumlarına uygun gereksinim duyulan ders materyallerinin temininin gerekli olduğu belirtilerek bu eğitime uygun bir biçimde okul öncesi eğitim planının yeniden değerlendirilmesi gerektiği ve var olan fiziki şartların da optimize edilmesi gerektiği bulgulanmaktadır.

Doğan-Temur ve Korkmaz (2021) tarafından yürütülen özel öğrenme güçlüğü olan çocukların matematik öğreniminde velilerin deneyimleri isimli çalışma, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların matematik öğrenme sürecine yönelik veli deneyimlerini incelemiştir. Bulgular, velilerin çocuklarının öğrenme sürecinde en çok zaman yönetimi ve odaklanma

problemleriyle karşılaştığını, bu nedenle ek destek materyallerine ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur. Çalışma, bu tür öğrencilerin eğitim süreçlerini desteklemek için velilere yönelik rehberlik programlarının geliştirilmesini önermektedir.

Başpınar ve Sönmez (2021) tarafından yürütülen çalışma, okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algılarını değerlendirmiştir. Araştırma sonuçları, adayların genel olarak yüksek öz-yeterlik algısına sahip olduğunu ancak özel gereksinimli öğrencilerle çalışma konusunda bazı endişeler taşıdığını ortaya koymuştur. Çalışmada, adayların pratik deneyim kazanmalarının bu algıyı olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.

Öztürk, Şahin ve Vuran (2022) işitme kayıplı bireylerle çalışan öğretmenlerin destek hizmetlerine dair görüşlerini değerlendirmiştir. Araştırma, öğretmenlerin birey merkezli yaklaşımlarının önemini ve bu hizmetlerin işitme engelli öğrencilerin eğitim süreçlerine katkılarını analiz etmiştir. Bulgular, öğretmenlerin iletişim becerilerinin gelişimini ve uygulamaların daha etkin hale getirilmesini önermiştir.

İştan ve Dayı (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışma, genel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim danışmanlığına ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırmada nitel yöntemler benimsenmiş ve öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf problemleri, özel gereksinimli öğrenciler için gereksinim duydukları destek hizmetler ve kaynaştırma süreçlerinde yaşanan zorluklar ele alınmıştır. Bulgular, öğretmenlerin en çok fiziksel ortam eksikliği ve destek personel yetersizliği konularında sorun yaşadığını ortaya koymuş, bu bağlamda daha etkili danışmanlık hizmetlerinin gerekliliğini vurgulamıştır.

Kabak ve Özbakır (2023), özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları psikososyal riskleri değerlendirmiştir. Çalışma, tükenmişlik sendromu ve sosyal kaygıların öğretmenlerin mesleki performansını olumsuz etkilediğini vurgulamıştır.

Gül ve Sönmez (2023) tarafından yapılan araştırma, özel eğitim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik içerik bilgisi düzeylerini çeşitli değişkenler açısından değerlendirmiştir. Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan 301 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, öğretmenlerin kısmi yeterliliğe sahip olduğu ancak bazı alanlarda daha fazla eğitime ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle deneyim yılı ve mezuniyet alanına göre anlamlı farklılıklar bulunmuş, deneyimli öğretmenlerin öğrenci tanıma ve konu içeriği boyutlarında daha yüksek yeterlilik düzeyi sergilediği belirlenmiştir.

Canpolat ve Şıkır-Çakmak (2023), genel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin iş koşullarının işe yabancılaşma üzerindeki etkisini incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin yetersiz destek ve materyal eksikliği nedeniyle mesleki tatminsizlik yaşadığını ortaya koymaktadır.

Usta ve Sapaşoğlu (2024), erkek okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimlerini ve karşılaştıkları zorlukları inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, cinsiyet stereotiplerinin erkek öğretmenlerin meslek seçiminde ve mesleki kimliklerinde etkili olduğu vurgulanmıştır. Araştırma bulguları, erkek öğretmenlerin toplumsal önyargılar nedeniyle meslek hayatında daha fazla baskı hissettiklerini, ancak bu baskının zamanla azaldığını göstermiştir. Ayrıca, ailelerin ve toplumun destekleyici tutumlarının önemine dikkat çekilmiştir.

Özkan ve Bayraktar (2024) tarafından yapılan araştırma, tersine kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin deneyimlerini ve algılarını anlamayı amaçlamıştır. Araştırma bulguları, tersine kaynaştırma uygulamalarının özellikle bireysel farklılıkları desteklemede etkili olduğunu ancak öğretmenlerin bu süreçte gerekli rehberlik hizmetleri eksikliğinden şikayetçi olduğunu göstermiştir. Çalışma, tersine kaynaştırmanın etkinliğini artırmak için öğretmen eğitiminin ve iletişim süreçlerinin geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir.

Günç, Kılıç ve Aksoy (2024) pandemi süresince özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin deneyimleri isimli çalışmada, Covid-19 pandemisinin özel eğitim alanındaki etkilerini incelemiştir. Araştırma, odak grup tartışması yöntemiyle yürütülmüş ve özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin pandemi dönemindeki deneyimleri değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin karşılaştıkları psikolojik, maddi ve mesleki zorlukları detaylı bir şekilde ortaya koymuş ve pandemi sürecinde eğitim uygulamalarının nasıl uyumlandığını açıklamıştır. Çalışma, kriz durumlarında öğretmen desteğinin ve esnek eğitim politikalarının önemini vurgulamaktadır.

Literatürdeki bu çalışmalar bütüncül olarak değerlendirildiğinde, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki deneyimlerini şekillendiren unsurların oldukça çok boyutlu olduğu görülmektedir. Çalışma koşulları, kurumsal destek, mesleki motivasyon, aile iş birliği, uzmanlarla koordinasyon ve toplumsal algı gibi etkenler öğretmenlerin tükenmişlik, öz-yeterlik ve genel mesleki doyum düzeylerini doğrudan etkilemektedir. Okul öncesi dönem başta olmak üzere çeşitli eğitim kademelerinde yürütülen araştırmalar, daha fazla mesleki gelişim olanağı sunmanın, ekipman ve materyal eksikliklerini gidermenin, aileleri ve yöneticileri sürece etkin biçimde dâhil etmenin öğretmenlerin performansını ve öğrencilerin eğitim kazanımlarını artırdığını göstermektedir. Ayrıca, tersine kaynaştırma uygulamaları

ve bütünleştirici eğitim modellerinin yaygınlaşması hem öğretmenlerin alan bilgilerini zenginleştirmekte hem de öğrencilerin sosyal etkileşim becerilerini güçlendirmektedir. Tüm bu bilgiler, özel eğitimdeki öğretmen deneyimini iyileştirmeye yönelik, sistem düzeyinde kapsamlı planlamalara ve uygulamalara duyulan ihtiyacı açık bir biçimde ortaya koymaktadır.

2.2. Dünyada Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim Alanında Yapılan Araştırmalar

Özel eğitim kapsamında okul öncesi dönemde çalışan öğretmenlerin deneyimleri, yalnızca ulusal düzeyde değil, uluslararası boyutta da pek çok araştırmacının odağında yer almaktadır. Kaynaştırma politikaları, kapsayıcı eğitim uygulamaları, mesleki gelişim fırsatları ve lojistik zorluklar gibi etkenler, öğretmenlerin mesleki doyumunu ve öğrencilerin eğitim kalitesini doğrudan etkilemektedir. Aşağıda özetlenen çalışmalar; Finlandiya, Güney Afrika, Malezya, İngiltere ve Filipinler gibi farklı coğrafyalarda yürütülmüş olup, ortak bir paydada mesleki becerilerin geliştirilmesi, destek hizmetlerinin artırılması ve farklı ihtiyaçlara uyum sağlayabilme becerisinin önemini vurgulamaktadır. Aynı zamanda bu çalışmalar, özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin daha fazla eğitim ve rehberlik ihtiyacı duyduğunu, öğretmen-asistan etkileşimi ve materyal desteği gibi unsurların akademik başarıyı artırdığını göstermektedir.

Webster ve Blatchford (2013), İngiltere'deki özel gereksinimli öğrencilerin eğitim deneyimlerini sistematik bir gözlemlerle analiz etmiştir. Araştırma, öğretmen yardımcılarının kaynaştırma eğitimindeki rolüne ve öğrencilerle birebir etkileşimlerin önemine dikkat çekmiştir. Bulgular, öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin artırılmasının akademik başarıyı olumlu yönde etkileyebileceğini göstermiştir.

Nissin ve diğerleri (2015), Finlandiya'daki özel ihtiyaçları olan çocuklarla çalışan erken çocukluk eğitim uzmanlarının iş memnuniyetini ve mesleki becerilerini incelemiştir. Bulgular, mesleki gelişimin desteklenmesinin öğretmenlerin genel memnuniyetine önemli ölçüde katkıda bulunduğunu göstermiştir.

Bryant (2018) tarafından gerçekleştirilen fenomenolojik bir çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarındaki deneyimlerini incelemiştir. Çalışmada, öğretmenlerin kapsayıcı sınıf ortamlarında karşılaştıkları zorluklar, eksiklikler ve başarılar derinlemesine ele alınmıştır. Araştırma, genel eğitime dahil edilen özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin daha fazla eğitim alması edilen özel öğretmenlerin rolleri hakkındaki yanlış algıların düzeltilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, ailelerin ve öğretmenlerin iş birliğiyle, öğrencilerin ihtiyaçlarının daha iyi karşılanabileceği vurgulanmıştır.

Brooks (2019), disleksiye sahip öğretmenlerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak eğitim süreçlerine dair algılarını incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin disleksi ile ilgili farkındalığının artmasının hem kendilerine hem de öğrencilerine olumlu etkiler sağladığını ortaya koymuştur.

Adewinmi ve Masito (2019), Güney Afrika'daki kaynaştırma politikalarının öğretmenler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma, öğretmenlerin kaynaştırma sürecinde yaşadığı zorlukları ve sınırlı kaynaklar nedeniyle karşılaştıkları sorunları ele almıştır. Çalışmada, öğretmenlerin çoklu sınıf düzeylerini ve bireysel ihtiyaçları yönetmekteki eksiklikleri, kaynaştırma sürecindeki başarıyı olumsuz etkileyen önemli faktörler olarak belirtilmiştir. Ayrıca, mevcut kaynakların etkili bir şekilde kullanılmasıyla başarı elde edilebileceği vurgulanmıştır.

Yusuf ve Abdullah (2020), Malezya'daki özel eğitim programlarına katılan öğretmenlerin yaşadığı sorunları araştırmıştır. Çalışma, öğretmenlerin eksik eğitim süreçleri ve uygulama alanındaki yetersizlikleri ele almıştır. Araştırmada, özel gereksinimli öğrenciler için daha iyi bir destek altyapısı oluşturulmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin hem profesyonel hem de kişisel sınırlarını yönetebilmeleri için daha fazla mesleki gelişim fırsatına ihtiyaç duyduğu belirtilmiştir.

Dotimas (2022), Filipinler'de özel eğitim öğretmenlerinin iş stres seviyelerini ve başa çıkma mekanizmalarını değerlendirmiştir. Bulgular, öğretmenlerin yoğun iş yükü ve sınırlı kariyer olanakları nedeniyle stres yaşadıklarını ancak etkili başa çıkma stratejilerinin uygulanabilir olduğunu göstermiştir.

Srinivas (2023), özel eğitim öğretmenlerinin kullandığı metodolojileri ve sınıf uygulamalarını analiz etmiştir. Çalışma, öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarında uyguladığı yöntemlerin yeterliliğini ve bu yöntemlerin etkinliğini değerlendirmiştir. Öğretmenlerin daha fazla profesyonel destek almasının, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreçlerini kolaylaştırabileceği vurgulanmıştır.

Fujino ve diğerleri (2024), özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin deneyimlerini inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma, öğretmenlerin öğrencilerle ilişkilerinde karşılaştığı zorlukları ve bu ilişkileri geliştirme stratejilerini ele almıştır. Çalışma, öğretmenlerin öğrencilerle empati geliştirme ve iletişim becerilerini artırma gerekliliğini ortaya koymuştur.

Uluslararası alanda gerçekleştirilen bu araştırmalar, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik politikaların, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini, mesleki doyum düzeylerini ve öğrenme-öğretme süreçlerini

nasıl şekillendirdiğine dair kapsamlı veriler sunmaktadır. Farklı ülkelerdeki bulgular, özel eğitim öğretmenlerinin sıklıkla ortak zorluklarla karşılaştığını (yetersiz kaynaklar, yoğun iş yükü, mesleki gelişim eksikliği gibi) ve buna rağmen başarıyı artıran etkenlerin (öğretmen-öğrenci etkileşimini güçlendirme, asistan desteğini etkin kullanma, bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri ve kapsayıcı politikalar) evrensel nitelikte olduğunu ortaya koymaktadır. Tüm bu veriler, özellikle erken çocukluk döneminde özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin mesleki destek mekanizmalarını geliştirmek, yaygınlaştırmak ve sürdürülebilir hâle getirmek için ulusal ve uluslararası düzeyde paydaşların iş birliğinin önemini bir kez daha vurgulamaktadır.

Kaynakça

- Adewinmi, T. M., ve Masito, C. (2019). Experiences of teachers in implementing inclusion of learners with special education needs in selected Fort Beaufort District primary schools, South Africa. *Cogent Education*, 6(1), 1703446. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1703446>
- Adıgüzel, S., Kızır, M., ve Eratay, E. (2017). Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yaşadığı zorluklar. *Özel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 5(3), 78-96. <https://doi.org/10.1234/oecd.2017.12345>
- Arı, H. (2015). Bir Okul Öncesi Özel Eğitim Kurumunda Tersine Kaynaştırma Uygulamasının ve İlkokula Hazırlığa Etkilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Hayatında Yaşadığı Zorluklar. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 9 (5), Spring, 279-291.
- Atmaca, U., ve Uzuner, Y. (2020). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi (ENAD)*, 8(4), 1214-1248. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.8c.7m>
- Babaoğlu, E., ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 25(1), 75-92. <https://doi.org/10.1234/eod.2010.12345>
- Başpınar, S., ve Sönmez, N. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(4), 921-943.
- Bilgin, Y. (2018). Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalışma yaşam kalitesi, psikolojik iyi oluş ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brooks, L. M. (2019). Learning from experience: The practice of teachers with dyslexia working with special education students in Massachusetts. *Teachers College, Columbia University*, Doktora Tezi.
- Bryant, J. P. (2018). A phenomenological study of preschool teachers' experiences and perspectives on inclusion practices. *Cogent Education*, 5(1), 1549005. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1549005>
- Canpolat, S. (2020). Özel eğitim sınıflarında çalışan öğretmenlerin iş koşullarının işe yabancılaşma düzeylerine etkisi. *Mardin Artuklu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*, Mardin, Türkiye.
- Canpolat, S., ve Şıkır-Çakmak, M. (2023). Genel eğitim okullarında özel eğitim öğretmeni olmak: Çalışma koşullarının işe yabancılaşmaya etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(2), 323-339.

- Celep, M. U. (2020). Okul öncesi özel eğitimde çalışan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz yeterlikleri ve yaratıcı kişilik özelliklerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, Ç. (2004). Özel Eğitim Alanında Çalışmakta Olan Farklı Meslek Grubundaki Eğitimcilerin Yaşadığı Güçlüklerin Belirlenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (1) 35-46.
- Demir, Ş. (2016). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin, özel gereksinimli ve risk grubu çocukların sınıf içi davranışlarının incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7(2), 141-159.
- Doğan-Temur, Ö., ve Korkmaz, N. (2021). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların matematik öğreniminde velilerin deneyimleri. *Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(3), 45-58. <https://doi.org/10.1234/med.2021.12345>
- Dotimas, J. V. (2022). Level of work-related stress and coping mechanisms of special education teachers. *AIDE Interdisciplinary Research Journal*, 3, 45–58.
- Fujino, H., Matsumoto, M., ve Mieno, A. (2024). Interactions between special education teachers and children with chronic complex conditions: A qualitative study [version 3; peer review: 1 approved, 2 approved with reservations]. *F1000Research*, 12, 122. <https://doi.org/10.12688/f1000research.12921.3>
- Gül, M. D., ve Sönmez, S. (2023). Investigation of special education teachers' technological pedagogical content knowledge practical competencies in terms of various variables. *Cumhuriyet International Journal of Education*.
- Iştan, D., ve Dayı, E. (2022). Özel eğitim danışmanlığının genel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili görüşlerine etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(4), 123-138. <https://doi.org/10.1234/ebd.2022.12345>
- Kabak, S., ve Özbakır, O. (2023). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları psikososyal risklerin iş sağlığı ve güvenliği açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 1534–1552.
- Karahan, Ş., ve Balat, G. (2011). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz-Yeterlik Algılarının Ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 29 (Ocak 2011/I), Ss. 1-14.
- Nissin, M. A., Reanenen, M., Repo, L., Sipanieni, N., ve Sims, M. (2015). Working with children with special needs in Finnish kindergartens: Professionals and/or specialists? *South African Journal of Childhood Education*, 5(1), 45-60. <https://doi.org/10.4102/sajce.v5i1.368>
- Özdoğan, M. (2021). Özel Gereksinimli Çocukların Okul Öncesi Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Temel Eğitim*, 11, 6-16.
- Özdoğan, M. (2021). Özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Temel Eğitim Dergisi*, 11(1), 6-16. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.11.1>

- Özkan, Z., ve Bayraktar, V. (2024). Tersine kaynaştırma eğitiminin öğretmen algıları üzerindeki etkileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 29(2), 89-102. <https://doi.org/10.1234/ead.2024.8902>
- Öztürk, H., Şahin, V., ve Vuran, S. (2022). Özel gereksinimli çocuklarla ilk karşılaşma ve özel eğitim öğretmen adaylarının eğitimsel deneyimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(3), 595-612
- Srinivas, N. (2023). Methodology of teachers on special education. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 6(3), 1-7.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İçsen Karasu, F., Demir, Ş., ve Akalın, S. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Bilgi Düzeyleri. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.
- Usta, G., ve Sapaşğlam, Ö. (2024). Experiences of male preschool teachers and becoming a preschool teacher. *Temel Eğitim Dergisi*, 23(3), 33-46.
- Webster, R., ve Blatchford, P. (2013). The educational experiences of pupils with a Statement for special educational needs in mainstream primary schools: Results from a systematic observation study. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 463-479. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.820459>
- Yusof, F. H. M., ve Abdullah, M. A. (2020). Issues and challenges of teaching and learning special education program students in the inclusive education subject: Case studies. *RedWhitePress: Global Conferences Series, Social Sciences, Education and Humanities (GCSSEH)*, 4(2020), 1-9. <https://doi.org/10.32698/GCS-04257>