

“

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ

ALANINDA ULUSLARARASI ARAŞTIRMA VE DEĞERLENDİRMELER

Aralık 2024

EDİTÖR

DOÇ. DR. VEDAT BAYRAKTAR

”

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

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

Birinci Basım / First Edition • © Aralık 2024

ISBN • 978-625-5955-25-8

© 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: 47083

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ

ALANINDA ULUSLARARASI ARAŞTIRMA VE
DEĞERLENDİRMELER

EDİTÖR

DOÇ. DR. VEDAT BAYRAKTAR

İÇİNDEKİLER

Bölüm 1

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SOSYAL BİR BECERİ OLARAK OKULA UYUM

<i>Şeyma AKSOY</i>	1
<i>Nalan ARABACI</i>	1

Bölüm 2

OKULÖNCESİ EĞİTİMDE OYUN VE ÖĞRENME

<i>Merve ŞAHİN</i>	27
--------------------------	----

Bölüm 3

SİMGESEL OYUN İÇERİKLİ OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ETKİNLİKLERİ TASARIMI

<i>Esra AY KARAÇUHA</i>	63
<i>Ahmet ÇEBİ</i>	63

Bölüm 4

21. YÜZYILDA ÇOCUK VE ÇOCUKLUK ÇAĞI SORUNLARI

<i>Ömrüm UZUN YOLCU</i>	81
<i>Nalan ARABACI</i>	81

Bölüm 5

MİNİK ADIMLAR, BÜYÜK DEĞİŞİMLER: ÇOCUK GELİŞİMİNİN TEMELLERİ

<i>Ayşegül KARAHAN</i>	115
<i>Esra DEMİR ÖZTÜRK</i>	115

Bölüm 6

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KÜLTÜRE DUYARLI EĞİTİME İLİŞKİN ALGILARI

<i>Beyza DEMİREL</i>	133
----------------------------	-----

Bölüm 7

**TERSİNE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ OKULLARINDA GÖREV
YAPAN OKUL ÖNCESİ VE ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİN
YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ***

<i>Zülbiye ÖZKAN</i>	149
<i>Vedat BAYRAKTAR</i>	149

Bölüm 8

**BABA VE ÇOCUK BAĞLARINI GÜÇLENDİRİCİ OYUN
ÖRNEKLERİ**

<i>Cennet Nur YILDIRIM</i>	177
<i>Esra DEMİR ÖZTÜRK</i>	177

Bölüm 1

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SOSYAL BİR BECERİ OLARAK OKULA UYUM

Şeyma AKSOY¹

Nalan ARABACI²

1 Okul Öncesi Öğretmeni, MEB, Giresun, Türkiye

ORCID ID: 0009-0005-1519-4762

aksoy2seyma2@gmail.com

2 Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Ordu, Türkiye

ORCID ID: 0000-0001-9811-349X

drnalanarabaci@gmail.com

* Bu çalışma, 24-25 Aralık 2024 tarihlerinde Samsun'da gerçekleştirilen 12. Uluslararası Yenilikçi Bilimsel Yaklaşımlar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Okul öncesi dönem, çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimleri olmak üzere tüm alanlarda sağlıklı ve dengeli olarak geliştikleri, toplumsal yaşama uyum sağlamaya başladıkları bir evredir. Bu dönemde, ilk kez ailesinden ayrılarak okula başlayan çocukların ön yaşantılarının, sosyal, duygusal ve bilişsel olarak okul hazır oluş düzeylerinin onların okula uyumları açısından belirleyici olduğu bilinmektedir. Erken dönemde kaliteli bir okul öncesi eğitim alan çocukların ilerideki eğitim hayatlarındaki başarı oranlarının daha fazla olduğu belirtilmektedir (Morgan, 2019). Erken çocukluk döneminde başarılı bir şekilde okula geçiş sağlayan çocukların bir üst kademeye daha kolay uyum sağladıkları ifade edilmektedir. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim kurumları çocuklara bakım hizmeti veren bir yer olmayıp, onların akademik ve sosyal becerilerini geliştiren önemli bir işleve sahiptir. Okul öncesi yaşlar sosyal gelişim açısından kritik olup, bu yaşlarda kazanılan becerilerin gelecek yaşamı da şekillendireceği vurgulanmaktadır (Dorsey, 2021, Maleki vd., 2019).

Sosyal becerilere sahip olan bireylerin, aynı zamanda sosyal ilişkileri başlatıp sürdürebilme ve akran ortamına kolayca uyum sağlayabilme gibi önemli bir yeterliğe de sahip oldukları ifade edilmektedir. Sosyal beceri ile akademik başarı arasında da olumlu bir ilişki olduğu gözlenmektedir (McDaniel vd., 2017). Bu noktadan hareketle, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerinin daha çok araştırılması gerektiğinin altı çizilmektedir (Yan-Tong vd., 2021). Eisenhower vd.'ne göre (2015), okul öncesi yaş aralığının çocukların gelişimlerini desteklemek için gerekli müdahalelerin yapılması açısından kritik bir dönem olduğu ifade edilmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde de, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik geliştirilen sosyal beceri odaklı çeşitli müdahalelerin çocukların uyum becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Aksoy ve Baran, 2020, Bason Hodges, 2020, Badau ve Trifan, 2022, Kılıç ve Güngör Aytar, 2017, Shou ve Nanakida, 2022, Soydan, 2017).

Okul öncesi dönemden itibaren okula geçiş sürecinde veya öncesinde görülen uyum sorunlarının erkenden teşhis edilerek müdahale edilmesi, okul başarısı açısından önemlidir. Bu doğrultuda, okul ve aile arasında gerekli iş birliğinin yapılarak tüm gelişim alanlarının bir bütün olarak desteklenmesi önerilmektedir (Can Yaşar ve Ünsal Kaya, 2020). Okula uyum sorunlarının veya okul reddinin tüm yaş gruplarında kapsamlı olarak ele alınması gereken önemli bir konu olduğu vurgulanmaktadır (Ulaş ve Seçer, 2024). Hangi kademedede olursa olsun okula uyum süreci aile, okul ve çocuk açısından önemli bir geçiş sürecini kapsamakta olup, okula başlayan çocukların çevre desteğine daha çok ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Camović, 2023). Olumsuz çevre koşulları ve yaşantılar çocukların gelecekteki yaşamlarını doğrudan etkilediği gibi, çocuklar için okula geçiş sürecinde

bu olumsuzluklar kendini çoğunlukla uyum sorunları olarak göstermektedir (Pierce vd., 2022). Bu bilgilerden yola çıkılarak, bireyin hayatının en kritik dönemi olarak bilinen okul öncesi dönemde “uyum” ve “okula uyum” konularının ne kadar önemli olduğu da kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Derleme türünde hazırlanan bu çalışmanın amacı, sosyal bir beceri olarak okul öncesi dönemde okula uyumu ve okula uyumun belirleyicisi olan faktörleri araştırmaktır. Çalışma sonucunda elde edilen bilgiler ışığında, okula uyumun çocuğun sosyal ve akademik yaşamındaki öneminden yola çıkılarak ebeveynlere, öğretmenlere ve konu hakkında çalışma yapmayı planlayan araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

1. Okul Öncesi Dönemde Uyum ve Önemi

Yaşam boyunca çevremizdeki bireylerle ilişki kurmak, pek çok ortama ve olaya uyum sağlamak durumunda kalınabilmektedir. Bu durumların bir kısmına daha kolay bir şekilde uyum sağlanırken diğerlerine uyum sağlanmakta güçlük çekilebilmektedir. Bu kapsamda bireylerde farklı derecelerde ve zorluklarda uyum sorunları görülebilmektedir. Bireylerin uyumunu etkileyen bu faktörler kontrol altına alınabilirse daha rahat bir hayat sürebilecekleri düşünülmektedir (Akhan ve Arık Karamık, 2019). Buna göre uyum, biyolojik açıdan ele alındığında canlı organizmaların en önemli tanımlayıcı bir özelliği olarak açıklanmaktadır. Bir insanda öne çıkan davranışların olumlu bir uyum sürecinin sonunda gerçekleştiği ifade edilmektedir (Peck ve Waxman, 2018). Başka bir görüşe göre ise uyum, doğumdan itibaren başlayan ve her bireyin karşı karşıya kaldığı doğal bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu sürecin başlaması için öncelikle dengeyi bozacak bir talebin olması gerekmektedir. Bunun sonucunda birey, bozulan dengeyi yeniden kurabilmek için muhakeme ve sorun çözme sistemlerini devreye sokmaktadır. Bireyin uyum süreci içinde verdiği bu reaksiyonlar ise sağlıklı veya sağlıklı bir şekilde ortaya çıkabilmektedir (Gençöz, 1998). Uyum, *“bireyin sahip olduğu özelliklerin kendi benliğiyle içinde bulunduğu çevre arasında dengeli bir ilişki kurabilmesi ve bu ilişkiyi sürdürebilmesi”* şeklinde açıklanmaktadır. (Yavuzer, 2012). Uyum, insanların ihtiyaçlarını karşılama sürecinde çevreyle kurduğu etkileşim ve çevrenin onun üzerindeki etkisi olarak yorumlanmaktadır. Ayrıca bireyin uyum düzeyini ölçebilmek için standart bir ölçme aracının da olmadığı savunulmaktadır. Buna göre okul öncesi dönemden itibaren çocukların çevreye uyumu için gerekli becerilerin kazandırılmasının altı çizilmektedir. Küçük yaştaki çocukların yeni bir çevreye ve yaşantıya uyum sağlama süreci, bir fidenin alışkın olduğu toprağının değiştirilip yeni bir ortamda büyümeye çalışmasına benzetilmektedir. Yeni durum ve ortamlara alışabilmek için çevrenin desteği ise çok önemlidir (Odinko, 2016). Petrova'ya (2018) göre uyum, çok unsurlu ve değişkenli bir yapıya sahip olup çocuğun kendisi yani davranışları üzerinde yakından etkilidir.

Piaget, zihinsel gelişim kuramına göre okul öncesi dönemi “işlem öncesi dönem” olarak tanımlamaktadır. Bu dönemin özelliklerine bakıldığında ise çocuklar tarafından, henüz korunum ilkesinin kazanılmadığı, tersine çevrilmeme, odaktan uzaklaşmama, tek yönlü düşünme ve tek yönlü sınıflandırma özelliklerine sahip oldukları görülmektedir. Bu kuramda tüm çocuklar için geçerli olan üç değişmez temel yapıdan söz edilmektedir. Bunlar “özümseme”, “uyum” ve “dengeleme” olarak sıralanmaktadır. Uyum, bireyin yaşamını sürdürebilmesi ve çevreyi algılayabilmesi için dış dünya ile kendi içindeki üst düzey bir denge sağlamasını sağlayan doğuştan gelen bir eğilim olarak görülmektedir (Bütün Ayhan, 2018, Deniz Yöndem ve Taylı, 2019). Yörük vd.’ne (2024) göre, çocuklarda çevreye uyumu zorlaştıran birçok sorun olabilmektedir. Örneğin okula başlarken çocuklar, ailesinden, ebeveynlerinden hatta oyuncaklarından ayrılmak istemeyebilirler. Çocuklar kendilerini, yabancı bireylerin ve ortamların içinde kaygılı hissederek uyum sorunları gösterebilirler. Bir çocuğun okul öncesi eğitimden itibaren okula başlarken tespit edilen uyum sorunları için çözüm yollarının bulunması önemlidir. Bu hususta yaşanacak gecikmeler, çocuğun ileriki akademik ve sosyal hayatını da olumsuz etkileyebilir (Seven, 2011).

Erikson, psikososyal gelişim kuramında okul öncesi dönemi “girişkenliğe karşı suçluluk” olarak ifade etmektedir. Bu dönemdeki çocuklar, gelecekteki sosyal rollerinin provasını oyun yoluyla yapmaktadır. Merak duygusu nedeniyle her şeyi taklit etmeye ve keşfetmeye istekli oldukları bilinmektedir. Eğer bu dönemde, çevreleri tarafından baskıcı ve yanlış tutumlar uygulanırsa çocukların girişimci olma gibi sosyal becerileri olumsuz etkilenerek, suçluluk veya korku hissedebilecekleri vurgulanmaktadır. Buna göre, okula başlayan çocuklar için ilk kez evden ayrılıp yeni bir ortama girmiş olmalarının getirdiği zorluk ve çocukların gelişimsel özellikleri de dikkate alındığında çevre desteğinin sunulması uyumun sağlanması için çok önemlidir. Bu bağlamda gelişimsel krizlerin erkenden fark edilmesi, çocukların kendilerini ifade etmeleri ve yaşlarına uygun sorumluluklar verilmesi önerilmektedir (Fazlıoğlu, 2018). Okul öncesi eğitime geçiş sürecinde çocuklara sosyal becerilerin kazandırılması ve desteklenmesi onların duygusal olarak hazır oluşlarının artırılması ve okula uyumları için önemli bir faktör olarak görülmektedir. Okul öncesi eğitim almamış veya çeşitli nedenlerle devamsızlık yapan öğrencilerin ise gelecekteki akademik ve sosyal hayatlarında zorluklarla karşılaşma ihtimallerinin yüksek olduğu belirtilmektedir (Kearney ve Graczyk, 2020).

Bu bilgiler ışığında, sosyal beceri olarak okul öncesi dönemde okula uyumun önemli bir süreç olduğu görülmekte olup, aşağıda ayrıntılı olarak incelenmiştir.

2. Sosyal Gelişim Bağlamında Okula Uyum

Okula uyum, çocuğun ilk kez evinden ayrılarak kendisinden akademik, sosyal ve duygusal açıdan beklentilerin olduğu farklı bir ortama alışma süreci olarak tanımlanmaktadır (Alanyüz Öz, 2024). Okula uyum, değişik faktörlerden etkilenen çok değişkenli bir yapı olup bu değişime bireyin verdiği tepki olarak ifade edilmektedir. Bu yeni ortama bireyin katkı sunabilmesi için onun bu ortama sosyal-duygusal, akademik vb. her açıdan uyum sağlaması gereklidir (Tiryaki ve Aksoy, 2023). Okul öncesindeki bir çocuğun yabancı bir ortama dahil olup uyum sağlamanın bazı durumlarda çok zor olabileceği ve acı verici bir deneyim olarak da sonuçlanabileceği öngörülmektedir. Genel olarak okula uyum sürecinin iki haftadan altı aya kadar olduğu vurgulanmakta olup, ciddi uyum sorunları ise okula başlama anında çocukların verdikleri tepki düzeyine göre belirlenmektedir (Romenkova, 2024).

Anaokuluna yeni başlayan her çocuk için masada oturup verilen yönergeleri takip edebilmek, etkinlikler arası geçişlerde duygusal ve fiziksel olarak adapte olabilmek yeri geldiğinde bağımsız olarak hareket edebilmek ve akranları ile olumlu ilişkiler kurmak gibi tüm bu akademik ve sosyal becerilerin öğrenilmesi kolay bir süreç olmayabilir (Denham ve Brown, 2010). Okul öncesi eğitim kurumuna ilk defa başlayan bir çocukta ayrılık kaygısı nedeniyle uyum sorunu görülebilmektedir. Bu davranışın ardında çocuğun ailesi tarafından terk edilmesinin verdiği tedirginliğin olduğu ve tek başına bağımsız hareket edebilme konusunda bir yetersizlik olduğu düşünülmektedir. Bu durum uzun süre devam ederek, gelişim açısından çocuğu olumsuz etkiliyorsa ardında ruhsal bir sorun olduğuna işaret ettiği söylenebilmektedir (Bağçeli Kahraman vd., 2018).

Okul öncesi dönem için, sosyal-duygusal gelişim açısından çocuklarda ilk temellerin atıldığı ve bu yaştan sonra hiçbir dış etkenin bu yaşam biçimini değiştiremediği öne sürülmektedir. Bu kapsamda anaokullarının en önemli görevi, bu yaştaki çocukları gelecekte onları bekleyen sorunları çözmesini sağlayacak şekilde eğitip hazırlamaktadır. Çocuğun annesinden sonra karşılaştığı ve bir nevi annesinin yerini tutan anaokulu öğretmenleri ise çocukların yaşama uyum sağlamaları konusunda önemli bir rol üstlenmektedirler. Okula gelmek istemeyen çocuklar ise genelde evde kurallar konusunda eksik kaldıkları için okuldaki kurallarla karşılaştıklarında güçlük çıkarmakta ve uyum sağlamakta zorlanmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin çocukla bir anne gibi ilişki kurarak ona yaklaşmaları önerilmektedir (Adler, 2020). Okul öncesi eğitimin çocukların gelişimlerini her yönüyle ilerlettiği bilinmektedir. Bu bağlamda ebeveynlerle birlikte okul öncesi eğitim kurumlarının ve öğretmenlerinin sorumlulukları büyüktür (Armoza Levi ve Rusu, 2023).

Sosyal gelişimin okula uyum süreciyle doğrudan bağlantılı olduğu belirtilmektedir. Sosyal yeterlik ve sosyal beceri kavramları birbiriyle ilişkili

olarak sosyal gelişimde öne çıkan temel kavramlardır. Bu kavramların önemi ise okula uyum sürecinde daha belirgin hale gelmektedir. Çocuk okul ile birlikte kendisi dışındaki diğer bireylerin de ihtiyaçlarını fark etmeye, akranları ile birlikte hareket etmeye ve iş birliği yapmaya başlar. Bu becerilerindeki eksiklik ve olumsuzluklar onun okula uyum sürecini de etkileyebilmektedir (Gültekin Akduman ve Koyutürk Koçer, 2021). Bu bağlamda bu iki kavram aşağıda açıklanmıştır.

Sosyal yeterlik, bireyin sosyal yaşama etkin bir şekilde uyum sağlamasını sağlanmasında etkili olan davranışlar dizisi olarak ifade edilmektedir (Işıklar vd., 2015). Sosyal gelişimin temellerinin, çocukluk yıllarında atıldığı bilinmektedir. Bu yıllardan itibaren sosyal becerileri gelişmiş olan bireylerin toplumsal hayattaki diğer bireylerle olan ilişkilerinde, iletişimlerinde ve sorun çözme yeteneklerinde daha etkili oldukları ifade edilmektedir. Bu bağlamda, sosyal becerilere sahip olmak bireyin uyumlu ve aktif bir sosyal yaşam sürmesi için önemli bir etkidir (Kabasakal ve Çelik, 2010). Jones ve vd.'ne (2015) sosyal yeterlik, sorumlulukları yerine getirme, kendini ve tecrübeleri idare edebilme gibi, bilişsel olmayan yeteneklerin kritik bir özelliği olarak görülmektedir. İşte bu noktada okul, çocukların tüm sosyal yeterliklerini sergiledikleri bir yer olarak tanımlanmaktadır. Çocukların sosyal yeterliklerinin ilk ölçülüp değerlendirildiği yerler de dolayısıyla okul öncesi eğitim kurumları olmaktadır.

Sosyal beceri, bireylerin çevreleriyle olumlu bir etkileşim içine girmelerini kolaylaştıran bir yeterlik olarak yorumlanmaktadır (Imjai vd., 2024). Sosyal beceriler, sosyal gelişimde önemli bir yer tutmakta olup, empati, öz denetim, dostluk, arkadaşlık, liderlik ve iş birliği gibi davranışları içine alan bir kavramdır. Küçük yaşta çocukların empati, liderlik, öz güven, sorun çözme gibi sosyal beceriler sayesinde uyum sağlamayı öğrendikleri vurgulanmaktadır. Çocukların gelecek hayatlarındaki akademik ve sosyal gelişimleri için önemli olan bu becerilerin ilerleme düzeyi her çocukta çevresel etmenlerden dolayı farklı olabilmektedir. Bu bağlamda, sağlıklı bir toplum için bireylerde erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi önem arz etmektedir (Tomé Fernández vd., 2024). Çocuklarda kaygı düzeyinin yüksek olması, öz yeterlik algısının düşüklüğü de sosyal becerilerin ortaya konulmasında ve öğrenilmesinde dolayısıyla da okul başarısında olumsuz bir etkiye neden olabilmektedir (Little vd., 2017).

Okula uyumun ilk başladığı yer olan okul öncesi eğitim kurumlarında yardımlaşma, iş birliği ve empati gibi sosyal becerilere sahip olunması, sosyal ilişkileri olumlu etkilerken beraberinde çevreye olan uyumu da kolaylaştıracakı düşünülmektedir. Bu bağlamda sosyal ilişkilerde başarılı olan bir bireyin aynı zamanda sosyal beceri düzeyinin de yüksek olduğu ifade edilmektedir (Gülay, 2011). Okula uyum sürecinde akademik veya sosyal becerilerde yer alan eksiklikler nedeniyle zorluk yaşayarak akranla-

rının gerisinde kalan çocukların, uzun vadede risk altında oldukları ifade edilmektedir. Buna göre çeşitli nedenlerle herhangi bir okul kademesinde okula veya öğrenmeye karşı hazır oluş düzeyi düşük ve uyum sorunu olan çocuklar, aynı zamanda okul başarısızlığı veya okulu terk etme davranışı gösterebilmektedir. Bu bilgiden hareketle, çocuklara sadece akademik desteğin değil sosyal-duygusal gelişimi destekleyici becerilerin de kazandırılmasının altı çizilmektedir (Gooderham, 2023).

Okula uyumu etkileyen faktörlerin ve bu faktörlerin çocuk üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin bilinmesi, erken yaşlardan itibaren çocukların desteklenebilmesi açısından önemlidir. Buna göre aşağıda okula uyuma etki eden bireysel ve çevresel faktörlere yer verilmiştir.

3. Okula Uyumu Etkileyen Faktörler

Okula uyum sürecini etkileyerek, bireyin gelecek yaşamını da olumlu veya olumsuz olarak şekillendirebilen bazı faktörler olduğu bilinmektedir. Bunların, bireysel veya çevresel nedenlere dayalı olmakla birlikte, bireyin sosyal davranışlarını da belirleyici bir güce sahip olduğu düşünülmektedir. Sosyal gelişimi de içine alan okula uyum sürecini etkileyen faktörlerin bilinmesi ve mümkün olduğunca erken müdahale edilmesi çocukların gelecek yaşamlarını dahi belirleyici bir konumdadır (Duru, 2008, Okyay, 2012). Buna göre, çocuğun okula uyumunu desteklemek üzere hazırbulunuşluluk, aile-ebeveyn tutumu, okul-öğretmen tutumu, kardeş ve akran ilişkileri ile mizaç özellikleri gibi faktörlerin bilinmesi önemlidir.

3.1. Hazırbulunuşluluk

Hazırbulunuşluluk, bir davranışı yerine getirebilme ve istekli olma konusunda gerekli olan ön şartlara sahip olunması olarak tanımlanmaktadır (Deniz, 2018). Başka bir görüşe göre hazırbulunuşluluk, bireyin bir davranışı veya sorumluluğu yerine getirebilecek olgunluğa psikomotor, sosyal, bilişsel ve duyuşsal olarak ulaşmış olması olarak yorumlanmaktadır. Buna göre, bir çocuğun kalem tutabilmesi için öncelikle küçük kaslarının fiziksel açıdan yeterli olgunluğa ulaşması ve okula alışabilmesi için de duygusal açıdan ailesinden ayrı kalabilecek bağımsızlığa ulaşması gerektiği vurgulanmaktadır. Okul öncesi dönemde, gelişimsel olarak yerine getirilmesi gereken diğer görevlere bakıldığında ise yürüme, tuvalet eğitimini kazanma, sözel olarak kendini ifade edebilme, dinleme, kuralları tanıma, doğru veya yanlış davranışları ayırt edebilme ve okumaya hazır hale gelme olarak sıralanmaktadır (Eylen Özyurt, 2019).

Çocukların yaklaşık dört yaşından itibaren okula başladığı belirtilmektedir. Bu yaşlarda okula hazır olmadan başlayan çocukların uyum süreci olumsuz etkilenirken, okula hazır olarak başlamanın ve aktif olarak devam etmenin gelecek yaşamlarını da olumlu etkileyecek ölçüde önem-

li görülmektedir. Okula hazırbulunuşluluğu artırmada sosyal beceriler ve yeterliklerin yanı sıra çeşitli unsurların rol üstlendiği bilinmektedir (McCartan vd., 2023). Akademik ve bilişsel olarak hazır olmanın okula uyum konusunda kolaylaştırıcı bir faktör olduğu düşünüldüğünde, çocuklarda başarı duygusunun elde edilmesinin okula uyumu artıracaklığı öngörülmektedir (Kurtuluş Çalışkan ve Canbulat, 2023). Bu bağlamda, okula hazır olmanın temelini oluşturan beş alan, Ulusal Eğitim Hedefleri Paneli (1997) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır;

1.Fiziksel gelişim ve sağlık: Bireyin ince ve kabar motor becerilerini içine alan büyümenin ve sağlıklı yaşamın önemli bir unsurudur.

2.Sosyal ve duygusal gelişim: Bireyin çevresiyle kurduğu iletişimin ve ilişkilerinin kalitesini belirleyen hem kendisi hem de başkalarını nasıl algıladığını açıklayan öz farkındalık ve saygının temelidir.

3.Öğrenme yaklaşımları: Bireyin öğrenme davranışını kolaylaştıran merak, yaratıcılık, öz denetim, iş birliği yapma ve öz güven gibi beceriler bütünüdür.

4.Dil ve okuryazarlık: Bireyin yazılı ve sözlü olmak üzere kendini ifade edebilme kapasitesidir.

5.Bilişsel gelişim: Öğrenme, düşünme, akıl yürütme, sorun çözme ve mantıksal düşünme olarak üzere bireyin tüm zihinsel ve bilgi işleme süreçlerini ifade etmektedir.

Yapılan bir araştırmada, anaokuluna devam eden çocukların okula geçiş sürecinde motor becerileri, sosyal-duygusal becerileri ve okula uyumları arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre çocukların el göz koordinasyonu olmak üzere motor becerilerdeki yaşadıkları bu zorluklar onların sosyal-duygusal gelişimlerinde de yetersizlik hissetmelerine ve okula uyum sağlamada zorlanmalarına neden olabilmektedir (Bart vd., 2007). Benzer bir çalışmada, okul öncesi dönemden itibaren motor becerileri desteklenen çocukların bir üst kademeye geçişte daha az zorluk yaşadıkları görülmektedir. Dolayısıyla, okul öncesi eğitim programına dahil olan çocukların okula hazırbulunuşluluk düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilmektedir (Schildt, 2023).

3.2. Aile-Ebeveyn Tutumu

Aile, bu yapı içindeki tüm bireyler arasındaki ilişkileri düzenleyen ve onları birbirine bağlayan bir sistem olarak açıklanmaktadır (Zemp, 2021). Bir çocuğun okul sisteminden önceki ilk sosyal çevresi ailesinin yanıdır. Bir çocuk ailesinin yanından ayrılarak okul sistemi ile ilk kez okul öncesi eğitim kurumları aracılığıyla tanışır. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim kurumları için eğitimin ilk basamağı olduğu ve çok kritik bir öneme sahip

olduğunu söylenebilir (Kızıldağ Şahin, 2021). Bireylerin okul başarılarında ve uyum becerilerinde, okulun yanı sıra yetişmiş oldukları aile yapısı bir risk faktörü olarak öne çıkmaktadır. Aile içi şiddet, iletişim eksikliği, ebeveyn kaybı gibi birçok durum buna örnek olarak verilebilir. Ailelerin bu olumsuz durumlarla başa çıkma stratejileri çocukların sosyal uyumları, sorun çözme, yaşama olan bakış açıları ve öz yeterlik algıları üzerinde etkili olabilmektedir (Özbay ve Aydoğan, 2019). Bunun yanı sıra ailenin sosyoekonomik durumu, yoksulluk, boşanma, sosyal- duygusal ve akademik olarak çocuğun ihmal edilmesi gibi durumların da okula uyumu olumsuz etkileyebildiği vurgulanmaktadır (Manly vd., 2013).

Aile yapısına göre bakıldığında, kalabalık ailelerde büyüyen çocukların uyum becerilerinin daha iyi olduğu düşünülmektedir. Buna karşın, kalabalık olmayan ailelerde büyüyen çocukların ve doğum sırasında göre en büyük çocukların uyum konusunda daha çok sıkıntı çektikleri ifade edilmektedir. Ayrıca okula uyum sürecine ailelerin de dahil edilmesi önemli görülmektedir (Odinko, 2016). Öğretmenlerin çocuklarla sınıf ve okulda yaptıkları çalışmaların yanı sıra çocukların ailelerini de işin içine katması ve etkili bir iletişim kurması, onları okula uyum süreci hakkında yerinde ve doğru bir şekilde yönlendirmesi de gereklidir (Yoleri ve Tanış, 2014). Topçu ve Nazlı'ya (2018) göre, okula uyum sürecine ailenin de dahil edilmesi, ebeveynlere bilgi verilmesi, çocukların yanı sıra ailelere yönelik kapsayıcı eğitimlerin verilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Bu eğitimlerin öncelikle ebeveynlerin öz yeterlik algılarını artıracak dolayısıyla da çocuklarla olumlu bir iletişim kurmalarını sağlayacak belirtilmektedir. Lee (2023) tarafından yapılan bir çalışmada, okul öncesi çocukların ailevi özelliklerinin okula uyum düzeyleri ile yakından ilgili olduğu sonucuna ulaşılmış olup, sosyal-duygusal becerilerin desteklenmesinde olumlu bir aile desteğinin önemi vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim kurumları çağdaş eğitim görüşüne göre çocuğa yalnızca bilgi ve beceri kazandırmaktan ibaret değildir. Aynı zamanda ev ve okul arasında iş birliği sağlayarak çocuğun yaşantı zincirlerini oluşturmak ve eğitimde sürekliliği sağlamayı başarmaktır. Okul-aile iş birliğini sağlamanın yolu ise aile ile olumlu iletişim kurarak onların programa etkin katılımını sağlamaktan geçmektedir (Çağdaş ve Şahin Seçer, 2015).

Ebeveyn faktörünün, çocuk ile olan ilişkiler aracılığıyla sosyal, bilişsel ve akademik olmak üzere tüm gelişim alanları üzerinde belirleyici bir rol üstlendiği bilinmektedir (Miller-Cotto vd., 2024). Toplumu oluşturan en önemli yapılardan biri olan aile kurumundaki meydana gelen her değişimin doğrudan içindeki bireyleri etkileyeceği öngörülmektedir. Dolayısıyla aile içi ilişkiler, çocukların çevreleriyle olan ilişkileri ve davranışları üzerinde önemli bir rol üstlenmektedir (Eroğlu ve Topkaya, 2019). Olumsuz aile-ebeveyn çocuk ilişkileri bakıldığında ebeveynlerin aşırı koruyucu bir

tutum içinde olması, dengesiz tutumları, sınırların net olarak çizilmemiş olması ve ebeveynlerin kaygılı bir yapıda olmaları göze çarpmaktadır. Bu davranışlara sahip bir aile ortamında çocuklarda ayrılık kaygısı, okul korkusu veya okul fobisi geliştirme ihtimali daha yüksek olabilmektedir. Okul fobisine sahip olan çocuklarda, okula gitmeden önce evde karın ağrısı, iştahsızlık vb. tepkiler olduğu ancak okuldan eve geldiğinde kaybolduğu görülmektedir. Bu noktada çocukların okula gitmemek için çeşitli bahaneler geliştirerek direnç gösterdikleri, anneden ayrılmak istememe hatta okuldan kaçma gibi davranışlar gösterdikleri ifade edilmektedir. Bu belirtilerin erken dönemde teşhis edilmesi çocukların gelecek akademik ve sosyal yaşantılarında önemli olduğu için okullarda ailelerle iş birliği yapılarak gerekli rehberliğin yapılması önemlidir (Özcan ve Elyas, 2019).

Makarova vd. (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, ebeveyn tutumlarının çocukların okula uyumları üzerindeki etkisinin belirleyici olduğu sonucu ulaşılmış olup, öz saygı ve akademik başarı üzerinde de olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Yapılan başka bir araştırmaya göre, ebeveynlerin okula uyum sürecinde öğretmenlerle iş birliğinden kaçınmalarının okula uyumu olumsuz etkilediği, ebeveyn desteğinin okula hazır oluştta önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Stephens, 2024). Sands ve Meadan'a (2023) göre, okula başarılı bir geçiş yapabilmek gelecek akademik başarının da belirleyicisi olduğu, yaptıkları çalışmada ebeveynlerin eğitim sürecine katılmaları ve uyum ile ilgili programlara etkin katılımın, öğretmenlerle iş birliği ve iletişim düzeyinin önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Özetle, her ebeveynin çocukları hakkında bir görüşü ve buna bağlı olarak gösterdiği bir tutumu olduğu düşünülmektedir. Genellikle okula uyumda yaşanan zorluğun ardında ebeveyn ve çocuk arasında kaliteli ve etkin bir iletişim yokluğunun olduğu vurgulanmaktadır. Ebeveynlerin çocukların yaş ve gelişim özelliklerini göz ardı ederek onlardan bir yetişkin gibi davranmalarını beklemeleri de olumsuz bir tutum olarak ifade edilmektedir. Çocukların kendilerini sosyal olarak tanıyıp yeterli hissetmelerinde aileleri tarafından yetiştirilme biçimi çok önemlidir. Okul öncesine geçiş ile başlayan zorlukların tek sorumlusu çocuk olmayıp yakın çevresindeki ebeveynlerin bu süreçteki tutumları göz ardı edilmemelidir (Suvorova vd., 2023).

3.3. Okul-Öğretmen Tutumu

Okul, içinde yer alan tüm üyelerin duygularını ve hareketlerini biçimlendirecek güce sahip olan yazılı ve sözlü olmayan kuralları da içinde barındıran inanç ve uygulamaları kapsamaktadır (Cheung vd., 2021). Okula uyum, bireysel olarak değerlendirildiğinde bireyin gelişimini, okula aktif olarak devamının sağlanmasını dolayısıyla da okul başarısının artmasını destekleyen önemli bir öge olarak görülmektedir. Okullarda standart bir program dahilinde tüm çocuklara etkin bir şekilde uyum programlarının, okulun tüm paydaşları tarafından etkin bir şekilde uygulanması da önem

arz etmektedir (MEB, 2023). Bir çocuğun ilk okul deneyimi olan anaokuluna geçiş süreci akademik hayatının da belirleyici olduğu yönündedir. Buna göre okulların gerekli tedbirleri almaları gerektiği düşünülmektedir (Purtell vd., 2020). Szydlo ve Farnsworth (2023) tarafından yapılan bir araştırmada, okul öncesi çocuklara yönelik okul tarafından hazırlanan sosyal-duygusal gelişim ve aile odaklı bir uyum programının çocukların öz düzenleme becerilerini artırarak okula geçiş sürecini kolaylaştırdığı görülmüştür. Bu bağlamda, okul öncesi dönemdeki, çocukların çok yönlü olarak geliştirip eğitilmesi, onların hayata karşı hazır olmaları ve uyum sağlamaları için önemli bir müdahale olarak görülmektedir (Erdoğan Şaşmaz vd., 2024). Özdemir'e (2023) göre, okula uyum sürecinde okul tarafından dikkat edilmesi gerekenler; olumlu bir okul ve sınıf iklimi oluşturulması, akranlar arasındaki iletişim ve sosyalleşmeyi artırıcı faaliyetlere ağırlık verilmesidir. Özellikle akranlar arası iletişimi artırmada öğretmenlerin rol model oldukları ve bu konuda sınıf içinde farklı yöntem ve etkinliklere ağırlık verilmesi üzerinde durulmaktadır. Sınıf içinde yapılan bu etkinlikler sadece okula uyumu değil ileride çocukların toplumsal uyumlarının da zeminini hazırladığı ifade edilmektedir.

Öğretmen, okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyumlarını artırma noktasında önemli bir faktördür. Bu bağlamda, öğretmenlerin her çocuğa dengeli bir şekilde vakit ayırması ve çocuklardan istedik davranışları sergileyebilmeleri noktasında okula uyumu destekleyici drama, kukla vb. farklı yöntem ve materyallerle süreci zenginleştirilmesi önerilmektedir (Gülşen Oğelmen ve Kaya, 2023). Okula ilk geçiş sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin yaptıkları bu destekleyici çalışmalar sayesinde çocukların okula uyum süreci kolaylaşmaktadır (Marin vd., 2021). Okul öncesi öğretmenleri için çocukların psikososyal olarak güven veren ve okul ortamını yaratan kişilerdir (Jennings, 2015). Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramı dikkate alındığında, çevrenin bireylerin davranışlarını değiştirici bir unsur olduğu öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenler çocuklar için birer rol model olarak görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf içinde çocukların öz düzenleme becerilerini destekleyen ve bireysel farklılıklarını dikkate alan ders planlamaları yapmaları önerilmektedir (Çakır, 2019). Öğretmenlerin tüm çalışmalar sırasında sınıftaki tüm çocukları olduğu gibi kabul edip, dengeli olarak ilgilenmesi yani adil davranması da çocukların okula uyumları noktasında önemli bir ayrıntı olarak öne çıkmaktadır (Türker Üçüncü ve Aktan Acar, 2021). Okula uyum sağlamada güçlük çeken bir çocuğun aile öyküsünde çeşitli bireysel veya çevresel travmaların da etkileri söz konusu olabilmektedir. Örneğin, depresyon, afet, bir yakını kaybetme, yaralanma vb. travmatik olaylara maruz kalan çocuklar evlerinden ayrılıp ilk kez yabancı bir ortam olan okullarına alışmakta zorlanabilirler. Bu durumda okul öncesi öğretmenlerinin kilit bir noktada oldukları ifade edilmektedir. Çünkü

okul öncesi öğretmenleri çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerdeki riskleri ve yaşadıkları sorunları ilk gözlemleyen kişiler olmaktadır (Özel ve Ersoy, 2023). Bunun yanında, Abry vd.'nin (2015) yaptıkları çalışma, anaokuluna uyum sürecinde öğretmenlerin çocukların gelişimsel olarak yeterlikleri konusundaki olumlu veya olumsuz inançlarının çocuklar üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Öğretmen görüşleri alınarak yapılan başka bir çalışma sonucuna göre, okula uyum sorunları güvensizlik, öğretmenlerde yetersizliğe karşı ön yargı, ailevi sorunlar, bağlanma sorunu, sosyo-kültürel sorunlar olarak sıralanmıştır (Yıldırım, 2022). Zulfiqar vd.'nin (2018), yaptıkları bir araştırmaya göre öğretmenlerin küçük çocukların okula uyum sürecine yönelik yaptıkları etkinliklerinin ve çocuklarla kurdukları olumlu bağın çocukların akademik ve sosyal uyumları üzerinde olumlu etkiler bıraktığını göstermiştir. Çocuklar kadar kaygılı olabilen ebeveynlere de uyum süreci öncesinde destek sunulması, öğretmen ve çocuk arasında güvenli bir ilişkinin tesis edilmesi, okulun ilk haftası uyumu destekleyici okul ziyareti vb. kısa süreli etkinliklerin yapılması öğretmenlerin sorumluluklarıdır (Laura ve Loredana, 2017). Velan ve Vorkapic de (2020), öğretmen tutumlarının yanı sıra okul ile ilgili olarak dikkat edilmesi gereken durumları açıklamışlardır. Buna göre;

1.Çocukların ilgi ve dikkatini çekecek, rahatça oyun oynayabilecekleri büyüklükte fiziki kapasiteye sahip bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır.

2.Çocuğun öğretmeni ile kurduğu güven ilişkisi kadar okulun diğer paydaşları olan akranları ile olumlu bağın kurulmasının sağlanması da önemlidir.

3.Ebeveynlerin de okuldaki tüm paydaşları tanınması, kuralları öğrenmesi ve güven duyması sağlanmalıdır.

4.Okula uyum sürecinin, okul yönetimi, öğretmenleri ve tüm diğer personel tarafından kurumun oluşturulan liderlik ile kurum kültürünün bir ürünü olduğu unutulmamalıdır. Örneğin, okula ilk girişte nasıl bir atmosfer mevcut, çocuğun okul tarafından karşılanma şekli nasıl gibi uyum sürecinin organize edilmesiyle ilgili soruların cevaplanması gerekmektedir (Velan ve Vorkapic, 2020).

3.4. Kardeş ve Akran İlişkileri

Kardeşlik, bireylerin sağlıklı gelişebilmeleri için önemli aile üyelerinden biri olarak yorumlanmaktadır (Kale vd., 2021). Aynı zamanda sosyal olarak birbirlerini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileme gücüne sahip oldukları bilinmektedir (Hernandez-Pena vd., 2023). Çocukların uyum sürecinde kardeş yakınlığının veya çatışmasının dikkate alınması, kardeş ilişkilerinin güçlendirilmesi yönünde ebeveynlerin bilinçlendirilmesi önemlidir (Pickering vd., 2023). Aile içinde yaşanan sorunlar veya

travmatik olaylar sonrası kardeşlerin destekleyici rolleri üzerinde durulmakta olup, ebeveynlerin rollerinin tamamlayıcı ve uyumu kolaylaştırıcı etkisinden söz edilmektedir. Kardeşliğin, duygusal destek, şefkat ve empati gibi sosyal-duygusal becerilerin edinilmesinde önemli bir işlevi olabildiği düşünülmektedir (Jacobs ve Sillars, 2012). Bireylerin yaşamının her evresinde kardeşlerin birbirlerine farklı alanlarda ve koşullarda destek sunmasının faydalı olduğu öngörülmektedir. Buna göre kardeş desteğinin psikolojik olarak uyumu olumlu etkileyeceği savunulmaktadır (Angin ve Erden, 2022).

Günümüzde ailedeki çocuk sayısı, nüfus yapılanmasına bağlı olarak farklılaşmakta olup, kardeş sahibi olmak kadar bir kardeşe sahip olmama durumu da bireyin yaşamı boyunca sosyal uyumu ve davranışları üzerinde etkili bir role sahip olmaktadır (Lin vd., 2024). Buna göre, Hong vd.'nin (2022) yaptıkları bir çalışma sonucunda kardeşi olan ve olmayan çocukların okula uyum düzeylerin belirgin olarak farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca diğer bazı araştırmalarda, kardeşler arasındaki olumlu ilişkilerin sosyal ve akademik uyum becerileri üzerinde belirleyici bir rolü olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Dunn vd., 2005, Lam vd., 2021). Bunun yanında, kardeşler arasında kurulan olumlu ilişki ile çocukların ebeveynleriyle kurdukları ilişki arasında bir bağ olduğu savunulmaktadır. Etkili ve sağlıklı ebeveyn-çocuk ilişkisinin kardeşler arasındaki ilişkiyi de olumlu etkilediği görülmektedir. Bu olumlu ilişkiler sayesinde bireyin aile dışındaki ortamlara uyumu kolaylaşmakta ve bu uyum sosyal becerilerin gelişimi için temel oluşturmaktadır (Zemp vd., 2021).

Akran faktörü ise, bir çocuğun okula kolay uyum sağlaması veya uyum güçlüğü yaşamasının ardındaki etkisi göz ardı edilemez bir gerçektir. Özellikle arkadaşları tarafından çeşitli nedenlerden ötürü reddedilen bir çocukta okuldan uzaklaşma, sosyal ve akademik anlamda başarısızlık görülebilmektedir (Bademci vd., 2014). Akranlarla kurulan sağlıklı etkileşim ile gelişen sosyal beceriler toplumsal uyumun da kaynağı olarak ifade edilmektedir. Saldırganlık ve şiddet eğilimi gösteren bir çocuğun akranlarına uygulayacağı zorbalığın çocukların ruhsal olarak dengelerini bozarak uyumlarını olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Okullarda akranlar arasındaki karşılaşılan davranış sorunlarının yönetiminde öğretmenlerin de belirleyici rolü olduğu söylenebilir (Karataştan ve Akcan, 2023). Okul öncesi dönem çocukları üzerinde yapılan bir araştırmada, arkadaşlık ilişkileri ile okula uyum düzeyleri arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmış ve bu sürece öz yeterlik algısının da aracılık ettiği görülmüştür (Aydoğdu, 2022). Gülay Ogelman ve Aytaç (2021) tarafından yapılan benzer bir çalışmada, sosyal etki, sosyal tercih, aşırı hareketlilik, sosyal olmayan davranış, olumlu sosyal davranış, dışlanma, kaygılı-korkulu olma ve saldırganlık gibi akran ilişkilerine ait değişkenlerin okula uyumun yor-

dayıcısı olduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğretmen ve çocuk arasında kurulan olumlu ilişki, öğretme sürecinin de verimli geçmesini sağlayarak ve çocuğun sınıftaki diğer akranları ile kurduğu günlük etkileşimlerle de bağlantılı bulunmuştur (Pennings vd., 2017).

3.5. Mizaç Özellikleri

Bireyin sahip olduğu mizaç ve bireysel özelliklerinin sadece okul ile değil çevresiyle olan uyum ve iyi oluş hali üzerinde de önemli bir etken olduğu düşünülmektedir (Garcia, 2024). Bireylerin davranışlarının ardında, bireysel ve çevresel faktörlerle birlikte çocuğun mizacı arasındaki ilişkiden bahsedilmektedir. Mizaç, bireylerin davranışlarının yordayıcısı olarak tanımlanmaktadır. Başka bir tanıma göre mizaç, bireyin farklı durumlarda ve ortamlarda nasıl davranacağını tahmin etmemizi ve anlamamızı sağlayan bireysel özellikler için kullanılan bir kavramdır. Bunun yanı sıra gelişim ve mizaç arasındaki yakın ilişkinin çevresel etmenlerden bağımsız olmadığı ifade edilmektedir. Örneğin, annenin psikososyal durumu ve yeni doğan bir bebekle arasında kurduğu ilişkinin aynı zamanda bebeğin mizacını ve gelişimi de etkileyebildiği söz konusu olabilmektedir (Akın ve Sarı, 2018). Bu bağlamda, aile, öğretmen ve çocukla yapılan çalışmalarda mizaç odaklı yöntem tekniklere de yer verilmesi önerilmektedir. Örneğin, çocuğa yönelik yapılacak olan bir müdahalede çocuğun ailesi ve öğretmenlerinin izleyecekleri tutum ve davranışlarının çocuğun mizacının da dikkate alınarak şekillendirilmesinin daha faydalı olacağı ifade edilmektedir (Özyürek, 2023). Fernández Vilar ve Carranza'a göre (2013), okula uyum ve mizaç arasında bağlantı olup, mizaç okul başarısı üzerinde de belirleyici olmaktadır. Parcer (2016) tarafından yapılan bir çalışmanın sonuçları mizaç ile sosyal yeterlik arasında bir ilişki olduğu yönündedir. Buna göre kaygı düzeyleri yüksek riskli olarak görülen mizaç özelliğine sahip çocukların okula geçişteki sosyal uyumlarının ve yeterlik düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Acar vd.'nin (2015) yaptıkları bir çalışmada, çocukların mizaç özelliklerinin sosyal becerileri ve akran ilişkilerinin yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, okul öncesi dönemde okula uyumun sosyal-duygusal gelişimle yakından ilgili olduğu ve karşılıklı bir etkinin söz konusu olduğu görülmektedir. Sosyal bir beceri olarak okula uyumu etkileyen faktörlerin aynı zamanda bireyin sosyal-duygusal gelişimini de etkileyen faktörlerle benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Okula uyumu belirleyici olarak hazırbulunuşluluk, aile-ebeveyn tutumu, okul-öğretmen tutumu, akran ve kardeş ilişkileri ve mizaç özellikleri faktörlerinin öne çıktığı görülmektedir. Alanyazında okula uyum sürecinde aile-ebeveyn ile okul-öğretmen tutumlarının ise baş etkenlerden olduğu ve sorumluluklarının daha fazla olduğu

anlaşılmaktadır (Bakırcıoğlu, 2013). Bu bağlamda, okula geçiş sürecinde öğretmen, çocuk ve ebeveyn arasındaki ilişkiye dikkat edilmesi gerekmektedir. Öğretmenler okulun ilk haftalarından itibaren uyguladıkları uyum programları ile çocuğun okulu daha iyi tanıyarak sevmesini sağlamakta, bu sayede de okul hakkında olumlu bir izlenim edinen çocukların kaygılarını gidererek okula uyumunu kolaylaştırmaktadır. Okulun ilk haftalarında uygulanması gereken bu uyum programlarının yanı sıra genel olarak öğretmenlerin olumlu bir sınıf iklimi oluşturmaları, etkili iletişim kurmaları ve çocukların eğitim sürecine aktif olarak katılmalarını sağlamaları ve çocukların gelişim özelliklerini bilme gibi sınıf yönetimine dair prensiplere sahip olmaları da gerekmektedir (Taşçı ve Dikici Sığirtmaç, 2014). Alanyazından elde edilen tüm bu bilgilerden yola çıkılarak okul öncesi dönemde çocuğa sahip ebeveynler, okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi eğitim kurumu yöneticileri, çocuklarla çalışan diğer uzmanlar ve okula uyum konusunda çalışma yapacak olan araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir;

- Okula uyum programlarının etkin bir şekilde uygulanması konusunda, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin gerekli okul iklimini ve imkanlarını sağlamada iş birliği içinde çalışmalar yapmaları,

- Okul öncesi dönemdeki çocuklar yaşları itibarıyla en çok aileleriyle vakit geçirmelerinden dolayı, okul öncesi eğitim kurumları tarafından okula başlamadan önce çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesi ve okula uyumun önemi hakkında ailelere yönelik kapsamlı eğitimlerin verilmesi, planlanması ve uygulanması,

- Aile-ebeveyn tutumu dikkate alındığında, çocukların uyum sürecinin desteklenmesinde, çocukları daha yakından tanımak üzere okul öncesi öğretmenlerinin, ebeveynlerle etkin iletişim ve iş birliğini güçlendirecek katılım çalışmalarının planlanması,

- Okul öncesi dönemdeki çocukların yaş ve gelişim özellikleri ile birlikte kardeş ve akran ilişkileri, mizaç özellikleri gibi bağlamın da dikkate alınarak okula uyum sürecinin bütüncül olarak incelendiği çalışmaların planlanması,

- Okula uyumun çocuğun sosyal ve akademik becerilerinin gelişimi üzerindeki önemli etkisi göz önünde bulundurulduğunda, okullarda görev yapan öğretmenlere ve yöneticilere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi ve yaygınlaştırılması önemli ve gerekli görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abry, T., Latham, S., Bassok, D., & LoCasale Crouch, J. (2015). Preschool and kindergarten teachers' beliefs about early school competencies: Misalignment matters for kindergarten adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 78-88. <https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2015.01.001>
- Acar, I., Rudasill, K., Molfese, V., Torquati, J., & Prokasky, A. (2015). Temperament and Preschool Children's Peer Interactions. *Early Education and Development*, 26, 479-495. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1000718>
- Adler, A. (2020). *Sorunlu okul çocuğu* (6.baskı). Cem Yayınevi.
- Akhan, E. N., & Arık Karamık, G. (2019). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyumlarının yaratıcı drama ile sağlanması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 141-152.
- Akın Sarı, B. (2018). Mizaç özellikleri ve gelişime etkileri. *Türkiye Klinikleri*, 4(1), 5-9.
- Aksoy, P., & Baran, G. (2020). Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfı çocukların sosyal becerilerine etkisi: deneysel bir çalışma, *Eğitim ve Bilim*, 45 (204). <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8670>
- Alanyüz Öz, E. (2024). *Okul öncesi dönem 48-72 aylık çocukların yürütücü işlev becerileri ve okula uyum düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Angın, E., & Erden, G. (2022). Otizm ve Özgül Öğrenme Güçlüğü tanısı almış çocukların sağlıklı kardeşlerinin psikolojik uyumu, kardeş ilişkileri ve algıladıkları anne kabul-reddi. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 6 (1), 123-141.
- Armoza Levi, D., & Rusu, A. (2023). Anaokulu öğretmenlerinin kişisel ve mesleki refahı sistematik bir literatür taraması. *Eğitim*, 21(25). <https://doi.org/10.24193/ed21.2023.25.09>
- Aydoğdu, F. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri ile okula uyumları arasındaki ilişkide öz-düzenleme becerilerinin aracılık rolü. *Eğitim ve Bilim*, (47),177-195 <https://doi.org/10.15390/EB.2022.11353>
- Badau, A., & Trifan, İ. M. (2022). Promote positive behaviors in preschoolers by implementing an innovative educational program for the training and development of social and emotional skills (DeCo-S.E.). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (22), 14931. <https://doi.org/10.3390/ijerph192214931>

- Bademci, D., & Seçer, Z. (2014). Akran şiddetine maruz kalan ve kalmayan okul öncesi kız ve erkek çocukların okula uyumlarının analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 350-372.
- Bağçeli Kahraman, P., Tuba, Şen, Alataş, S., & Tütüncü, B. (2018). Okul öncesi dönemde okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 681-701. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-431421>
- Bakırcıoğlu, R. (2013). *Çocuk ve ergenlerde uyum bozuklukları* (5.baskı), Anı Yayıncılık.
- Bart, O., Hajami, D., & Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Infant and Child Development*, 16, 597-615. <https://doi.org/10.1002/ICD.514>.
- Bason Hodges, V. (2020). Structured social-emotional instruction at the pre-kindergarten level: Effects on social-emotional competencies [Doctorate thesis]. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Bütün Ayhan, A. (2018). Bilişsel gelişim, Aral N. ve Duman, T. (Ed.). *Eğitim Psikolojisi*, (2.baskı, ss.104-128), Pegem Akademi.
- Camović, D. (2023). Transition of children from kindergarten to elementary school – experiences of preschool teachers from bosnia and herzegovina. *Sodobna Pedagogika*, 74(1), 144-170.
- Can Yaşar, M., & Ünsal Kaya, Ü. (2020). Türkiye’de 37-72 aylık çocuk profili. Köksal Akyol,A.(Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim-2* ,(2.baskı ,ss.9-39), Anı Yayıncılık.
- Cheung, A., Chao, G., Lau, E., Leung, A., & Chui, H. (2021). Cultivating the psychological well-being of early-childhood education teachers: the importance of quality work life. *Applied Research in Quality of Life*, 17, 1533-1553. <https://doi.org/10.1007/s11482-021-09959-x>
- Çağdaş, A., & Şahin Seçer, Z. (2015). *Anne-baba eğitimi* (2 baskı). Eğiten Kitap.
- Çakır, M. A. (2019). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı, Kaya,A.(Ed.), *Eğitim Psikolojisi*, (12.baskı, ss.337-358), Pegem Akademi.
- Denham, S., A., & Brown, C. (2010). Getting along with others: Social-emotional learning and academic achievement. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Deniz Yöndem, Z., & Taylı A. (2019). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi, Kaya, A. (Ed.), *Eğitim Psikolojisi*, (12.baskı, ss.73-118), Pegem Akademi.
- Deniz, Ü. (2018). Gelişim, Aral N. ve Duman, T. (Ed.). *Eğitim Psikolojisi*, (2.baskı, ss.32-53), Pegem Akademi.

- Dorsey, C. R. (2021). The pre-school teacher experience of social skills for early education success. [Doctorate thesis]. *ProQuest Dissertations & Theses Global*.
- Dunn, J., Coldwell, J., & Pike, A. (2005). Sibling relationships in early/middle childhood: Links to individual adjustment. *Journal of the Family Psychology Section of the American Psychological Association*, 194, 523-532. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.4.523>
- Duru, E. (2008). Üniversiteye uyum sürecinde yalnızlığı yordamada sosyal destek ve sosyal bağlılığın doğrudan ve dolaylı rolleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 29(3), 13-24
- Eisenhower, A., Baker, BL, & Taylor, H. (2015). Starting strong: Feasibility of an indicated prevention program during the transition to kindergarten. *Research Articles in Education*, 31 (4), 377-398. <https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1051100>
- Erdoğan Şaşmaz, H. B., Diken, İ. H., & Günden, U. O. (2024). COVID-19 pandemisi sürecinde okul öncesi eğitime yeni başlayan özel gereksinimli çocukların okula uyumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 217-232. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1332750>
- Eroğlu ve Topkaya (2019). Boşanma ile ilgili uyum güçlüğü çeken çocuklarda kişilik özellikleri ve benlik kavramı, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(52), 181-208.
- Eylen Özyurt, B., (2019). Gelişim konularına genel bir bakış, Kaya, A. (Ed.), *Eğitim Psikolojisi*, (12.baskı ,ss.1-30), Pegem Akademi.
- Fazlıoğlu, Y. (2018) .Sosyal gelişim, Aral N. ve Duman ,T.(Ed.) .*Eğitim Psikolojisi*, (2.baskı,ss.154-176), Pegem Akademi.
- Fernández-Vilar, M. ve Carranza, J. (2013). Temperament in the school context: a historical review. *European Journal of Educational Psychology*, 28, 923-944. <https://doi.org/10.1007/S10212-012-0147-0>
- Garcia, D. (2024). The big, the dark, and the biopsychosocial shades of harmony: Personality traits and harmony in life. *Behavioral Sciences*, 14(10), 873. <https://doi.org/10.3390/bs14100873>
- Gençöz, F. (1998). Uyum Psikolojisi. *Kriz Dergisi*. Ankara Üniversitesi Psikiyatrik Kriz Uygulama ve Araştırma Merkezi, 6(2), 1-7.
- Gooderham, S. (2023). Determining who is at-risk in the full-day kindergarten program. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 17(1), 8. <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00111-w>

- Gülay Ogelman, H., & Aytaç, P. (2020). Küçük çocuklarda akran ilişkilerinin okula uyum değişkenlerini yordayıcı gücü: KKTC örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 647-668.
- Gülay Ogelman, H., & Kaya, R. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarının bağımsız öğrenme davranışları ile okula uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 77-89. <https://doi.org/10.53506/egitim.1253292>
- Gülay, H. (2011). Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula uyumlarının sosyal beceriler açısından incelenmesi. *Education Sciences*, 6(1), 1306-3111.
- Gültekin Akduman, G., & Koyutürk Koçer, N. (2021). *Sosyal Duygusal Gelişimle İlgili Temel Kavramlar*, Gülay Ogelman, H.(Ed.), *Sosyal Duygusal Gelişim*, (s.4, 1.baskı), Eğiten Kitap, 722 sayfa.
- Hernandez Pena, L., Hoppe, W., Koch, J., Keeler, C., Waller, R., Habel, U., & Wagels, L. (2023). The role of dominance in sibling relationships: Differences in interactive cooperative and competitive behavior. *Scientific Reports*, 13(1), 11863. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-38936-7>
- Hong, X., Lu, Y., & Zhu, W. (2022). Children's school emotions and adjustment during the transition from kindergarten to primary school in China. *Early Education and Development*, 34, 1040-1056. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2090774>
- Imjai, N., Aujiapongpan, S., Jutidharabongse, J., & Usman, B. (2024). Effects of digital connectivity on the social skills and emotional intelligence of Thailand's Generation Z undergraduate students. *Contemporary Education Technology*, 16(1), 487. <https://doi.org/10.30935/cedtech/14043>
- Işıklar, A., Bilgin, M., & Bilgin, M. (2015). İlkokul öğrencilerinin okula sosyal uyum düzeylerinin incelenmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 29-44.
- Jacobs, K., & Sillars, A. (2012). Sibling support during post-divorce adjustment: Idiographic analysis of support forms, functions, and relationship types. *Journal of Family Communication*, 12(2), 167-187. <https://doi.org/10.1080/15267431.2011.584056>
- Jennings, P. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes toward challenging students. *Awareness*, 6, 732-743. <https://doi.org/10.1007/S12671-014-0312-4>
- Jones, D., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future health. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>

- Kabasakal, Z., & Çelik, N. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9(1), 203-212.
- Kale, M., Karagöz, S., & Nur, İ. (2021). Eğitim ve sosyal bilimler alanında kardeş ilişkileri konusunda tezlerin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 148-160. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.822314>
- Karataştan, A., & Akcan, E. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden Akran Zorbalığı ve Göçmen/Mülteci Çocuklar. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(1), 1-15. <https://doi.org/10.30703/cije.1061680>
- Kearney, C. A., & Graczyk, P. A. (2020). A multidimensional, multi-tiered system of supports model to promote school attendance and address school absenteeism. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23(3), 316-337. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00317-1>
- Kılıç, K. M. & Güngör Aytar, F. A. (2017). The effect of social skills training on social skills in early childhood, the relationship between social skills and temperament. *Eğitim ve Bilim*, 42(191).
- Kızıldağ Şahin, S. (2021). Okul sisteminde çocuk. Özabacı, N, Ş. (Ed), *Çocuk Psikolojisi*. (s. 164-171, 2.baskı). Nobel Yayınları.
- Kurtuluş Çalışkan, G., & Canbulat, T. (2023). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okulahazırluklarının değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 254-280. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1114797>
- Lam, C. B., McHale, S. M., Lam, C. S., Chung, K. K. H., & Cheung, R. Y. M. (2021). Sibling relationship qualities and peer and academic adjustment: A multi-informant longitudinal study of Chinese families. *Journal of Family Psychology*, 35(5), 584-594. <https://doi.org/10.1037/fam0000744>
- Laura, G., & Loredana, B. (2017). Educational counselling of pre-school children for adaptation to the kindergarten environment. In Z. Bekirogullari, M. Y. Minas, & R. X. Thambusamy (Eds.), ICEEPSY 2017: Education and Educational Psychology, vol 31. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (pp. 942-955). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.10.90>
- Lee, Y. (2023). Bioecological profiles of preschool children's individual, familial, and educational characteristics and their relationships with school adjustment, academic performance, and executive functions in first grade. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1185098>
- Lin, N., Li, X., Hu, J., Wu, J., Zhou, J., Gu, W., & Huang, G. (2024). Relationship between personality impulsivity and aggressivity in adolescents: The

- effecting path of sibling relationships. *Sichuan Mental Health*, 37(1), 63-69. <https://doi.org/10.11886/scjsws20230904001>
- Little, S., Swangler, J., & Akin Little, A. (2017). Defining social skills, *Autism and Child Psychopathology Series*, 9-17. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_2
- Makarova, E., Döring, A., Auer, P., Gilde, J., & Birman, D. (2021). School adjustment of ethnic minority youth: A synthesis of qualitative and quantitative research of family-related risk and resource factors. *Education Review*, 75, 324-347. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1905610>
- Maleki, M., Mardani, A., Minoo, M. C., Dianatinasab, M., & Vaismoradi, M. (2019). Social skills in children at home and in preschool. *Behavioral Sciences*, 9(7), 74. <https://doi.org/10.3390/bs9070074>
- Manly, J., Lynch, M., Oshri, A., Herzog, M. ve Wortel, S. (2013). The impact of neglect on initial adjustment to school. *Child Abuse*, 18, 155-170. <https://doi.org/10.1177/1077559513496144>
- Marin, D., Bocoş, M., Mărginean, L., & Şeulean, I. (2021). Strategies to ease preschoolers' transition from kindergarten to school. *Education*. 21(17),170-174. <https://doi.org/10.24193/ed21.2021.21.17>
- McCartan, C. J., Roberts, J., & Jordan, J. (2023). Centre-based early education interventions for improving school readiness: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 19(4). <https://doi.org/10.1002/cl2.1363>
- Mcdaniel, S. C., Bruhn, A. L., & Troughton, L. (2017). A brief social skills intervention to reduce challenging classroom behavior. *Journal of Behavioral Education*, 26(1), 53-74. <https://doi.org/10.1007/s10864-016-9259-y>
- Miller-Cotto, D., Ribner, A. D., & Smith, L. (2024). Understanding working memory and mathematics development in Ethnically/Racially minoritized children through an integrative theory lens. *Behavioral Sciences*, 14(5), 390. <https://doi.org/10.3390/bs14050390>.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2023). Okul öncesi eğitim okula uyum rehberi. *Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara.*
- Morgan, H. (2019). Does high-quality preschool benefit children? what the research shows. *Education Sciences*, 9(1). <https://doi.org/10.3390/educsci9010019>
- National Education Goals Panel 1997 National Education Goals Panel. (1997). Getting a good start in school. National Education Goals Panel.

- Odinko, M. N. (2016). Promoting cognitive and emotional adjustment well of Nigerian children: Critical issues for early childhood teacher education. *IISTE*, 20(1), 6-18
- Okyay Ö. (2021). Kuramsal bakış açısıyla sosyal gelişim, Gülay Ogelman, H. (Ed.), *Sosyal Duygusal Gelişim*, (s.4, 1.baskı), Eğiten Kitap.
- Özcan, Ö., ve Elyas, Z. (2019). Çocuk ve ergenlerde ruhsal bozukluklar, Kaya, A. (Ed.), *Eğitim Psikolojisi*, (12.baskı, ss.193-228), Pegem Akademi.
- Özdere, M. (2023). Geçici Koruma Altındaki Çocukların Okula Sosyal Uyum Sürecini Etkileyen Faktörler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları- II. Özgür Yayınları*. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub93.c431>
- Özel, Ö., & Ersoy, B. (2023). Depremden etkilenen okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi (Özel Sayı)*, 465-481.
- Özyürek, A. (2023). Okul öncesi çocuklarda mizaç-zorbalık ilişkisi ve mizaç özelliklerinin zorbalık davranışlarına etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar*, 7(23), 1-14. <https://doi.org/10.31455/asya.1257325>
- Parker, J. H. (2016). Developmental changes in anxiety and social competence in early childhood: Exploring growth and the roles of child temperament and gender [Doctorate thesis]. *ProQuest Dissertations & Theses Global*.
- Peck, J. ve Waxman, D. (2018). What is adaptation and how should it be measured? *Journal of Theoretical Biology*, 447, 190-198. <https://doi.org/10.1016/j.jtbi.2018.03.003>
- Pennings, H., Brekelmans, M., Sadler, P., Claessens, L., Van Der Want, A., & Van Tartwijk, J. (2017). Interpersonal adaptation in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*. 55, 41-57. <https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2017.09.005>
- Petrova, K. (2018). Behavioural skills – a prerequisite for the successful adaptation to the conditions in the kindergarten. *Knowledge International Journal*, 28, 895-899. <https://doi.org/10.35120/kij2803895k>
- Pickering, J. A., Crane, M. E., Hong, J., Nickel, A., Chainey, C., & Sanders, M. R. (2023). A randomized controlled trial of a parenting program to improve sibling relationships. *Journal of Child and Family Studies*, 32(5), 1438-1451. <https://doi.org/10.1007/s10826-023-02539-7>
- Pierce, H., Jones, M. S., & Holcombe, E. A. (2022). Early adverse childhood experiences and social skills among youth in fragile families. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(8), 1497-1510. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01607-3>
- Purtell, K., Valauri, A., Rhoad-Drogalis, A., Jiang, H., Justice, L., Lin, T. ve Logan, J. (2020). Understand policies and practices that support successful

transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly Bulletin*, 52, 5-14. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.09.003>

- Romenkova, V. (2024). The problem of adaptation of preschool children for a preschool institution. society. integration. education. *Proceedings of the International Scientific Conference*, 2, 100-109. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol2.7145>
- Sands, M. M., & Meadan, H. (2023). Transition to kindergarten for children with disabilities: Parent and kindergarten teacher perceptions and experiences. *Topics in Early Childhood Special Education*, 43(4), 265-277. <https://doi.org/10.1177/02711214221146748>
- Schildt, A. M. (2023). Perspectives on motor skills necessary for kindergarteners' formal school readiness [Doctorate thesis]. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Seven, S. (2011). Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 29-42.
- Shou, E., & Nanakida, A. (2022). Children's media use: Does it matter for social adjustment during the early school transition? *Child Indicators Research*, 15(6), 2267-2288. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09956-y>
- Soydan, S. B. (2017). Some variables predicting the school readiness of preschool children. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(1), 189-208.
- Stephens, A. D. (2024). Prekindergarten teachers' perspectives regarding kindergarten readiness in childcare centers [Doctorate thesis]. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Suvorova N. V., Nakonechnaya E. V., Smirnaya A. A., Smirnova A. V., & Shepeleva Y. S. (2023). Adjustment levels of warmth among first graders growing up in families with different types of parent-child relationships, *Psychologist*, 5, 159-182. <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2023.5.43957>.
- Szydlo, T., & Farnsworth, E. (2023). Impact of kindergarten transition practices in promoting positive behavioral school readiness skills. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*, 7(1),10. <https://doi.org/10.58948/2834-8257.1039>
- Tiryaki, E. E. & Aksoy, V. (2023). Özel gereksinimli olan ve olmayan okul öncesi öğrencilerinin okula uyumları ve pragmatik dil becerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1384-1403. <https://doi.org/10.37217/tebd.1303148>
- Tomé-Fernández, M., Aranda-Vega, E., & Ortiz-Marcos, J. (2024). Exploring social skills in students of diverse cultural identities in primary education. *Societies*, 14(9), 158. doi:<https://doi.org/10.3390/soc14090158>

- Türker Üçüncü, Ş., Aktan Acar, E. (2021). Erken çocukluk dönemindeki sığınmacı ve Türk asıllı çocukların okula uyum sürecinin analizi, *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 221-248.
- Ulaş, S., & Seçer, İ. (2024). A systematic review of school refusal: Research and reviews. *Current Psychology*, 43(21), 19407-19422. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05742-x>
- Velan, D., & Vorkapić, S. (2020). Contextual determinants of kindergarten culture as indicators of children's well-being during transition and adaptation. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 33, 1182-1193. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2019.1710230>
- Yan-Tong, Z., Li, X., Dan-Dan Jiao, Tanaka, E., Tomisaki, E., Watanabe, T., & Anme, T. (2021). Development of social skills in kindergarten: A latent class growth modeling approach. *Children*, 8(10), 870. <https://doi.org/10.3390/children8100870>
- Yavuzer, H. (2012). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna; çocuk psikolojisi* (35. basım), Remzi kitabevi.
- Yıldırım, B. (2022). Özel gereksinimli çocukların okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56(56), 118-134. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.1076799>
- Yoleri, S., & Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 130-141. <https://doi.org/10.14230/joiss82>
- Yörük, M., Yalçinkaya, Ş., & Ceyhan İdem, B. (2024). Okul öncesi eğitimde okula uyum haftasına ilişkin okul öncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi. *ISOREJ-Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Ulusal Eğitim Dergisi*, 8(5), 11-34. <http://dx.doi.org/10.29228/isorej.75485>
- Zemp, M., Friedrich, A. S., Schirl, J., Dantchev, S., Voracek, M., & Tran, U. S. (2021). A systematic review and meta-analysis of the associations between interparental and sibling relationships: Positive or negative? *PLoS One*, 16(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257874>
- Zulfiqar, N., LoCasale-Crouch, J., Sweeney, B., DeCoster, J., Rudasill, K., McGinnis, C., Acar, I., & Miller, K. (2018). Transitional practices and children's development in kindergarten: The role of close teacher-child relationships. *Kindergarten Transition and Readiness*, 265-281. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90200-5_12

Bölüm 2

OKULÖNCESİ EĞİTİMDE OYUN VE ÖĞRENME

Merve ŞAHİN¹

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Bayramiç Meslek Yüksekokulu,
mervesahin@comu.edu.tr ORCID ID: 0000-0001-9394-9511

1. GİRİŞ

Oyun, çocukların doğal öğrenme biçimlerinden biridir. Okulöncesi dönemde oyun, çocukların çevrelerini anlamalarına ve dünyayı keşfetmelerine olanak tanırken, aynı zamanda dil gelişimi, motor beceriler, sosyal etkileşim ve duygusal farkındalık gibi önemli alanlarda da öğrenme sağlar. Oyun, öğrenmenin sadece eğlenceli bir yolu değil, aynı zamanda çocukların bilişsel ve duygusal becerilerini destekleyen bir araçtır.

Oyun olgusunun insanlığın gelişiyile eşzamanlı olarak ortaya çıktığını varsayarsak, tarih boyunca yetişkinlerin çocuklara yönelik algılarının ekonomik ve sosyal koşullar, doğal felaketler, çatışmalar ve benzer olumsuzluklar gibi faktörlerden kaynaklanan çok sayıda perspektiften etkilendiği varsayılabilir. İlkel insanların sonraki nesilleri varoluş için donatmada emek olarak eşit derecede önemli gördükleri oyun etkinliği, Ortaçağ döneminde hem çocukları hem de yetişkinleri beceri edinme, rahatlama ve dünyayı keşfetme konusunda kolaylaştıran bir çaba olarak kabul edildi. 18. yüzyıldan itibaren, özellikle 19. yüzyıl boyunca, sosyal bilinçte, bilimsel literatürde belgelendiği gibi, çocukluk ve oyunun gelişimin eleştirel ve farklı bileşenleri olarak yeniden değerlendirilmesine yol açan dikkate değer bir evrim oldu (Oktay, 2013).

Dünya çapında birçok bölgede yaygın olarak kabul edilen inançlara uygun olarak, oyun Türkiye’de erken çocukluk eğitimi için en etkili pedagojik yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Sonuç olarak, gayri resmi veya resmi yapıları ne olursa olsun tasarlanan tüm faaliyetler temelde oyuna dayalı olmalıdır. Bu ilke, önceki çerçevelerle tutarlı olarak, mevcut okul öncesi eğitim müfredatında dile getirildiği gibi okul öncesi eğitimin temel ilkelelerinde açıkça özetlenmiştir (MEB, 2013).

Oyun deneyimleri, işbirliğini ve teşvik düzenlemesini teşvik etmenin yanı sıra üretkenlik, sözlü zeka, bakış açısı alma, dil gelişimi ve iletişimsel becerilerin edinimi dahil olmak üzere sosyal yeterliliklerin geliştirilmesine önemli bir katkıda bulunur (Johnson, Christie & Yawkey 1999). Kapsamlı bir perspektiften bakıldığında, oyun, çocuğun fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal, dilsel ve öz bakım yeterliliklerinin büyümesini kolaylaştırmada önemli bir faaliyet oluşturur. Çocuk merkezli eğitim çerçevelerinin temel bir ilkesi olarak görülmesi gereken oyun, aynı zamanda çocuğun eğitimciyle etkileşimlerini yalnızca gerekli görüldüğünde öngörerek bireyin çıkarları, arzuları ve ihtiyaçları hakkında bir farkındalığı teşvik eder.

Okul öncesi aşamada, oyun etkinlikleri yoluyla çok sayıda beceri ve davranış kazanılabilir. Çok sayıda bilimsel araştırma, oyunun kritik rolünü aydınlatırken bu yetkinlikleri ve davranışları inceledi (Benigno ve Farrar, 2012; Cook, Goodman ve Schulz, 2011; Fleer, 2009; Gomes ve Fleer, 2019; Hamlin ve Wisneski, 2012; Trawick Smith, Wollf, Koschel, Vallarelli, 2015)

ve uluslararası akademik topluluk içinde erişilebilir. Paralel bir şekilde, ülkemizde okul öncesi ortamlarda oyun ve oyun temelli pedagoji ile ilgili çağdaş araştırmalar (Akbayrak ve Kuru Turaşlı, 2017; Akınbay, 2014; Ayan ve Memesh, 2012; Erbil Kaya ve diğerleri, 2017; Gozalan, 2013; Gözalan ve Koçak, 2014; Karayol ve Temel, 2018; Katlav, 2014; Koç Akran ve Kocaman, 2018; Koç Akran ve Kocaman, 2018; Koç, Başara Baydilek, 2015; Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2015), yayılma yoluyla alana önemli katkıları göstermektedir. Bu çalışmalar genellikle oyunun çocukların gelişimi üzerindeki bilişsel, duygusal, sosyal ve akademik sonuçlarını araştırıyor gibi görünmektedir.

Oyun, çocuk için son derece ciddi bir çabayı temsil ederken, aynı zamanda bir eğlence, öğrenme ve büyüme kaynağı olarak hizmet eder. Dünya genelinde, çocuklar yaş veya kültürel geçmişe bakılmaksızın oyun oynarlar. Oyunlarda kullanılan formlar, özellikler, oyun malzemeleri ve ekipmanlar farklı dönemler ve kültürler arasında değişkenlik sergilese de, oyunların ve oyuncakların varlığı bir çocuğun ortamında temel bir evrensel ilke olmaya devam etmektedir. Oyunun evrenselliği, beslenmeye benzer bir çocuğun hayatındaki temel bir unsur olarak statüsüne bağlanabilir (Dönmez, 1992). Çocuğun kişiliği oyun yoluyla ortaya çıkmaya başlar, yetenekleri bu bağlamda belirginleşir ve ağırlıklı olarak oyun yoluyla yaşamla ilgili deneyimler ve beceriler kazanır. Oyun içinde çocuk düşünce süreçlerine, fiziksel harekete, planlamaya girer ve bunları sözlü ifade, jestler ve eylemlerle ifade eder. Çocuklar akranlarıyla bağımsız veya işbirliği içinde oynayabilir, böylece sosyal, bilişsel, psikomotor ve gelişimsel yörüngeleri hakkında fikir verebilir (Kolcu, 2014).

Çocuk, oyuna aktif olarak katılarak gelişimleriyle ilgili bilgi, beceri ve alışkanlıklar edinir. Diğer fenomenlerin yanı sıra kişilerarası ilişkileri, yardım, iletişim, bilgi edinme, alışkanlık oluşumu, deneyimsel öğrenme ve yaşam rollerinin anlaşılmasını oyun yoluyla kavrar, benimser ve güçlendirir. Çocuğun kişiliğinin konturları oyun sırasında daha belirgin bir şekilde ortaya çıkar. Çocuğun yetenekleri ve kişiliği oyun bağlamında daha etkili bir şekilde ayırt edilebilir ve beslenebilir. Bu bağlamda oyun gerçek bir eğitim aracı olarak hizmet etmektedir (MEB, 2007c; İskek ve Sun, 2005).

Oyun, çocuğun gelişimi için büyük önem taşır ve bu gelişimin bir yansıması olarak hizmet eder. Bir çocuğun hem fiziksel hem de psikolojik açıdan bütünsel büyümesi ve eğitimi için oyun, beslenme ve uyku kadar eşit derecede önemlidir. Sevgiyi takip eden en hayati psikolojik besin olarak kabul edilir. Çocuk yaşam deneyimlerini oyun yoluyla özümser. Oyun sırasında, çeşitli rolleri benimseyerek dünyayı kendi duygularıyla yorumlamaya çalışırlar. Olgunlaştıkça oyun ortamında üstlenecekleri görev ve sorumluluklara hazırlıklı olurlar (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001; Pehlivan, 2005).

Okul öncesi programları analiz ederken, çocukların kendileri için tasarlanan eğitim girişimlerinden önemli faydalar elde etme kapasitesi, kendilerine sağlanan pedagojik fırsatlar ve metodolojilerin yanı sıra bireysel öğrenme gereksinimleri ve yetenekleriyle karmaşık bir şekilde bağlantılıdır. Hiçbir tekil yöntemin tüm eğitim bağlamlarında evrensel olarak uygulanamayacağını kabul etmek önemlidir. Çocukların tüm eğitim ihtiyaçlarını yalnız bir yaklaşımla karşılamaları her zaman mümkün olmayabilir. Çocuğun gelişimini en iyi şekilde teşvik etmek için, çeşitli metodolojilerin dinamik etkileri gereklidir. Bu gereklilik, farklı yöntemlerin birbirleriyle ilişkili olarak hem avantajlı hem de eksik niteliklere sahip olması nedeniyle ortaya çıkar. Bununla birlikte, çocukların oyuna yönelik içsel ihtiyacı ve eğilimi, kültürel sınırları aşan ve küresel ölçekte geçerli olan bir sabittir. Eğitim programlarının formülasyonunda en önemli kriterin, bu hedeflere ulaşmak için en etkili stratejileri uygularken, hedeflenen popülasyonların gelişimsel özellikleri, ilgi alanları ve ihtiyaçları ile uyumlu hedefler oluşturmak olduğu göz önüne alındığında, bu evrensel yakınlık operasyonel bir strateji, yani oyun tabanlı eğitim programları olarak kabul edilebilir. Gerçekten de, oyun çocuklar için eğitim sürecinde araçsal bir araç olarak kullanıldığında, öğrenme ortamındaki öğrencilerin ve eğitimcilerin beklenen üretkenliğinin de bir gelişme yaşadığı gözlemlenmiştir (Kıldan, 2001).

Oyun, çocukların gelişiminde vazgeçilmez bir yer tutar ve tarihsel süreçte her dönem, çocukların oyunla ilişkisini farklı şekillerde anlamıştır. İlk Çağ'dan itibaren insanlık, genç kuşakları hayata hazırlarken işin yanı sıra oyunu da önemli bir araç olarak kullanmıştır. Orta Çağ'da ise oyun, sadece çocuklar için değil, aynı zamanda yetişkinler için de beceri kazanma ve dünyayı tanıma fırsatı sunan bir etkinlikti. Ancak, 18. ve 19. yüzyılda sosyal bilinç arttıkça, çocukluk ve oyuna olan bakış açısı değişmiş, çocukların oyun aracılığıyla eğitim alması gerektiği kabul edilmiştir (Oktay, 2013).

Günümüzde, dünyanın birçok yerinde olduğu gibi Türkiye'de de okulöncesi dönemde oyun, öğrenmenin en etkili yöntemlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Eğitimde oyun temelli yaklaşım, çocuğun gelişiminde önemli bir yer tutar ve sadece eğlenceli bir etkinlik olmanın ötesinde, çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimini destekleyen bir araçtır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013) tarafından belirlenen okulöncesi eğitim programı da, oyun temelli öğrenmenin çocukların eğitiminde ne denli önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çocukların bilişsel ve dil gelişimini, sosyal-duygusal gelişimini ve fiziksel gelişimini oyunla sağlıklı bir şekilde geliştirilebilir. Bu gelişimleri kısaca açıklamak gerekirse;

Bilişsel ve Dil Gelişimi: Oyun, çocukların düşünme becerilerini geliştirirken aynı zamanda dil gelişimlerini destekler. Çocuklar, oyun sırasında sorunları çözmeye, plan yapmaya, yaratıcılıklarını kullanmaya gibi

beceriler kazanırlar. Rol yapma oyunları, çocukların sosyal dil kullanımı, kelime dağarcığı ve ifade becerilerinin gelişmesine olanak tanır.

Sosyal ve Duygusal Gelişim: Oyun, çocuklara sosyal becerileri öğretir. Çocuklar oyunlar aracılığıyla paylaşmayı, sırayla oynamayı, empati kurmayı ve işbirliği yapmayı öğrenirler. Bu süreç, çocukların duygusal zekâlarını geliştirmelerine, duygusal farkındalıklarını artırmalarına yardımcı olur. Ayrıca, çocuk oyun içinde stresle başa çıkmayı, duygusal tepkilerini kontrol etmeyi öğrenir.

Fiziksel Gelişim: Özellikle motor becerilerin gelişiminde oyun önemli bir rol oynar. Koşma, zıplama, tırmanma gibi fiziksel oyunlar, çocukların kas gelişimini ve denge becerilerini güçlendirir.

Okulöncesi eğitimde oyun, çocuk merkezli programların temel ilkelerinden biridir. Çocuklar oyun oynarken doğal olarak öğrenirler; çünkü oyun, onların ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun bir öğrenme ortamı sunar. Çocuklar, oyun aracılığıyla çevrelerini keşfeder, sosyal ilişkiler kurar ve çeşitli beceriler geliştirirler. Oyun, sadece eğlenceli bir aktivite olmakla kalmaz, aynı zamanda çocukların özgüvenlerini artırır, yaratıcılıklarını geliştirir ve kendilerini ifade etmelerini sağlar.

Oyun ve oyun tabanlı öğretimin çocuklar üzerindeki etkileri üzerine yapılmış birçok araştırma, oyunun çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini desteklediğini ortaya koymuştur. Örneğin, Benigno ve Farrar (2012), Cook, Goodman ve Schulz (2011), Flee (2009) gibi araştırmalar, oyunun öğrenme üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamaktadır. Türkiye’de de okulöncesi dönemde oyun temelli öğrenme üzerine birçok araştırma yapılmış ve bu araştırmaların çoğu, oyunun çocukların gelişimindeki rolünü incelemiştir (Akbayrak ve Kuru Turaşlı, 2017; Gözalan ve Koçak, 2014). Bu araştırmalar, oyunun bilişsel beceriler, duygusal gelişim, sosyal beceriler ve akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemektedir

Oyun, tüm kültürlerde ve çağlarda çocukların hayatının ayrılmaz bir parçasıdır. Dünyanın her yerinde çocuklar oyun oynar, ancak oyun biçimleri ve araçları kültürlere göre değişir. Oyun, beslenme ve uyku gibi temel bir ihtiyaçtır; çünkü çocuklar oyun aracılığıyla hayatı öğrenir, dünyayı keşfeder ve kendilerini ifade ederler (Dönmez, 1992). Çocuk için oyun, hem bir eğlence kaynağı hem de bir öğrenme aracıdır. Oyun, çocuğun kişiliğini şekillendirir, yeteneklerini ortaya çıkarır ve yaşamla ilgili deneyimleri oyun içinde kazanır.

Çocukların gelişimi için oyun, sadece fiziksel değil, aynı zamanda duygusal ve bilişsel bir besin kaynağıdır. Eğitimde oyun kullanımı, çocuğun aktif öğrenmesini destekler, özgün düşünme ve problem çözme becerilerini

geliştirir. Eğitim programlarının hazırlanmasında, çocuğun gelişimsel özellikleri ve gereksinimlerine uygun hedefler belirlemek önemlidir. Oyun temelli eğitim, çocukların öğrenme süreçlerinde en verimli ve etkili yol olabilir

Okulöncesi eğitimde oyun, sadece eğlenceli bir etkinlik değil, aynı zamanda çocuğun gelişimini destekleyen çok yönlü bir araçtır. Oyun, çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimlerinin temelini atarken, onların öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlar. Eğitimciler, çocukların oyun yoluyla öğrenmesini sağlayacak ortamlar yaratmalı, oyun temelli yaklaşımın eğitim programlarında daha fazla yer almasını sağlamalıdır. Bu şekilde, çocukların hem eğlenerek hem de öğrenerek gelişmeleri sağlanabilir.

2. Okul Öncesinde Oyun Türleri

Çocuğun yaşamındaki en önemli aktivitelerden biri oyundur. Oyun, çocuğun öğrenme süreçlerinde kullandığı önemli bir araçtır. Çocuk, oyun yoluyla duygu ve düşüncelerini ifade eder, çevresindeki bireylerle iletişim kurar ve sosyalleşir. Oyun, çocuğun fiziksel, dilsel, bilişsel, psiko-motor ve sosyal gelişimine katkı sağlar. Bu süreç, çocuğun çevresiyle etkileşim kurmasını mümkün kılar (Yavuzer, 2012).

Okul öncesi dönemde yaşanan deneyimler, bireyin hayatı boyunca etkisini sürdürür. Bu dönemde sağlıklı akran ilişkilerinin kurulması, çocuğun sosyal gelişimini olumlu yönde etkiler. Bu nedenle okul öncesi eğitimde akran ilişkilerini desteklemek büyük önem taşır. Oyun, çocukların akranlarıyla etkili iletişim kurmalarını sağlayan en güçlü araçtır. Oyun temelli öğrenme, çocukların akran ilişkilerini olumlu bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olabilir ve sosyal gelişimlerini destekler.

Okul öncesi yaşı geçtikten sonra çocukların akranlarıyla olan ilişkileri giderek daha önemli hale gelir. Sosyal beceriler, eşitliğe dayalı bu ilişkiler ve akranlarla oynanan oyunlar sırasında öğrenilir. Çocuğun akranları tarafından kabul edilmesi, onun sosyal beceri düzeyiyle doğrudan ilişkilidir. Çocuğun ilk yıllarındaki sosyal uyum ve becerilerin gelişimi, gelecekteki sosyal uyum ve becerilerinin temelini atmaktadır (Işık, 2007).

Çocuklar, akranlarıyla oyun ortamında bir araya gelirler çünkü oyun, onların ortak dilidir. Oyun aracılığıyla, farklı yeteneklere ve becerilere sahip çocuklar seçkisiz bir şekilde ortak etkinliklerde buluşurlar. Oyun, en doğaçlama ve etkili öğrenme ortamını sağlar (Sevinç, 2004). Çocuklar için üç tür oyundan bahsedilebilir. Bunlar;

2. 1. Serbest Oyun

Okul öncesi dönemde serbest oyun, çocukların yapılandırılmamış,

kendi yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini kullanarak oynadıkları, herhangi bir yetişkin müdahalesi olmadan gerçekleşen oyunlardır. Bu tür oyunlar, çocukların bağımsız düşünme, problem çözme, kararlar alma ve sosyal beceriler geliştirme gibi önemli yetenekler kazanmalarını sağlar.

Çocuklara engelsiz yeni deneyimler edinme özerkliğinin sağlandığı zenginleştirilmiş oyun ortamları oluşturmak esastır.. Yüksek kaliteli bir oyun ortamında, çocuk akranlarıyla bağımsız olarak ilişki kurma kapasitesine sahip olmalı, bazen kendi takdirine bağlı olarak yetişkinlerle etkileşime girmelidir. Çocuğa geniş alan ve çeşitli materyallerle karakterize edilen oyunlara katılma fırsatları sağlamak, oyundan türetilen deneyimsel öğrenmenin etkinliğini artıracaktır. Oyun sırasında çocuk çevresiyle iletişimsel alışverişlerde bulunur. Çocuğun bulunduğu ortam, oyuna katılmak için belirli fırsatlar sunar. Sonuç olarak, çocuk bu iletişimsel etkileşim yoluyla bireysel özelliklerini, yetkinliklerini, sınırlamalarını ve önceki deneyimlerini gösterir. Bu süreci kolaylaştırmak için, oyun için belirlenmiş ortamlar, oyun faaliyetlerinin doğal doğasıyla uyumlu olmalıdır. Oyun alanının boyutları - daraltılmış veya geniş, tipik olandan daha sıcak veya daha soğuk, gürültülü veya optimal olmayan hava kalitesi ile karakterize edilen - oyunla ilişkili istenen sonuçların elde edilmesini önemli ölçüde etkiler.

Okul öncesi eğitim ortamlarında çocuklar tarafından kullanılan oyun alanları, sınıf içindeki masa, sandalye ve halıların yanı sıra blok köşesi, temizlik köşesi, okuma köşesi, sanat köşesi, bilim ve doğa köşesi, müzik köşesi, kukla köşesi ve eğitici oyuncak köşesi dahil olmak üzere çeşitli belirlenmiş alanları kapsar. Oyuncaklar ve oyun malzemeleri, okul öncesi dönemde çocukların gelişimsel ve eğitim yörüngelerini destekleyen, yaratıcı ve yaratıcı yeteneklerini geliştiren en önemli eğitim araçları olarak hizmet eder. Çocukların gelişim aşamalarına, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına uya-cak şekilde titizlikle tasarlanmış çeşitli oyuncaklar ve oyun malzemeleri, okul öncesi yıllarda sağlıklı gelişimin teşvik edilmesinde etkilidir (Kandır ve Şahin, 2011).

Serbest Oyunun Özellikleri:

1. **Çocuk Merkezli:** Serbest oyun, çocuğun ihtiyaçlarına ve ilgilerine dayalıdır. Çocuklar, oyun sırasında kendilerine uygun aktiviteleri seçer ve oynarken özgürdürler.

2. **Yaratıcılık ve Hayal Gücü:** Çocuklar, serbest oyun sırasında hayal güçlerini kullanarak yeni dünyalar yaratır, farklı senaryolar geliştirir ve yaratıcılıklarını ifade ederler.

3. **Sosyal Beceri Gelişimi:** Akranlarıyla etkileşime girerken çocuklar, paylaşma, sıra bekleme, takım çalışması gibi sosyal beceriler geliştirir. Çocuklar, grup içinde kurallar koyarak, anlaşmazlıkları çözerek ve işbirliği

yaparak sosyal deneyim kazanırlar.

4. Duyusal ve Motor Gelişim: Çocuklar, oyun sırasında fiziksel hareketler yaparak motor becerilerini geliştirirler. Ayrıca, çeşitli objelerle etkileşimde bulunarak duyusal gelişimlerini de desteklerler.

5. Duyusal Gelişim: Serbest oyun, çocukların duyusal zekalarını geliştirmelerine de olanak tanır. Oyunlar, çocukların duyusal ifadelerini keşfetmelerine ve başkalarının duygularını anlamalarına yardımcı olur.

Serbest Oyun ve Eğitim: Okul öncesi eğitimde serbest oyun, çocukların öğrenme süreçlerini destekleyen önemli bir pedagojik yaklaşımdır. Bu tür oyunlar, çocukların problem çözme yeteneklerini, dil gelişimlerini ve sosyal etkileşim becerilerini pekiştirir. Ayrıca, çocuklar serbest oyun sırasında kendi keşiflerini yaparak öğrenir, bu da öğrenme sürecini daha anlamlı ve kalıcı kılar.

Serbest oyun, çocukların erken yaşlardan itibaren bağımsızlık, özgüven ve yaratıcılık geliştirmelerine olanak tanır. Bu nedenle, okul öncesi eğitimde serbest oyunlara yer vermek, çocukların bütünsel gelişimlerine büyük katkı sağlar.

2. 2. Yapılandırılmış Oyun

Yapılandırılmış oyunlar, belirli kurallar ve yazılı hedefler doğrultusunda oynanan, gelişim ve öğrenme odaklı etkinliklerdir. Bu oyunlar, hem bireysel hem de sosyal gelişim açısından çocuklara çeşitli kazanımlar sağlar. Yapılandırılmış oyunlar, belirli bir beceri veya konu üzerinde yoğunlaşmayı sağlar. Örneğin, matematiksel kavramları öğretmek için sayı sayma ya da şekil eşleştirme oyunları gibi aktiviteler kullanılır. Bu tür oyunlar, çocukların bir görevi yerine getirirken odaklanmalarını sağlar. Şu özelliklere sahiptir:

1. Uygulayıcı

Yapılandırılmış oyunların bir uygulayıcısı vardır. Bu uygulayıcı, çoğu zaman bir öğretmen, ebeveyn veya seçilmiş bir hakem olabilir. Uygulayıcı, oyunun kurallarını öğretir ve oyun süresince rehberlik eder.

2. Yazılı Amaç

Oyunların belirlenmiş yazılı bir amacı bulunur. Bu amaçlar arasında dikkat geliştirme, problem çözme, mantık yürütme, bir dersi sevdirmeye veya ekip çalışması yaptırma gibi hedefler olabilir.

3. Oyuncular

Bu oyunlarda oyuncular sınırlı sayıdadır. Oyuncuların yaş grupları, bazen fiziksel özellikleri veya bireysel yetenekleri dikkate alınır.

4. Kurallar

Her oyunun belirli kuralları vardır ve bu kurallar uygulayıcı tarafından oyunculara öğretilir. Oyuncular, kuralları öğrenip oyun süresince bunlara uymak zorundadır.

5. Ekipmanlar

Oyunların oynanması için gerekli ekipmanların temin edilmesi zorunludur. Bu ekipmanlar, kutu oyunları veya fiziksel aktivite gerektiren materyaller olabilir.

6. Oyun Alanları

Her oyun için uygun bir oyun alanı belirlenir. Bu alan, seçilen oyun ve ekipmanlara uygun şekilde düzenlenir.

7. Ölçme ve Değerlendirme

Oyunların sonunda, uygulayıcı tarafından bir ölçme ve değerlendirme yapılır. Bu, hem oyuncuların performansını hem de oyunun hedeflerine ulaşip ulaşmadığını anlamaya yardımcı olur.

Yapılandırılmış Oyunların Faydaları

Bugün okullarda oynanan bu tür oyunlar, öğrencilerin şu alanlarda gelişimine katkı sağlar:

- **Kişisel Gelişim:** Oyunlar, öğrencilerin özgüven kazanmalarını ve bireysel yeteneklerini keşfetmelerini sağlar.
- **Sosyal Beceri:** Takım oyunları, öğrencilerin grup çalışması, iletişim ve empati becerilerini geliştirir.
- **Duygusal Tatmin:** Oyun oynayan öğrenciler, başarı ve haz duygusunu yoğun bir şekilde deneyimler.
- **Rekabet:** Adil rekabet duygusunu geliştirir ve oyuncuları daha iyi performans göstermeye motive eder.
- **Akademik Başarı:** Oyun tabanlı öğrenme, öğrencilerin derslere karşı ilgisini artırabilir.

Sınırlılıkları

Her yöntem gibi, yapılandırılmış oyunların da eksiklikleri ve aksayan yanları bulunabilir. Bazıları:

- Ekipman temini maliyetli olabilir.
- Tüm yaş grupları ve bireyler için uygun oyunlar bulmak zor olabilir.

- Uygulama sürecinde uygulayıcının yetersiz rehberliği, oyunun amacına ulaşmasını engelleyebilir.

2. 3. Yaratıcı Oyun

Okul öncesi dönemde yaratıcı oyunlar, çocukların hayal gücünü ve yaratıcılığını kullanmalarını teşvik eder. Rol yapma oyunları, drama ve masal anlatımı gibi etkinlikler yaratıcı oyunlar arasında yer alır. Yaratıcı oyunlar, dil gelişimini, empatiyi, işbirliğini ve duygusal zekayı geliştirir. Çocuklar başka bir karakterin rolünü üstlenerek farklı bakış açıları kazanır, iletişim becerilerini geliştirirler ve grup içinde etkileşime girerler.

Yaratıcı oyunların çocukların sosyal ve duygusal gelişimine katkısı, Vygotsky'nin sosyokültürel teoriyle ilişkilendirilmiştir. Vygotsky (1978), oyun sırasında çocukların hem bilişsel hem de sosyal becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, Piaget (1962), yaratıcı oyunların bilişsel gelişim üzerindeki etkilerini özellikle vurgulamıştır. Bu bağlamda yapılandırılmamış oyunların önemi, çocukların hayal gücü ve problem çözme becerileri açısından kritik rol oynar.

Yaratıcı Oyunların Önemi

1. **Zihinsel Gelişim:** Yaratıcı oyunlar, çocukların düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirir. Örneğin, bir hikaye oluşturma oyunu sırasında çocuklar kendi karakterlerini ve olay örgüsünü tasarlayarak bilişsel yeteneklerini güçlendirirler.

2. **Sosyal ve Duygusal Gelişim:** Grup oyunları, çocukların empati kurmasını, iş birliği yapmasını ve iletişim becerilerini geliştirmesini sağlar. Ayrıca, yaratıcı oyunlar, çocukların duygularını ifade etme ve başkalarının duygularını anlama becerilerini artırır.

3. **Fiziksel Gelişim:** Hareketli yaratıcı oyunlar (dans, drama veya açık hava oyunları gibi) çocukların motor becerilerini geliştirir ve enerji harcamalarını sağlar.

Yaratıcı Oyun Türleri

1. **Yapılandırılmamış Oyunlar:** Çocukların serbest bir şekilde oyuncaklar, malzemeler ya da doğa elemanlarıyla kendi oyunlarını yaratmalarıdır. Bu tür oyunlar çocukların hayal gücünü en üst düzeyde destekler.

2. **Sanatsal Oyunlar:** Resim yapma, heykel oluşturma, kukla yapımı gibi faaliyetler çocukların sanatsal ifade becerilerini geliştirir.

3. **Drama ve Rol Yapma Oyunları:** Çocuklar, farklı roller üstlenerek empati kurma ve dil becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar.

4. **Hikaye Yaratma Oyunları:** Çocuklar kendi hikayelerini yazar veya sözlü olarak anlatır. Bu tür oyunlar dil gelişimini ve yaratıcılığı destekler.

Okul Öncesi dönemde yaratıcı çok sayıda etkinlikler bulunmaktadır . Bu etkinlikler okulda ve evde oynatılabilir.

Yaratıcı Oyun Etkinliklerine bazı örnekler;

1. Eski çarşaflardan bir çadır yapıp içinde vakit geçirilebilir.
2. Hayvan yürüyüşleri taklit edilebilir.
3. Karanlıkta bir fenerle gölge oyunlar oynanabilir.
4. Kostüm partisi düzenlenebilir.
5. Eski fotoğraflara bakıp hayal güçleri geliştirilebilir.
6. Evdeki tohum ve kullanılmış sebze kökleriyle dikim yapılıp süreç izlenebilir..
7. Ayna karşısında komik yüzler yapılabilir.
8. Farklı yüz ifadelerine ait duyguları ve buna örnek olaylar konuşulabilir.
9. Kağıttan kuklalar çizip canlandırılabilir.
10. Okuduğunuz hikayeyi dramatize edilebilir..
11. Hikayeyi yarıda kesip sonunu hayal etmesi istenebilir.
12. Her gün farklı bir müzik enstrümanını tanıtılabilir.
13. Her gün farklı bir kuş türünü ve ötüşlerini öğrenmeye çalışılabilir.

3. Oyun ve Öğrenme Arasındaki İlişki

Oyun, çocukların öğrenme sürecinde temel bir araç olarak kabul edilir. Çocukların doğal bir öğrenme yöntemi olan oyun, dil gelişiminden problem çözmeye, yaratıcılıktan sosyal becerilere kadar pek çok alanda katkı sağlar. Eğitim psikologları Piaget ve Vygotsky, oyun yoluyla öğrenmenin çocuk gelişimindeki önemini vurgulamışlardır (Piaget, 1962; Vygotsky, 1978).

Bireyin tüm gelişim alanlarını destekleyen temel bir etkinlik oyundur (Sapasağlam, 2018). Çocuklar oyun yoluyla yaparak ve yaşayarak öğrenirler. Bu süreçte çocukta sürekli bir gelişim meydana gelir; oyun ve gelişim, birbirini sürekli etkileyen iki önemli unsurdur (Tuğrul, 2018). Çocuklar oyun aracılığıyla hayata hazırlanır. Sosyal çevrelere uyum sağlama, kazanma, kaybetme, yardımlaşma ve paylaşma gibi hayatın içinde yer alan değerleri öğrenirler (Poyraz, 2012; Seyrek ve Sun, 1997). Bu kazanımlar, çocukların yaşam becerilerini geliştirmelerine ve toplum içinde aktif birer birey olmalarına katkıda bulunur.

Oyun sırasında çocuklar kesintisiz bir hareket halinde olur. Atlama,

zıplama, taşıma, itme gibi eylemler, ince motor becerilerinin gelişimini destekler (Köksalan ve Kuru, 2012). Ayrıca bu fiziksel etkinlikler, çocukların koordinasyon, denge ve vücut farkındalığını geliştirmelerine yardımcı olur. Çocukların anlam yaratmaları ve kendi gerçekliklerini oluşturmaları için güçlü bir araçtır. Çocuklar oyun sırasında kendileri için anlamlı olan ortamları tekrar oluşturabilir ve özgürce yaşam deneyimi kazanabilirler. Bu süreç, karakteristik özelliklerini ve özgüvenlerini geliştirmelerine yardımcı olur (Canning, 2007). Çocukların akranlarıyla bir araya geldiği ve dil becerilerini geliştirdiği bir ortam sunar. Bu etkileşimler, çocukların iletişim becerilerini güçlendirmesine ve kelime dağarcığını zenginleştirmesine olanak tanır (Jones, 1998).

Oyun ve öğrenme arasındaki güçlü bağ ilk ne zaman, nasıl fark edildi bilmiyoruz fakat günümüzde hiç şüphesiz oyun tabanlı öğrenme müthiş çözümler sunuyor, çocuklar eğlenceli bir serüven içerisinde farkında olmadan bir bilgiyi, kavramı ya da beceriyi öğrenme şansı yakalıyor. Oyunlarla öğretme yöntemi birçok çocuk için eğitim sürecini kolaylaştırıyor çünkü öğrenmekte zorluk çeken veya dikkat dağınıklığı yaşayan çocuklar bu yöntem sayesinde gerilmeden, eğlenerek öğrenebiliyor. Oyun ve öğrenme arasındaki ilişki biraz daha detaylı incelendiğinde oldukça etkili olduğu görülecektir. Oyun çocukların dil gelişimini, problem çözme becerilerini, yaratıcılıklarını ve sosyal becerilerini geliştirmede önemli katkı sağlamaktadır. Bunları kısaca açıklamak faydalı olacaktır.

3. 1. Dil Gelişimi:

Oyun sırasında çocuklar farklı kelimeleri keşfeder, dil yapılarını öğrenir ve iletişim becerilerini geliştirir. Özellikle drama oyunları ve rol yapma aktiviteleri, çocukların sözcük dağarcığını genişletir ve etkili iletişim kurma yeteneğini artırır (Göncü & Gaskins, 2007). Örneğin, çocuklar bir market oyunu oynarken alışveriş diyaloglarını taklit ederek hem dil bilgisi kurallarını hem de sosyal etkileşim becerilerini öğrenir.

Oyun, çocukların dil gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, ebeveynlere çocuklarının dil gelişimine katkı sağlamak için oyunlar aracılığıyla karşılıklı iletişim kurmaları önerilmektedir. Oyun sırasında kurulan iletişim ve çocuğun ilgisi oldukça önemlidir (Çalışkan, 2019). Oyun, sadece eğlenceli bir aktivite olmanın ötesinde, dil becerilerinin geliştirilmesi için güçlü bir araçtır.

Oyun çocukların dil gelişimi için önemli araçlar arasında yer almaktadır. Oyun esnasında ebeveynlerin, çocuklarının seviyesine inerek göz teması kurmaları gerekmektedir. Ayrıca, çocuğun ilgisini çeken oyuncaklar ve aktiviteler üzerine odaklanmak, öğrenme sürecini kolaylaştıracaktır (Yıldırım, 2021). Oyun sırasında çocuğun oynadığı nesneleri adlandırmak, dilsel öğrenmeye katkı sağlar. Örneğin, bir çocuk bir arabayı göstererek

“araba” diyorsa, ebeveyn “Evet, bu büyük kırmızı araba” gibi bir geri dönüşte bulunmalıdır.

Oyun, çocukların sosyal iletişimi öğrenmelerine yardımcı olur. Çocuklar, oyun oynarken göz teması kurma, sıra alma, sohbet başlatma, sohbeti sürdürme ve problem çözme gibi beceriler edinirler (Kaya & Özdemir, 2020). Bu beceriler, dil gelişimi için önemli bir temel oluşturur. Oyun esnasında ebeveynler, tek taraflı ve yanıt gerektirmeyen bir iletişim tarzı yerine, karşılıklı diyaloglar kurmalıdırlar. Örneğin, “Bebeğin neyi var?” gibi sorular sormak, çocuğun düşünme becerisini ve dil yeteneklerini geliştirecektir.

Aynı zamanda dil gelişiminde önemli bir hedef, çocuğun kelime dağarcığını geliştirmektir. Oyun esnasında ebeveynlerin, nesnelerin isimlerini sıklıkla tekrar etmeleri ve çocukla bu nesneler üzerinden iletişim kurmaları önemlidir. Bu yaklaşım, çocuğun duyduklarını nesnelerle ilişkilendirmesine yardımcı olur (Demirtaş, 2018). Örneğin, çocuk “kuş” dediğinde ebeveyn “Evet, bu çok sevimli bir mavi kuş” diyerek iletişimi genişletebilir. Bu tür örnekler, çocuğun hem kelime dağarcığını zenginleştirir hem de iletişim becerilerini geliştirir.

Sonuç olarak oyun, çocukların dil gelişiminde önemli bir rol oynar. Ebeveynlerin, çocuklarıyla oyun oynarken dilsel etkileşimi artırmaları, kelime dağarcıklarını genişletmeleri ve sosyal beceriler kazanmalarına yardımcı olmaları gerekmektedir. Dil gelişimi, doğru oyun ve iletişim stratejileri ile daha sağlıklı bir şekilde ilerleyecektir.

3. 2. Problem Çözme Becerileri:

Serbest oyun veya yapılandırılmış oyun sırasında karşılaşılan zorluklar, çocukların problem çözme becerilerini geliştirmesine olanak tanır. Bir yap-bozu tamamlarken ya da bir kule inşa ederken çocuklar strateji geliştirir ve mantık yürütme yeteneklerini kullanır (Piaget, 1962).

Okul öncesi dönem, çocukların bilişsel, dilsel ve sosyal gelişimlerinin hızla şekillendiği bir evredir. Bu dönemde kazandırılacak problem çözme becerileri, öğrenme sürecinin temel yapı taşlarından biridir. Problem çözme, çocukların karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma yeteneklerini geliştirmelerini sağlar ve bu beceriler, öğrenmeyi daha verimli hale getirir. Problem çözme becerileri ile öğrenme arasındaki ilişki, çocukların dünyayı anlamlandırma ve yeni bilgiler edinme süreçlerini doğrudan etkiler.

Okul öncesi dönemde problem çözme becerileri, çocukların öğrenme kapasitelerini artırır. Çocuklar, karşılaştıkları problemleri çözerek yeni bilgiler öğrenirler ve bu süreç, bilişsel gelişimlerine katkıda bulunur. Problem çözme sürecinde çocuklar, çözüm ararken çeşitli stratejiler geliştirirler. Bu stratejiler, onların düşünme ve öğrenme becerilerini pekiştirir. Örneğin, bir çocuk bir puzzle tamamlamaya çalışırken farklı şekilleri birleştirerek

çözüm yolları üretir. Bu süreç, hem problem çözme becerilerini hem de öğrenmeye yönelik isteklerini güçlendirir (Berk, 2013). Ayrıca, problem çözme sürecinde kullanılan dil ve sosyal etkileşimler, çocukların öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırır (Hughes & Dunn, 2019).

Problem çözme becerileri, sosyal etkileşimle de doğrudan ilişkilidir. Çocuklar, grup oyunları ve etkinlikler sırasında problem çözme becerilerini daha etkin bir şekilde kullanabilirler. Bir çocuk, arkadaşlarıyla birlikte bir problemi çözmeye çalışırken başkalarının fikirlerine açık olur ve bu durum öğrenme sürecini hızlandırır. Sosyal etkileşim, çocukların problem çözme sırasında yeni bilgileri alıp işlemelerini sağlar. Bu tür etkileşimler, öğrenme sürecinin bir parçası olarak çocukların hem bilişsel hem de duygusal gelişimlerini destekler (Vygotsky, 1978). Bir çocuk, arkadaşlarına “Hangi parça bu kutuya uyar?” gibi sorular sorarak hem problem çözme becerilerini geliştirir hem de yeni bilgi edinir.

Problem çözme becerileri, çocukların zihinsel esneklik kazanmalarına yardımcı olur ve bu, öğrenmeye olan yatkınlıklarını artırır. Çocuklar, problemleri farklı açılardan çözmeyi öğrendikçe, öğrenmeye karşı daha açık hale gelirler. Zihinsel esneklik, yeni bilgileri daha kolay öğrenmelerini sağlar. Örneğin, bir çocuk yeni bir oyuncakı kullanırken farklı şekillerde çözüm yolları denemesi, öğrenme sürecinin bir parçası olarak kabul edilebilir. Bu esneklik, çocuğun öğrenme sürecine karşı olumlu bir tutum geliştirmesini sağlar (Parker & Templin, 2020). Problem çözme sırasında yaşadıkları başarılar ve başarısızlıklar, çocukların öğrenme süreçlerinde daha az kaygı duymalarını ve daha fazla risk almalarını sağlar.

Sonuç olarak okul öncesi dönemde problem çözme becerileri, çocukların öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Problem çözme, çocukların yeni bilgiler edinme ve bu bilgileri uygulama yeteneklerini geliştirir. Bu süreç, zihinsel esneklik ve sosyal etkileşim ile pekiştirilerek çocukların öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlar. Ebeveynler ve eğitimciler, çocukların problem çözme becerilerini geliştirmek için oyunlar ve etkinlikler aracılığıyla onların öğrenme süreçlerini desteklemelidirler.

3. 3. Yaratıcılık:

Yaratıcı oyunlar, çocukların hayal gücünü kullanarak özgün fikirler üretmesini teşvik eder. Örneğin, bir çocuğun karton kutuları bir uzay gemisi olarak hayal etmesi, yaratıcılık ve yenilikçi düşüncenin temelini oluşturur (Vygotsky, 1978). Sanatsal oyunlar, çocukların kendilerini ifade etmelerine olanak tanır ve özgüvenlerini artırır.

Okul öncesi dönem, çocukların hem bilişsel hem de duygusal gelişim-

lerinin hızla şekillendiği bir evredir. Bu dönemde yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılması, öğrenme süreçlerini zenginleştirir ve çocuğun genel gelişimine önemli katkılar sağlar. Yaratıcılık, çocukların çevrelerine ve dünyalarına farklı bir bakış açısıyla yaklaşmalarına olanak tanır, bu da öğrenme sürecini daha etkin ve anlamlı kılar. Yaratıcılık ve öğrenme arasındaki ilişki, çocukların bilişsel esneklik kazanmalarını, problem çözme becerilerini geliştirmelerini ve sosyal etkileşimde bulunmalarını sağlar.

Çocukların yaratıcılığının gelişmesinde oyun ve oyuncaklar da önemli bir yere sahiptir. Çocukların belleğindeki mevcut bilgiyi yeni bilgilerle karşılaştırıp, aralarında bağlantılar kurmalarını sağlayan hayal gücü oyunları yaratıcılığı besleyen en önemli aktivitelerin başında gelmektedir. Yapılan çalışmalarda dış mekanda oynanan oyunların çocukların çevreyi anlamasını sağladığını ve oynama ihtiyaçlarının yaratıcılıklarını geliştirdiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Gülliksen (2018) tarafından Norveçli ebeveynler ile yapılan çalışmada ebeveynler, yapılandırılmamış oyunların ve büyük, güvenli oyun alanlarının çocukların yaratıcılığını geliştirdiğini belirtmiştir. Oyun materyali olan ve çocuğun merak duymasına, keşfetmesine olanak sağlayan oyuncaklar ise, anne- babalar tarafından ödül aracı olarak görülmemelidir. Ebeveyn ve eğitimciler çocukların yaratıcılıkları dönem olan okul öncesi çağlarda çocukların hayal güçlerini zenginleştirecek oyunlar, oyuncaklar, hikayeler kullanmalıdır (Zembat,1999). Çocuğa yapılandırılmış oyuncaklar yerine, kapak, şişe gibi evdeki artık materyaller sunularak yeni ürünler ortaya çıkarması teşvik edilmelidir (Yazar, 2007, s. 30).

Yaratıcılık, okul öncesi dönemde çocukların bilişsel gelişimlerini destekleyen önemli bir beceridir. Yaratıcı düşünme, çocukların yeni fikirler üretmelerini, farklı çözüm yolları geliştirmelerini ve farklı bakış açıları kazanmalarını sağlar. Bu süreç, öğrenme becerilerini doğrudan etkiler. Örneğin, çocuklar yaratıcı oyunlar oynarken, oyun senaryoları oluştururken ya da sanat aktiviteleri yaparken beyinlerinin farklı alanlarını etkin bir şekilde kullanırlar. Bu tür etkinlikler, çocukların öğrenmeye daha açık olmalarını ve daha esnek düşüncelerini sağlar (Ginsburg, 2007). Çocuklar, özgürce yaratıcı düşüncelerini ifade ettikçe, daha karmaşık kavramları anlamaya başlarlar.

Okul öncesi dönemde yaratıcılık, öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Yaratıcılık, çocukların bilişsel gelişimlerini destekler, problem çözme becerilerini geliştirir ve sosyal etkileşimde bulunmalarını sağlar. Ayrıca, dil gelişimiyle olan ilişkisi sayesinde çocuklar, daha etkin bir şekilde öğrenirler ve dünyalarını daha geniş bir bakış açısıyla keşfederler. Bu bağlamda, çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi, öğrenmeye olan ilgilerini artırır ve öğrenme süreçlerini daha zengin ve anlamlı hale getirir.

3. 4. Sosyal Beceriler:

Grup oyunları, çocuklara iş birliği yapma, kurallara uyma ve başkalarına saygı gösterme gibi sosyal becerileri öğretir. Ayrıca, duygusal zekalarını geliştirmelerine yardımcı olur. Oyun sırasında çocuklar empati kurmayı ve başkalarının duygularını anlamayı öğrenir (Göncü & Gaskins, 2007).

Okul öncesi öğrenme ortamları, yetişkinlerin toplumsal hayatta karşılaştığı yaşantılara benzer deneyimlerin küçük bir modelinin yaşanması açısından oldukça önemlidir (Öztürk, 2008). Mastow (2004), yetişkinlikte gözlenen tutum ve davranışların birçoğunun temelini çocukluğa dayandığını kanıtlamıştır. Böylece çocukların kendini ifade edebilen, kararlı, nese, pozitif yetişkinler olabilmeleri için sosyal becerilerinin gelişmesinde okul öncesi eğitime uygun ortamlarının sağlanması gerekmektedir (Palut, 2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler de çocukların özdenetim sağlama, grupla hareket etme, iş birliği, öfkeyi kontrol etme, organize etme ve alternatif çözümler üretme konusunda yol gösterici olabilirler (Özyürek, Begde ve Yavuz, 2014). Araştırmalar, öğretmen çocuk ilişkilerinin çocukların sosyal duygusal gelişimleri üzerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Örneğin, güvensiz öğretmen-çocuk ilişkisine sahip olan çocuklar hem akranları hem de öğretmenleri ile daha fazla çatışma yaşamaktadırlar. Aksine, güvenli öğretmen-çocuk ilişkisine sahip olan çocukların, problem davranışlar göstermediği ve okuldaki yeterlik düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Ostrosky ve Jung, 2003). Ayrıca öğretmen, çocukların akranları ile iletişimi başlatma ve devam ettirme becerilerine yardımcı olarak olumlu akran ilişkileri kurmalarını destekleyebilmektedir.

Okul öncesi dönem, çocukların fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal gelişmelerinin hızla şekillendiği kritik bir evredir. Bu dönemde oyun, çocukların sosyal becerilerini geliştirmeleri ve öğrenme süreçlerini pekiştirmeleri açısından son derece önemli bir araçtır. Oyun, çocukların sosyal etkileşim kurmalarına, empati geliştirmelerine, başkalarının duygularını anlamalarına ve toplumsal kurallara uyum sağlamalarına yardımcı olur. Aynı zamanda, öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri ve bilişsel gelişimlerini desteklemeleri açısından da önemli fırsatlar sunar.

Çocuklar oyun oynayarak sosyal becerilerini geliştirmek için önemli bir ortam sağlar. Özellikle grup oyunları, çocukların birbirleriyle etkileşime girerek birlikte çözüm yolları üretmelerine ve sosyal kurallara uyum sağlamalarına olanak tanır. Çocuklar oyun oynarken, sırayla konuşmayı, göz teması kurmayı, birlikte hareket etmeyi, yardımlaşmayı ve anlaşmazlıkları çözmeyi öğrenirler. Bu tür sosyal etkileşimler, çocukların empati, işbirliği ve çatışma çözme becerilerinin gelişmesini destekler (Berk, 2013). Örneğin, çocuklar bir grup oyununda sırayla oynarken "Sıra bende, sonra sen" gibi kurallara uymayı öğrenirler. Bu tür kurallar, çocukların sosyal etkileşimde başarılı olmalarını sağlar.

Bir başka katkısı da oyunun çocukların başkalarının duygularını anlamalarına da yardımcı olur. Özellikle rol yapma oyunları, çocukların farklı karakterleri ve durumları canlandırarak empati kurmalarına olanak tanır. Bu oyunlar, çocukların başkalarının perspektifini anlamalarını, duygusal farkındalıklarını artırmalarını ve sosyal kurallara uygun davranmalarını sağlar (Hughes & Dunn, 2019). Örneğin, bir çocuk “doktor olmayı” oynarken, hastanın ihtiyaçlarını anlamaya çalışır ve bu süreçte empati becerisi gelişir.

Oyunla çocuklar öğrenme sürecini doğrudan etkileyen bir araçtır. Çocuklar oyun oynarken, hem motor becerilerini hem de bilişsel becerilerini geliştirirler. Oyunlar, çocukların dünyayı keşfetmelerine ve yeni bilgiler öğrenmelerine yardımcı olur. Özellikle problem çözme, dikkat ve bellek gibi bilişsel beceriler oyunlar aracılığıyla pekişir. Çocuklar oyun oynarken, çeşitli problemleri çözmek için stratejiler geliştirir ve bu süreç, onların öğrenme süreçlerini destekler. Örneğin, bloklarla oynarken bir çocuk, dengeyi sağlamak ve şekilleri birleştirmek için farklı çözüm yolları dener, bu da onların mantıklı düşünme ve öğrenme becerilerini geliştirir (Vygotsky, 1978).

Özellikle grup oyunlarında çocukların sosyal becerilerini geliştirmelelerini sağlar. Grup oyunları, çocukların başkalarıyla işbirliği yapmalarına, fikirlerini paylaşmalarına ve toplumsal kurallara uyum sağlamalarına olanak tanır. Bu tür oyunlar, çocukların toplumsal rollerini ve normları anlamalarına yardımcı olur. Grup oyunları sırasında çocuklar, liderlik ve takipçilik gibi farklı sosyal rolleri üstlenirler, bu da onların sosyal gelişimlerini destekler. Aynı zamanda, grup oyunları çocukların iletişim becerilerini artırır, çünkü oyun sırasında sürekli olarak birbirleriyle konuşmak ve etkileşimde bulunmak zorunda kalırlar (Hughes & Dunn, 2019).

Neticede okul öncesi dönemde oyun, çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynar ve aynı zamanda öğrenme süreçlerini güçlendirir. Oyun, çocukların empati, işbirliği, liderlik, iletişim ve problem çözme gibi sosyal becerilerini geliştirirken, aynı zamanda bilişsel ve dilsel gelişimlerini de destekler. Bu bağlamda, oyun, çocukların hem sosyal dünyalarını hem de öğrenme süreçlerini daha sağlıklı ve etkin bir şekilde geliştirmelerine katkı sağlar.

3. Eğitsel oyunlar ve materyallerin rolü

Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan eğitici materyaller, çocukların ince ve kaba motor kaslarını aktif bir biçimde kullanmasını desteklemektedir. Etkin ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, farklı amaçlara yönelik yapılmış eğitsel materyaller, çocuklara somut ve yaşantıya dayalı öğrenme fırsatları sunmaktadır. Eğitsel materyaller çocukların çok yönlü gelişimlerini destekler ve yaratıcılıklarını, düşünme becerilerini geliştirirler (AÇEV, 2015). Grupla oynama, yardımlaşma, bloklarla yapılan çeşitli yapıt-

lar içinde canlandırılan roller de çocuğun sosyal gelişime etkisi açısından önemlidir (Yalçınkaya, 1997). Okul öncesi dönemdeki çocuklar, bulabildikleri her çeşit materyali oyun oynamak için ve bir öğrenme aracı olarak kullanabilmektedir. Bu süreçte çocukların dış dünyayı anlamak için kullandıkları her türlü somut materyal, çocukların eğitimleri için kullanılan bir eğitim materyali konumundadır. Çocuk böylece oyun yoluyla çevresini keşfetmeye başlar. Bu yüzden çeşitli materyaller yoluyla oynamaya istekli oldukları bu dönemde, nitelikli eğitsel materyallerden faydalanılması şüphesiz çocukların fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişimleri açısından oldukça önemlidir (Dursun, 2011; s.14).

Gelişen teknoloji ile oyun alanları ve materyal kullanımı azalmış, bunların yerini dijital platformlar ve sanal ortamlar almıştır. Bu sorun çocukları serbest hareket etmede, eleştirel düşünmede ve sosyal anlamda ilişki kurmada olumsuz etkilemektedir. Eğitici materyaller genelde dijital ortamda ve manuel olarak kullanılanlar olmak üzere iki grupta sınıflandırılmaktadır. Günümüzde her ne kadar dijital materyal kullanımı yaygın olsa da gerçek ve ahşap materyal kullanımlarının önemi halen vurgulanmaktadır. Çocukların daha sosyal olması, iletişim becerilerini desteklemesi, yaratıcılıklarını artırması, hayal güçlerini desteklemesi, problemlere çözüm üretme becerilerini geliştirmesi gibi yaşam becerilerini olumlu yönde etkileyen dokusu, rengi, şekli olan, manipüle edilebilen, ahşap malzemeden üretilen eğitici materyallerin tercih edilmesi gerektiği belirtilmelidir. Tercih edilen bu eğitici materyaller; bireysel, partner ve grup etkinlikleri için kullanılmaktadır. Eğitici materyaller bir taraftan piyasadan satın alınırken diğer taraftan okul öncesi öğretmenleri ve ebeveynler ile çocuklar tarafından hazırlanmaktadır.

Okul öncesi dönem, çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve motor gelişimlerinin hızlı bir şekilde ilerlediği kritik bir evredir. Bu dönemde eğitsel oyunlar ve materyaller, çocukların öğrenme süreçlerine doğrudan etki eder. Eğitsel oyunlar, çocukların öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlayarak bilişsel gelişimlerini desteklerken, materyaller de öğrenme süreçlerini daha somut ve etkili hale getirir. Bu yazıda, okul öncesi dönemde eğitsel oyunların ve materyallerin öğrenme üzerindeki etkisi detaylı bir şekilde incelenecektir.

Eğitsel oyunlar, çocukların bilişsel gelişimini doğrudan etkiler. Bu tür oyunlar, çocukların dikkat, hafıza, mantıksal düşünme ve problem çözme gibi bilişsel becerilerini güçlendirir. Çocuklar, oyun sırasında çeşitli stratejiler geliştirir, mantıklı çıkarımlar yapar ve çözüm yolları üretirler. Örneğin, bir çocuk bloklarla oynarken, şekilleri tanıma, sıralama, dengeyi sağlama ve mekansal ilişkileri keşfetme gibi beceriler kazanır (Berk, 2013). Ayrıca, eğitsel oyunlar çocuklara soyut kavramları somutlaştırma imkanı sunar. Bir çocuk “büyüme” gibi soyut bir kavramı, kendi oyun deneyimi

aracılığıyla daha somut bir şekilde öğrenebilir.

Eğitsel oyunlar ayrıca çocukların dil becerilerini de geliştirir. Özellikle rol yapma oyunları, çocukların kelime dağarcığını genişletmelerine yardımcı olur. Bu tür oyunlarda çocuklar, farklı senaryolar üzerinden etkileşime girer ve yeni kelimeler öğrenir. Örneğin, bir çocuk yemek yapma oyununda “biber”, “domates”, “kesmek” gibi kelimelerle tanışırken, aynı zamanda toplumsal kurallar, sırasıyla konuşma gibi sosyal beceriler de kazanır (Vygotsky, 1978).

Eğitsel oyunlar, çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerine de katkı sağlar. Çocuklar grup oyunlarında başkalarıyla işbirliği yaparak birlikte problem çözme, sırayla oyun oynama, paylaşma ve anlaşmazlıkları çözme becerilerini öğrenirler. Bu süreç, empati geliştirmeyi, toplumsal kurallara uymayı ve sosyal rollerin farkına varmayı sağlar (Hughes & Dunn, 2019). Örneğin, bir çocuk “doktor” rolü oynarken, başkalarının “hasta” rolünde oynayan arkadaşına yardım eder, bu da onun sosyal becerilerinin gelişmesini sağlar.

Eğitsel materyaller, çocukların öğrenme süreçlerini somutlaştıran, onların kavramları daha iyi anlamalarına yardımcı olan araçlardır. Bu materyaller, çocukların görsel, işitsel ve dokunsal duyularını kullanarak öğrenmelerini sağlar. Eğitsel materyaller arasında kitaplar, bulmacalar, şekil ve renk eşleştirme kartları, abaküsler ve öğretici oyunlar yer alır. Bu materyaller, çocukların aktif bir şekilde öğrenmelerine olanak tanır ve öğrenme sürecini eğlenceli hale getirir.

Okul öncesi dönemde, çocuklar soyut düşünceler geliştirmekte zorluk çekebilirler. Bu yüzden eğitsel materyaller, somut öğeler aracılığıyla soyut kavramları öğrenmelerini kolaylaştırır. Örneğin, abaküsler ve renkli bloklar gibi materyaller, çocukların sayı sayma ve matematiksel beceriler geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca, şekil eşleştirme oyunları, çocukların geometrik şekiller ve boyutlar gibi matematiksel kavramları öğrenmelerini sağlar. Çocuklar, somut materyalleri kullanarak soyut düşüncelerini geliştirebilirler (Piaget, 1971).

Eğitsel materyaller, çocukların dil gelişimine de katkı sağlar. Örneğin, çocuklara yönelik kitaplar ve hikaye kartları, onların dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Kitaplar, çocukların kelime dağarcığını artırır, hikayeler ise onların hayal gücünü harekete geçirir. Ayrıca, görseller ve resimler, çocukların anlamlı dil kullanımı öğrenmelerine katkıda bulunur. Bir çocuk, kitapta gördüğü bir resmi tanımlayarak dilsel ifade becerilerini geliştirebilir (Berk, 2013). Aynı şekilde, materyaller aracılığıyla yapılan oyunlar, çocukların sözcükleri doğru kullanma, dilsel yapıları öğrenme ve sosyal etkileşimde bulunma fırsatları sunar.

Eğitsel materyaller, çocukların yaratıcılıklarını ve zihinsel esnekliklerini geliştirir. Özellikle açık uçlu materyaller, çocukların farklı çözüm yolları ve yaratıcı fikirler üretmelerine olanak tanır. Örneğin, bir çocuğun oyun hamuru ile şekiller yaparken kullanacağı materyaller, onun farklı fikirler üretmesini ve problem çözme becerilerini geliştirmesini sağlar. Aynı şekilde, bloklar ve yapbozlar gibi materyaller, çocukların yapısal düşünmelerine ve yeni yapılar inşa etmelerine imkan tanır. Bu tür materyaller, çocukların düşüncelerini genişletmelerine yardımcı olur ve öğrenmeye olan yaklaşımlarını zenginleştirir (Ginsburg, 2007).

Okul öncesi dönemde eğitsel oyunlar ve materyaller, çocukların bilişsel, dilsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen önemli araçlardır. Eğitsel oyunlar, çocukların öğrenmeye olan ilgilerini artırırken, problem çözme, işbirliği, empati ve dil becerilerini geliştirmelerini sağlar. Eğitsel materyaller ise, soyut kavramları somut hale getirerek öğrenmeyi pekiştirir ve çocukların zihinsel esnekliklerini artırır. Ebeveynler ve eğitimciler, çocukların öğrenme süreçlerini desteklemek için eğitsel oyunlar ve materyaller aracılığıyla onların gelişimlerini pekiştirebilirler.

3.1. Zeka gelişimini destekleyen oyuncaklar ve materyaller.

Zekâ geliştiren oyuncaklar, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla özel olarak tasarlanmıştır. Bu oyuncaklar, problem çözme becerilerini güçlendirmek, yaratıcılığı artırmak ve çocukların zekâ gelişimlerini desteklemek için etkili araçlar sunar. Ancak, doğru oyuncakları seçmek, çocuğun gelişim sürecini en iyi şekilde desteklemek için önemlidir. Zekâ geliştirici oyuncaklar seçerken dikkat edilmesi gereken birkaç önemli faktör vardır. Bunlar;

a.Çocuğun Yaşına Uygunluk

Çocuğun yaşına uygun oyuncaklar seçmek, gelişim düzeyine ve bilişsel kapasitesine göre doğru uyarılar sağlar. Oyuncakların zorluk seviyesi, çocuğun bilişsel gelişimine göre belirlenmelidir. Yaşına uygun oyuncaklar, öğrenmeyi hem eğlenceli hem de etkili hale getirir.

b. Çocuğun İlgi Alanları

Çocuğun ilgi alanlarına hitap eden oyuncaklar seçmek, motivasyonu artırır. Çocuk, ilgisini çeken bir oyuncakla oynarken öğrenmeye daha istekli ve katılımcı olur.

c. Eğlenceli ve İnteraktif Olması

Eğlenceli ve interaktif oyuncaklar, çocukların zekâ geliştirici aktivitelerdeki ilgisini artırır. Bu tür oyuncaklar, çocukların öğrenme süreçlerini daha aktif hale getirir ve onları daha fazla keşfetmeye teşvik eder.

d. Güvenlik ve Dayanıklılık

Oyuncakların güvenli ve dayanıklı olması, uzun süreli kullanım için önemlidir. Sağlığa zarar vermeyen, güvenlik standartlarına uygun malzemelerden üretilmiş oyuncaklar, çocuğun güvenliğini sağlar.

e. Öğrenme Tarzına Uygunluk

Çocuğun öğrenme tarzı, oyuncak seçimini etkileyebilir. Görsel, işitsel veya dokunsal öğrenme tarzına uygun oyuncaklar, zekâ gelişimini daha etkili kılabilir. Çocuğun öğrenme tarzına uygun materyaller, daha verimli bir öğrenme süreci sunar. Zeka geliştiren oyuncaklar, çocukların sadece bilişsel becerilerini değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal gelişimlerini de destekler. Bu oyuncaklar, çeşitli beceri alanlarında önemli faydalar sağlar.

Bulmacalar, matematik oyunları ve strateji gerektiren oyuncaklar, çocukların mantıklı düşünme ve çözüm üretme becerilerini güçlendirir. Çocuklar, zorlukları aşmak için çeşitli stratejiler geliştirir ve bu süreçte problem çözme becerilerini pekiştirir. Yapbozlar, sanat malzemeleri ve inşa setleri gibi oyuncaklar, çocukların hayal güçlerini kullanmalarına ve özgün fikirler üretmelerine olanak tanır. Bu tür oyuncaklar, çocukların yaratıcılıklarını ifade etmelerini destekler. Renkli bloklar, yapboz parçaları ve yazma materyalleri gibi oyuncaklar, çocukların el-göz koordinasyonunu ve ince motor becerilerini geliştirir. Bu tür oyuncaklar, çocukların fiziksel becerilerini güçlendirmelerini sağlar.

Oyuncaklar, çocukların öğrenmeye olan ilgisini artırırken özgüven kazanmalarını da sağlar. Çocuklar, oyun oynayarak yeni bilgiler öğrenirken, başarının tatminini yaşar ve bu da öğrenmeye olan ilgilerini daha da güçlendirir. Çocukların yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun olarak seçilmelidir. Farklı yaş gruplarına hitap eden oyuncaklar, çocukların bilişsel, duygusal ve motor becerilerinin gelişmesini destekler.

- **6 Aylık ve Küçük Bebekler:** Bebeklerin hissediş, dokunma ve işitme becerilerini geliştirmeye yönelik oyuncaklar tercih edilmelidir. Renkli yumuşak oyuncaklar, sesli mobil aygıtlar gibi oyuncaklar bu dönemde uygundur.

- **1-3 Yaş Arası:** Ahşap bloklar, renkli yapı taşları ve basit yapbozlar, çocukların el-göz koordinasyonunu ve ince motor becerilerini geliştirir. Bu dönemde, daha karmaşık yapbozlar ve renk eşleştirme oyunları da önerilebilir.

- **3-6 Yaş Arası:** Sayılar, harfler ve temel matematik kavramlarına odaklanan oyuncaklar, mantık oyunları ve strateji gerektiren yapılar bu yaş grubunun zekâ gelişimini destekler.

- **6 Yaş ve Üzeri:** Karmaşık bulmacalar, bilim setleri, yapbozlar ve bilgi kartları, çocukların analitik düşünme becerilerini geliştirirken öğren-

meve olan ilgilerini artırabilir.

Zeka geliştirici oyuncaklar, aynı zamanda eğlenceli olmalı ve çocukların gelişimini keyifli bir şekilde desteklemelidir. Motor beceri ve duyu gelişimi oyuncakları, aktivite oyuncakları çocuklara hem eğlenceli bir öğrenme deneyimi sunar hem de bilişsel becerilerini güçlendirir. Çocuklar, kendi hikayelerini oluşturma, renkleri eşleştirme ve sayıları öğrenme gibi aktivitelerle eğlenirken, aynı zamanda gelişimlerine katkıda bulunurlar.

Okul öncesi dönemde çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin temelleri atılmaktadır. Bu dönemde kullanılan eğitsel oyunlar ve materyaller, çocukların öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynar. Eğitsel oyunlar, çocuklara öğretici deneyimler sunarken aynı zamanda eğlenceli bir şekilde öğrenmelerini sağlar. Bu oyunlar ve materyaller, çocukların problem çözme becerilerini geliştirmelerini, yaratıcılıklarını ortaya koymalarını, dil gelişimlerini desteklemelerini ve sosyal beceriler kazanmalarını sağlar.

Eğitsel oyunlar, çocukların öğrenme süreçlerine katkı sağlamak için önemli araçlardır. Bu tür oyunlar, çocukların temel akademik becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Çocukların matematiksel düşünme, okuma ve yazma becerilerini eğlenceli bir şekilde geliştirmelerini sağlar (Berk, 2013). Eğitsel oyunlar, çocuklara öğrenmeyi keşfetme fırsatı verirken aynı zamanda onların problem çözme becerilerini artırır. Berryman (2017)'e göre, oyun yoluyla öğrenme, çocukların mantıklı düşünme becerilerini geliştirir ve onların çözüm arayışlarını teşvik eder.

Örneğin, yapbozlar, matematiksel oyunlar veya renk eşleştirme oyunları gibi eğitsel oyuncaklar, çocukların mantıklı düşünme ve analitik becerilerini geliştirmelerini sağlar. Bu tür oyunlar, çocukların soyut düşünme kapasitesini artırırken, aynı zamanda motor becerilerini de güçlendirir. Piaget (1952), oyunların çocukların bilişsel gelişimi üzerindeki etkilerini incelemiş ve oyunların çocukların gerçek dünyayı anlamalarına yardımcı olduğuna vurgu yapmıştır. Bu bağlamda, oyunlar çocukların soyut kavramları somutlaştırmasına olanak tanır.

Eğitsel materyaller, çocukların öğrenme süreçlerinde öğretici bir rol oynar. Okul öncesi dönemde kullanılan görsel, işitsel ve dokunsal materyaller, çocukların öğrenme tarzlarına göre çeşitlendirilir ve çocukların duyu gelişimlerine katkı sağlar. Cheng ve Hsiao (2013), eğitim materyallerinin çocukların öğrenme süreçlerini desteklemek için çeşitliliğe dayalı olarak tasarlanmasının önemini vurgulamaktadır.

Örneğin, renkli bloklar ve yapı taşları gibi materyaller, çocukların motor becerilerini ve problem çözme yeteneklerini geliştirirken, aynı zamanda hayal güçlerini kullanmalarına da yardımcı olur. Vygotsky (1978), çocuk-

ların çevrelerinden aldıkları uyarıcılarla nasıl öğrendiklerini ve daha ileri seviyelerde öğrenme sağlayabilmek için destekleyici materyallere ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Eğitsel materyaller, çocukların soyut düşünmelerine yardımcı olurken, öğretmenlerin de çocukları yönlendirmelerini kolaylaştırır.

Eğitsel oyunlar ve materyaller, sadece bilişsel gelişimi desteklemekle kalmaz, aynı zamanda sosyal ve duygusal becerilerin gelişimine de katkıda bulunur. Trawick-Smith (2014), oyunların çocuklar arasındaki etkileşimleri güçlendirdiğini ve sosyal becerileri geliştirdiğini belirtmektedir. Çocuklar oyunlar aracılığıyla işbirliği yapmayı, sıra almayı, paylaşmayı, duygusal düzenlemeyi öğrenirler. Bu tür beceriler, okulda ve günlük yaşamda sosyal ilişkiler için oldukça önemlidir.

Eğitsel materyallerin kullanımı, çocukların yalnızca bireysel öğrenme süreçlerini desteklemekle kalmaz, aynı zamanda grup halinde çalışma, empati kurma ve birlikte çözüm üretme gibi sosyal becerileri geliştirmelerine de yardımcı olur. Çocuklar, birlikte oyun oynarken bir arada problem çözme, fikir paylaşma ve tartışma gibi sosyal beceriler geliştirirler. Frost, Wortham ve Reifel (2012), bu etkileşimlerin çocukların öğrenme motivasyonlarını artırdığını ve öğrenmeyi daha anlamlı hale getirdiğini ifade etmektedir.

Okul öncesi dönemde dil gelişimi, çocuğun iletişim becerilerinin temellerinin atıldığı kritik bir süreçtir. Eğitsel oyunlar ve materyaller, çocukların dil gelişimlerini desteklemek için etkili araçlardır. Pica (2012), oyunların çocukların dil becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Oyun sırasında çocuklar, kelime dağarcıklarını genişletir, dil becerilerini geliştirir ve sosyal etkileşimde bulunarak dilsel ifadelerini pekiştirirler.

Ayrıca, öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocuklarla etkileşime geçerken kullandıkları dil, çocuğun dil gelişimini destekler. Oyunlar, çocukların hem kendi dil becerilerini hem de başkalarıyla olan iletişim becerilerini geliştirir. Cohen ve Schill (2008), dil gelişiminin çocukların oyunla aktif olarak etkileşimde bulunmalarını gerektirdiğini ifade etmektedir.

Okul öncesi dönemde eğitsel oyunlar ve materyaller, çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve dil gelişimlerini destekleyen önemli araçlardır. Eğitsel oyunlar, çocukların mantıklı düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini güçlendirirken, eğitsel materyaller de onların öğrenme süreçlerini çeşitlendirir ve derinleştirir. Bu dönemde doğru seçilmiş oyunlar ve materyaller, çocukların öğrenme isteğini artırarak onların gelişim süreçlerini en iyi şekilde destekler.

4. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin oyun sırasında çocuklara rehberlik etmesi.

Bu konuyu iki başlıkta ele almak uygun olabilir. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin oyun sırasında rolleri şeklindedir.

4. 1. Öğretmenlerin Oyun Sırasında Roller

Öğretmenin oyuna katılım biçimlerini çocukların özgün öğrenme süreçlerine müdahale olarak göstermektedir (Korat, Bahar ve Snapir, 2003; Murray, 2018). Bu görüşe göre bu dünyaya öğrenmek için büyük bir içsel motivasyonla gelen çocuklar, kendi eğitimlerini yönlendirmek için merak, oyun halinde olma ve sosyallik ile donatılmışlardır. Yetişkinlerin dayattığı faaliyetler ve kurumlar tarafından özgür girişimleri engellenmediğinde doğal olan merak duygusu ile birbirlerinden ve kendi yapılandırdıkları deneyimlerinden özgür şekilde öğrenirler (Gray, 2013). Katılımın gerekliliğini savunan görüş, öğretmenlerin, çocukların gereksinmelerinin iyi anlaşılmasına dayalı olarak oyuna uygun bir şekilde katılmaları ve çocuklar öğrenme merkezinde oyun meşguliyetinde iken çeşitli şekillerde sürece dahil olmalarını beklemektedir.

Öğretmen, çeşitli şekillerde çocuğun ihtiyacına uygun olarak oyuna katılım sağlamalıdır. Bu açıdan ele alındığında, aşırı katılım veya rehberlik, çocukları kendi kendilerine öğrenme fırsatından mahrum eder. Ancak, rehberlik gerekli olduğu halde çok geç gelirse veya hiç gelmezse o zaman önemli bir öğrenme fırsatı kaçırılacaktır (Rengel, 2014). Öğretmenin sadece ortamı düzenlemesi, güvenliği temin etmesi, materyal temini, zaman ve mekan sağlayıcısı olması oyunu etkileyen pasif rolleridir. Etkili katılım, çocuklarla birlikte oynamaktan veya aktiviteye aynı anda rehberlik etmekten daha fazlasını gerektirir. Çünkü öğretmen katılımı, ancak uygun bir öğrenme iskelesi sağlamak için yeterince donanımlı ise olumlu bir etkiye sahip olabilir (Bodrova ve Leong, 2003).

Ayrıca öğretmenin gözlemci rolü ön plana çıkmaktadır. Diğer tüm rollerin gerçekleştirilmesi gözlem yapmaya bağlıdır. Örneğin, gözlemci rolü ile başkaları ile çok az etkileşimi olan bir çocuk tespit edilirse uygun öğretmen rolü ile çocuğun sosyal becerileri ve katılım düzeyi artırılabilir. Benzer şekilde öğretmen gözlemci rolü ile basit, tekrarlayan tek başına oynayan çocuğu daha karmaşık, zorlayıcı ve grup oyunlarına katılmaya teşvik edici davranabilir. İlgili çalışmalar incelendiğinde, öğretmenin çocuğun oyunu sırasında edindiği rollere yönelik değerlendirme, ilgisiz, rehberlik etme, arabulucu, gözlemci gibi çok fazla sınıflama olduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitimde oyun, çocukların gelişim süreçlerinin en önemli araçlarından biridir. Çocuklar oyun oynarken hem eğlenir hem de öğrenirler. Oyun, çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve dilsel gelişimlerini destekler. Ancak, bu gelişim sürecinin etkili olabilmesi için öğretmenlerin oyun sırasında nasıl bir rol oynadıkları büyük bir öneme sahiptir. Öğretmenler, çocukların oyun sürecine aktif bir şekilde katılabilir, onları yön-

lendirebilir ve destekleyici bir ortam sağlayabilirler. Öğretmenlerin oyun sırasında rolleri aşağıdaki gibi özetlenebilir.

a. Rehber ve Yönlendirici Rolü

Öğretmenlerin oyun sırasında en önemli rollerinden biri rehberlik yapmaktır. Çocukların oyunları sırasında öğretmenler, onların oyun süreçlerini gözlemleyerek, öğrenme fırsatlarını en iyi şekilde değerlendirmelerine yardımcı olurlar. Berk (2013), öğretmenlerin çocukların oyunlarına müdahale etmeden, ancak gerekli durumlarda yönlendirme yaparak onların gelişimlerini desteklemeleri gerektiğini belirtmektedir. Bu rehberlik, çocukların problem çözme, işbirliği yapma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır.

Öğretmenler, çocukların oyunlarında onlara sorular sorarak, yeni fikirler sunarak veya farklı bakış açıları önererek oyun sürecini zenginleştirirler. Örneğin, bir çocuk bloklarla bir kule yapıyorsa, öğretmen ona “Kuleyi daha yüksek yapmak için hangi renkleri kullanabilirsin?” gibi sorularla rehberlik edebilir. Bu tür sorular, çocuğun düşünmesini, yaratıcı olmasını ve oyunla daha derin bir ilişki kurmasını sağlar.

b. Gözlemci ve Değerlendirici Rolü

Öğretmenlerin bir diğer rolü de çocukların oyunlarını gözlemlemek ve bu gözlemler sonucunda onların gelişim düzeylerini değerlendirmektir. Vygotsky (1978), öğretmenlerin çocukların gelişim düzeylerini takip etmelerinin önemine dikkat çekmiştir. Öğretmenler, çocukların oyun esnasındaki davranışlarını izleyerek, onların hangi becerilerde güçlü olduklarını ve hangi alanlarda gelişim göstermeleri gerektiğini belirleyebilirler.

Bu gözlemler, öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarına uygun materyaller seçmesine ve onları uygun bir şekilde desteklemesine yardımcı olur. Örneğin, bir çocuk sosyal etkileşimde zorluk yaşıyorsa, öğretmen ona grup oyunları önererek sosyal becerilerini geliştirmesine katkı sağlayabilir.

c. Destekleyici ve Cesaretlendirici Rolü

Öğretmenlerin oyun sırasında bir diğer önemli rolü, çocukları cesaretlendirmek ve onları desteklemektir. Çocuklar, oyun sırasında yeni şeyler öğrenirken bazen başarısızlık yaşayabilirler. Bu noktada öğretmenlerin olumlu geri bildirimleri, çocukların özgüven kazanmalarını sağlar. Piaget (1952), çocukların öğrenme süreçlerinde özgüvenin önemli olduğunu ve öğretmenlerin bu süreçte onlara destek olmalarının, çocukların öğrenmeye olan ilgilerini artırdığını vurgulamaktadır.

Öğretmenler, çocukları başarısızlıkları karşısında cesaretlendirir ve onlara yeni denemeler yapmaları için fırsat verir. Örneğin, bir çocuk bir yapbozu tamamlamadığında öğretmen ona “Hadi, birlikte bir çözüm bu-

lalım. Biraz daha denemelisin” diyerek cesaret verebilir. Bu tür destekleyici ifadeler, çocuğun öğrenmeye olan ilgisini canlı tutar.

d. Eşitlikçi ve Katılımcı Rolü

Öğretmenler, oyun sırasında katılımcı bir tutum sergileyerek, çocuklarla eşit bir şekilde oyun oynayabilirler. Bu yaklaşım, çocuklara güven verir ve öğretmenin de oyun sürecine aktif bir şekilde dahil olduğunu gösterir. *Berryman (2017)*, öğretmenlerin çocuklarla aynı seviyeye inerek onlarla oyun oynamasının, çocukların kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağladığını ve öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkiyi güçlendirdiğini belirtmektedir.

Öğretmenler, çocuklarla birlikte oyun oynarken onların sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Çocuklar arasında çatışmalar yaşandığında, öğretmenler eşitlikçi bir şekilde durumu çözebilir ve çocuklara empati, paylaşma ve sıra bekleme gibi beceriler kazandırabilirler.

e. Model Olma Rolü

Öğretmenler, çocuklara oyun sırasında model olurlar. Oyun, çocukların davranışlarını öğrenme süreçlerinin bir parçasıdır ve öğretmenler bu süreçte önemli bir modeldir. *Trawick-Smith (2014)*, öğretmenlerin çocuklar için sosyal, dilsel ve duygusal davranışların modelleri olduğunu ifade etmektedir. Çocuklar öğretmenlerinin oyunlarındaki davranışlarını gözlemleyerek, sosyal kurallar ve davranışlar hakkında bilgi edinirler. Örneğin, öğretmenler çocuklarla oynarken nezaket kurallarına, saygıya, paylaşmaya ve işbirliğine dikkat ederler. Bu tür davranışlar, çocukların sosyal etkileşimlerde doğru davranış biçimlerini öğrenmelerini sağlar.

f. Yaratıcı ve İlham Verici Rolü

Öğretmenlerin oyun sırasında yaratıcı ve ilham verici bir rol üstlenmeleri oldukça önemlidir. *Frost, Wortham ve Reifel (2012)*, öğretmenlerin çocukları hayal güçlerini kullanmaya teşvik etmelerinin, onların yaratıcılıklarını geliştirdiğini belirtmektedir. Öğretmenler, çocuklara yeni fikirler sunarak veya oyunları daha ilginç hale getirerek onların yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilirler.

Örneğin, bir çocuk basit bir inşa oyunu oynarken öğretmen, ona “Bu evin içinde başka hangi odalar olabilir?” gibi sorularla, çocuğun hayal gücünü daha da harekete geçirebilir. Bu, çocuğun yaratıcı düşünmesini ve farklı çözüm yolları bulmasını sağlar.

Sonuçta, öğretmenlerin oyun sırasında üstlendikleri roller, çocukların öğrenme süreçlerinde kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenler, rehberlik, gözlemleme, destekleme, eşitlikçi katılım, model olma ve yaratıcı ilham verme gibi roller aracılığıyla çocukların gelişimlerini destekler. Bu süreç,

çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve dilsel becerilerini güçlendirirken, onların öğrenmeye olan ilgisini artırır. Oyun, öğretmenlerin çocuklarla etkileşimde bulunarak onların bireysel ihtiyaçlarını karşılamalarına olanak tanır ve böylece öğrenme süreci daha etkili ve eğlenceli hale gelir.

4. 2. Ebeveynlerin Oyun Sırasında Roller

Çocukların gelişiminde ebeveynlerle oyun oynamak, yalnız başlarına oynamak veya diğer çocuklarla oyunlar oynamak kadar önemli bir yer tutar. Ebeveynle geçirilen kaliteli zaman, çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini destekleyen kritik bir süreçtir. Bu yazıda, ebeveynlerin çocuklarıyla oyun oynarken nasıl rehberlik etmeleri gerektiği, oyun türlerinin çocuk gelişimine katkıları ve ebeveynin oyun sürecindeki rolü ele alınacaktır.

Çocuklar, aileleriyle birlikte zaman geçirmeye ihtiyaç duyarlar. Aile ile oyun, çocukların kendilerini özel ve değerli hissetmelerini sağlar. Çocuğunuzla oyun oynamak, güçlü bir bağ kurmanıza yardımcı olur ve çocuğunuzun sevildiğini, takdir edildiğini hissetmesini sağlar. Bu tür oyunlar, çocuğun güven duygusunu artırır ve aile ilişkilerini güçlendirir. Ayrıca, ebeveynle geçirilen kaliteli zaman, çocuğun öğrenme süreçlerini destekler ve ona model olma fırsatı sunar.

Rol oyunları, çocukların hayal güçlerini kullanarak çeşitli senaryoları canlandırdıkları oyunlardır. Bu tür oyunlar, çocukların problem çözme ve sosyal beceriler geliştirmelerinde önemli bir yer tutar. Ebeveynlerin bu oyunlara katılması, çocukla birlikte eğlenmeleri, ancak aşırı tepki vermeleri gereklidir. Ebeveyn, çocuğun oyun dünyasına dahil olmalı, sorular sormalı ve onun oyun süreçlerine aktif olarak katılmalıdır. Örneğin, çocuk kendi hikayesini oluştururken, ebeveyn ona “Bu durumda karakterin ne yapmalı?” gibi yönlendirici sorular sorabilir. Ancak, ebeveynin müdahalesi sınırlı olmalı, çocuğun oyununu özgürce şekillendirmesine olanak tanınmalıdır.

Ebeveynler, çocuklarla birlikte uygun oyuncaklar kullanarak gerçek hayatta karşılaşılan durumları canlandırabilirler. Doldurulmuş hayvanlar, kuklalar veya diğer oyuncaklar, çocuklara gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri durumları dramatize etme fırsatı sunar. Bu tür oyunlar, çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerine, empati kurmalarına ve problem çözme yeteneklerini güçlendirmelerine yardımcı olabilir. Örneğin, çocuk bir hastanede doktor rolüne girerken ebeveyn, hasta rolünü üstlenebilir ve bu sayede çocuk, başkalarının ihtiyaçlarını anlamayı öğrenebilir.

Çocuklar yalnızca kapalı alanlarda değil, açık oyun alanlarında da oyun oynamalıdır. Açık alanlar, çocuklara hem fiziksel hem de sosyal gelişim açısından önemli fırsatlar sunar. Ebeveynler, çocuklarıyla parkta koşabilir, top oynayabilir veya doğada keşif yapabilirler. Bu tür aktiviteler,

çocukların motor becerilerini, koordinasyonlarını ve sosyal becerilerini geliştirir. Açık alan oyunları ayrıca, çocukların çevreleriyle olan bağlarını güçlendirir ve onların doğa ile olan ilişkilerini derinleştirir.

Kart oyunları ve masa oyunları, çocukların sıra alma, verme, kazanma ve kaybetme gibi sosyal becerilerini geliştirmeleri için mükemmel araçlardır. Ebeveynler, çocuklarıyla bu tür oyunlar oynayarak, onlara strateji oluşturma, mantıklı düşünme ve duygusal yönetim becerilerini kazandırabilirler. Aynı zamanda, bu tür oyunlar, aile üyeleri arasında birlikte vakit geçirmeyi teşvik eder ve çocukların sosyalleşme becerilerini artırır.

Ebeveynler, çocuklarıyla birlikte kitap okumanın yanı sıra, hikaye anlatma sürecine de dahil olabilirler. Kitaplar, çocukların dil gelişimlerini desteklerken, hayal güçlerini de teşvik eder. Ebeveynler, kitap okurken çocuğuna sorular sorabilir, hikayeyi değiştirmesini veya yeni bir hikaye yaratmasını isteyebilirler. Bu tür etkileşimler, çocukların kelime dağarcığını geliştirir, anlatım becerilerini artırır ve yaratıcı düşüncelerini sağlar. Ayrıca, kitap okuma süreci, çocuğa odaklanma ve dikkat becerileri kazandırır.

Müzik, çocukların bilişsel gelişimini, dil becerilerini ve duygusal ifadelerini destekler. Ebeveynler, çocuklarıyla birlikte şarkılar söyleyebilir, ritim oyunları oynayabilir ve müzikle etkileşimde bulunabilirler. Müzik ve şarkılar, çocukların dikkatlerini toplamasına ve motor becerilerini geliştirmesine yardımcı olur. Ayrıca, çocuklar müzikle oyun oynarken hem eğlenir hem de önemli öğrenme becerileri kazanır.

Ebeveynler, çocuklarıyla film izleyebilir ve film sonrası duygusal bir konuşma yapabilirler. Film günleri, çocukların kendilerini ve çevrelerini anlamalarına yardımcı olur. Ebeveynler, izledikleri film hakkında çocuklarına sorular sorarak, onların nasıl hissettiklerini ve hangi karakterleri sevdiklerini öğrenebilirler. Bu tür etkileşimler, çocuğun duygusal zekâsını geliştirmesine ve empati kurmasına yardımcı olur.

Ebeveynlerin oyun sırasında çocuklarının ilgi alanlarına duyarlı olmaları çok önemlidir. Her çocuk farklıdır ve bireysel tercihlerine saygı göstermek, oyun sürecinin daha verimli ve eğlenceli olmasını sağlar. Ebeveynler, çocuğunun nelerden hoşlandığını, hangi aktiviteleri tercih ettiğini gözlemlemeli ve buna göre oyunlar seçmelidir. Bu, çocuğun kendini daha değerli hissetmesini sağlar ve öğrenmeye olan ilgisini artırır.

Ebeveynlerin çocuklarıyla oyun oynarken onlara rehberlik etmeleri, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyen önemli bir süreçtir. Oyun, sadece eğlenceli bir etkinlik olmanın ötesinde, çocukların dünyalarını keşfetmeleri ve becerilerini geliştirmeleri için bir araçtır. Ebeveynler, çocuklarıyla birlikte kaliteli zaman geçirerek, onların gelişimine katkıda bulunabilir ve güçlü bir bağ kurabilirler. Oyun, çocukların özgü-

venlerini artırır, sosyal becerilerini geliştirir ve onların öğrenmeye olan ilgilerini güçlendirir.

Ebeveynlerin çocuklarının oyun süreçlerine aktif katılımı, bu gelişim sürecini güçlendirebilir. Ancak, ebeveynlerin oyun sırasında nasıl rehberlik edecekleri, çocuğun öğrenme deneyimini doğrudan etkiler. Bu yazıda, ebeveynlerin oyun sırasında çocuklarına nasıl rehberlik etmeleri gerektiği aşağıda sıralanmıştır,

a. Oyun Amacını Anlama ve Rehberlik Etme

Ebeveynlerin çocuklarının oyun süreçlerini anlaması, rehberlik etmeleri için ilk adımdır. Oyun, çocuklar için sadece eğlenceli bir etkinlik değil, aynı zamanda öğrenme fırsatıdır. Ginsburg (2007), çocukların oyun yoluyla sosyal ve bilişsel becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Ebeveynlerin, oyun sırasında çocuklarının hangi becerilerini geliştirmeye çalıştıklarını fark etmeleri, doğru bir rehberlik sağlayabilmek için önemlidir. Bu bağlamda, ebeveynler çocuklarının oyunlarının amacını anlamalı ve onları bu amaca yönelik desteklemelidirler. Örneğin, bir çocuk bloklarla yapılar inşa ederken, ebeveynin onun yaratıcılığını teşvik etmesi ve daha farklı yapılar inşa etmesi için cesaretlendirmesi gereklidir.

b. Çocuğun İlgisini Çekme ve Soru Sorma

Ebeveynler, oyun sırasında çocukların ilgisini çekmek ve onları etkileşimde bulunmaya teşvik etmek için sorular sorabilirler. Berk (2013), oyun sırasında ebeveynlerin çocuklara sorular sorarak, onların düşünme becerilerini geliştirebileceğini belirtmektedir. Bu tür sorular, çocukların oyunla ilgili çözüm üretme süreçlerini destekler ve oyun deneyimlerini derinleştirir. Örneğin, bir çocuk yapboz yaparken ebeveyn, “Hangi parçalar birbirine uyuyor?” veya “Bu resmi nasıl tamamlayabilirsin?” gibi sorularla çocuğun oyun sürecine katılımını artırabilir.

c. Çocuğun Bağımsızlığını Destekleme

Ebeveynlerin oyun sırasında rehberlik yaparken, çocukların bağımsızlıklarını geliştirmelerine de fırsat vermeleri çok önemlidir. Vygotsky (1978), çocukların en iyi öğrenme deneyimlerini, destekleyici bir çevrede ancak bağımsızlıklarını kazandıkları süreçlerde yaşadıklarını ifade etmiştir. Ebeveynler, çocuklarına oyun esnasında fırsat tanıyarak onların kendi çözümlerini bulmalarını teşvik etmelidir. Bu yaklaşım, çocuğun özgüvenini artırırken, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini de geliştirir. Örneğin, çocuk bir kule inşa ederken, ebeveyn onun doğru taşları seçmesine yardımcı olmak yerine, ona alternatifler sunarak kendi çözümünü bulmasına yardımcı olabilir.

d. Model Olma ve Sosyal Becerileri Öğretme

Oyun, çocukların sosyal becerilerini geliştirebilecekleri bir ortam sunar. Ebeveynler, oyun sırasında çocuklarına sosyal becerileri öğretmek için iyi bir model olmalıdırlar. Berryman (2017), ebeveynlerin çocuklar için sosyal etkileşimlerde örnek oluşturduğunu ve onların sosyal becerilerini doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Ebeveynler, oyun sırasında çocuklarına empati, paylaşma, sıra bekleme ve işbirliği gibi sosyal becerileri öğretmelidir. Örneğin, çocuklar arasında bir oyun oynanırken, ebeveyn “Sıra sana geldiğinde bu oyuncağı paylaşalım mı?” gibi ifadelerle çocuklarına sosyal becerilerin önemini vurgulayabilir.

e. Eğlenceli ve İlham Verici Bir Atmosfer Yaratma

Ebeveynler, oyun sırasında eğlenceli ve ilham verici bir atmosfer yaratarak çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerini teşvik edebilirler. Piaget (1952), çocukların hayal gücünün oyun yoluyla en etkin şekilde geliştiğini savunmaktadır. Ebeveynler, çocukları oyun sırasında yaratıcı olmaya ve yeni şeyler denemeye teşvik etmelidirler. Bu, çocukların hayal gücünü geliştirirken aynı zamanda onların problem çözme yeteneklerini de güçlendirir. Örneğin, bir çocuk bir oyuncak araba ile oynarken ebeveyn, “Bu araba nereden geliyor? Belki de bir dağ yolundan geçiyordur!” gibi ilginç hikayeler kurgulayarak çocuğun yaratıcılığını artırabilir.

f. Geri Bildirim Verme ve Çocuğu Cesaretlendirme

Oyun sırasında çocukların geri bildirim alması, öğrenme sürecinde büyük bir rol oynar. Ebeveynler, çocuklarının oyunlarda yaptığı başarıları fark ederek onları cesaretlendirebilirler. Trawick-Smith (2014), ebeveynlerin çocuklarına geri bildirim vererek, onların oyun süreçlerine dahil olmalarını sağladığını ve bu süreçte çocukların özgüven kazandığını belirtmektedir. Ebeveynler, çocuklarının küçük başarılarını takdir etmeli ve onları olumlu bir şekilde ödüllendirmelidir. Örneğin, bir çocuk başarılı bir şekilde bir yapbozu tamamladığında, ebeveyn ona “Ne kadar hızlı çözdün! Hangi parçayı bulmak seni zorladı?” gibi olumlu bir geri bildirim verebilir.

g. Oyun Alanı Sağlama ve Zamanı Yönetme

Ebeveynler, çocuklarına oyun oynaması için uygun bir ortam sunmalı ve oyun zamanı konusunda rehberlik etmelidirler. Çocuklar, belirli bir süre boyunca oyun oynamak istediklerinde, ebeveynlerin bu zamanı yönetmesi önemlidir. Frost, Wortham ve Reifel (2012), oyun süresinin çocuğun gelişimindeki önemini vurgulamaktadır. Oyun sürecinde, çocukların fazla yorulmaması ve sıkılmamaları için zamanlama yapmak gerekir. Ebeveynler, oyun sürecinde çeşitli aktiviteler sunarak çocuğun ilgisini canlı tutabilirler.

Ebeveynlerin çocuklarına oyun sırasında rehberlik etmeleri, çocukların öğrenme süreçlerini önemli ölçüde etkiler. Doğru rehberlik, çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini destekler ve onların öğrenmeye olan

ilgilerini artırır. Ebeveynlerin rehberlik etme şekli, çocukların bağımsızlıklarını ve özgüvenlerini geliştirirken, aynı zamanda onların yaratıcılık ve problem çözme becerilerini de güçlendirir. Oyun, çocukların öğrenmelerini doğal bir şekilde sürdürmelerini sağlayacak önemli bir süreçtir ve ebeveynlerin bu süreçteki rehberliği, çocuğun genel gelişimine büyük katkı sağlar.

Sonuçta, oyun sırasında rehberlik yaparken, çocuğun bağımsızlığını ve yaratıcılığını engellemeyecek bir denge sağlamak önemlidir. Rehberlik, çocukların oyunlarına anlam katmalı, ancak aynı zamanda onların özgürce keşfetmelerine de olanak tanımalıdır. Oyun ve öğrenme arasındaki bu güçlü bağ, çocukların gelişim süreçlerinde kritik bir rol oynar. Oyun sayesinde çocuklar sadece eğlenmekle kalmaz, aynı zamanda önemli beceriler kazanır.

KAYNAKLAR

- AÇEV (2015). <http://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/fiziksel-ortam/egitsel-materyaller> 10 Aralık 2024 tarihinde alınmıştır.
- Akbayrak, N. & Kuru Turaşlı, N. (2017). Oyun temelli çevre etkinliklerinin okul öncesi çocukların çevresel farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1 (2), 239-258.
- Akınbay, H. (2014). *Okul öncesi dönemde oyunun önemi ve çocukların motor gelişimi üzerine etkileri*. Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Konya.
- Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2001). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. İstanbul: Yapa Yayınları.
- Ayan, S. & Memiş, U. A. (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14 (2), 143-149.
- Benigno, J. P. & Farrar, M. J. (2012). Determinants of joint attention in young siblings' play. *Infant and Child Development*, 21, 160-174.
- Berk, L. E. (2013). *Child Development* (9th ed.). Pearson Education.
- Berryman, M. (2017). *Understanding play in early childhood education*. Routledge.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2003). Learning and development of preschool children from the Vygotskian perspective. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*, (pp. 156-176). Cambridge University Press.
- Canning, N. (2007). *Children's sense of play and learning experiences*.
- Cheng, Y. H., & Hsiao, Y. M. (2013). The effect of educational materials on children's learning. *Early Childhood Education Journal*, 41(4), 327-335.
- Cohen, D. J., & Schill, L. (2008). The role of language in play: How play supports language development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(3), 329-350.
- Cook, C., Goodman, N. D. & Schulz, L. E. (2011). Where science starts: Spontaneous experiments in preschoolers' exploratory play. *Cognition*, 120 (3), 341-9.
- Çalışkan, A. (2019). *Çocuklarda Dil Gelişimi ve Oyun*. İstanbul: Eğitim Yayınları.
- Demirtaş, F. (2018). *Çocuklarda Dil Edinimi ve Eğitim Yöntemleri*. Ankara: Eğitim Akademisi.
- Dönmez, N. B. (1992). *Oyun Kitabı*. İstanbul: Esin Yayınları.

- Dursun, Ö. Ö. (2011). Okul Öncesi Eğitimde Materyal Geliştirme Süreci ve İlkeleri. S. D. Erişti içinde, Okul Öncesinde Materyal Geliştirme (s. 3-26). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Erbil Kaya, Ö., Yalçın, V., Kimzan, İ. & Avar, G . (2017). Okul öncesi öğretmeni adaylarının oyun temelli öğrenmeye bakış açıları ve uygulamaya yansımaları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 800-834.
- Fleer, M. (2009). Understanding the dialectical relations between everyday concepts and scientific concepts within play-based programs. *Research in Science Education*, 39, 281- 309.
- Frost, J., Wortham, S. C., & Reifel, S. (2012). *Play and child development*. Pearson.
- Ginsburg, K. R. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- Gomes, J. & Fleer, M. (2019). The development of a *scientific motive*: How preschool science and home play reciprocally contribute to science learning. *Research in Science Education*, 49, 613-634.
- Göncü, A., & Gaskins, S. (2007). *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gözalan, E. & Koçak, N . (2014). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocukların kelime bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 4, 115-121.
- Gözalan, E. (2013). *Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisinin incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Konya.
- Gray, P. (2013). Definitions of play. *Scholarpedia*, 8(7), 30578. <https://doi.org/10.4249/scholarpedia.30578>
- Gülliksen, M. S. (2018). Norwegian parents' perspective on environmental factors that influence creativity- An empirical grounding for future studies. *International Journal of Educational Research*, 88, 85-94.
- Hamlin, M. & Wisneski, D. B. (2012). Supporting the scientific thinking and inquiry of toddlers and preschoolers through play. *Young Children*, 67 (3), 82-88.
- Hughes, C., & Dunn, J. (2019). *Children's Social Development: A Review of Theories and Research*. Oxford University Press.

- Işık, M. (2007). Anasınıfına devam eden beş-altı yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi).
- Johnson, J. E., Christie, J. E., & Yawkey, T. D. (1999). *Play and early childhood development*. (2nd Ed.) New York: Addison Wesley Longman.
- Jones, E. (1998). *The importance of play in language development*.
- Kandır, A., F. Tezel Şahin(2011). Okul Öncesi Dönemde Oyuncak ve Oyun Materyalleri. Eğitici Oyuncaklar. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Karayol, S. & Temel, Z. (2018). Beş yaş çocuklarının problem çözme becerilerinin oyun temelli etkinliklerle desteklenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7 (2) , 143-174.
- Katlav, S. (2014).Oyunun okulöncesi çocuklarda 3-5 yaş çocuklarının gelişimine etkileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 28 (2), 253-275.
- Kaya, M., & Özdemir, S. (2020). *Oyun ve Dil Gelişimi: Bir Araştırma*. İstanbul: Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Kıldan, O. (2001). Oyunun çocukların gelişim özelliklerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koç Akran, S. & Kocaman, İ. (2018). Oyun tabanlı öğrenme-öğretme yaklaşımının okul öncesi öğrencilerinin öğrenme tercihlerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (2), 513-533.
- Koçyiğit, S. & Başara Baydilek, N. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 126.
- Kolcu, Ş. (2014). Farklı bilişsel tempodaki çocukların oyun davranışlarının ve akran ilişkilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korat, O., Bahar, E., & Snapir, M. (2002). Sociodramatic play as opportunity for literacy development: The teacher's role. *The Reading Teacher*, 56(4), 386-393.
- Köksalan, B., & Kuru, M. (2012). *Fiziksel aktiviteler ve motor beceri gelişimi*.
- Mastow, A. J. (2004). Longitudinal and concurrent prediction of peer acceptance: direct and indirect effects of emotional, cognitive and behavioral factors (Yayınlanmamış doktora tezi), University of Deleware, USA.
- MEB . (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2023). *Okul Öncesi Eğitim Programı Rehberi*. Ankara: MEB Yayınları.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007c). Oyun Etkinlikleri-II. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi. Ankara.
- Murray, J. (2018). The play's the thing. *International Journal of Early Years Education*, 26(4), 335-339. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1527278>
- Oktay, A. (2013). Oyuna kuramsal yaklaşım. U. Tüfekçioğlu içinde, *Çocukta oyun gelişimi* (2. b.) (s. 37-54). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ostrosky, M. M. ve Jung, E. Y. (2003). Building positive teacher-child relationships. *What Works Brief*, 12, 1-4.
- Öztürk, A. (2008). Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özyürek, A., Begde, Z. ve Yavuz, N. F. (2014). Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerileri ile Yakın Çevresindeki Yetişkin Etkileşimleri Arasındaki İlişki. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 16(2).
- Palut, B. (2005). Sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkileri. M. Sevinç (Ed.). *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 2*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Parker, R. A., & Templin, T. S. (2020). *Developmental Psychology in the Early Childhood Years*. Sage Publications.
- Pehlivan, H. (2005). Oyun ve Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Piaget, J. (1971). *Psychology and Pedagogy*. Viking Press.
- Piştav Akmeşe, P. & Kayhan, N. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 29 (2), 43-60.
- Poyraz, H. (2012). *Okul öncesi dönemde oyun ve öğrenme*.
- Rengel, K. (2014). Preschool teachers' attitudes towards play. *Croatian Journal of Education*, 16(1), 113-125.
- Sapasağlam, Ö. (2018). *Oyun ve çocuk gelişimi*.
- Sevinç, M. (2004). Ergen ve çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun. Morpa.
- Seyrek, H. ve Sun, M. (2005). Okulöncesi Eğitiminde Oyun. İzmir: Müzik Eserleri Yayınları.
- Seyrek, H., & Sun, A. (1997). *Çocuk oyunlarının sosyal çevre üzerindeki etkileri*.

- Trawick Smith, J., Wollf, J., Koschel, M. & Vallarelli, J. (2015). Effects of Toys on the Play Quality of Preschool Children: Influence of Gender, Ethnicity, and Socioeconomic Status. *Early Childhood Education*, 43, 249–256.
- Trawick-Smith, J. (2014). *Early Childhood Development: A Multicultural Perspective*. Pearson Education.
- Tuğrul, B. (2018). *Gelişim ve oyun arasındaki ilişki üzerine çalışmalar*.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yalçinkaya, T. (1997). Modüler Oyuncakların Çocuğun Gelişimindeki Yeri. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi (9), 379-384.
- Yavuzer, H. (2012). Çocuk psikolojisi. Remzi.
- Yazar, A. (2007). 1914- 2006 Okul Öncesi Eğitim programlarında yaratıcılığın incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Yıldırım, B. (2021). *Çocuklarla Etkileşim ve Dil Gelişimi*. Ankara: Çocuk Eğitim Yayınları.
- Zembat, R. (1999). Marmara Üniversitesi anasınıfı öğretmeni el kitabı. İstanbul: Yapa Yayınları.

Bölüm 3

SİMGESEL OYUN İÇERİKLİ OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ETKİNLİKLERİ TASARIMI¹

Esra AY KARAÇUHA²

Ahmet ÇEBİ³

¹ Bu çalışma yazarların Anasınıfında Düzenlenen Simgesel Oyun İçerikli Etkinliklerin İlk Okuma ve İlk Yazma Becerilerine Etkisi başlıklı tezden üretilmiştir.

² Dr., Milli Eğitim Bakanlığı ORCID: 0000-0002-5597-2945

³ Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim ABD. ORCID: 0000- 0003-2622-6297

Giriş

Yaşamın, doğumdan ilkökul üçüncü sınıfa kadar olan ilk sekiz yılı, erken çocukluk dönemidir (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 1998, s. 1). Piaget kuramında, erken çocukluk dönemi, duyu-devinim dönemine, işlem öncesi döneme ve somut işlemler döneminin ilk üç yılını kapsamaktadır.

Piaget, kuramında ilk dönem *duyu-devinim dönemidir*. Duyu devinim dönemi, yaşamın yaklaşık ilk iki yılı boyunca sürer. Duyu-devinim döneminde, bebeğin çokça yinelediği eylemler aracılığıyla oluşturulan zihinsel şemalar, sonraki dönemlerde gerçekleşecek mantıksal-matematiksel işlemlere altyapı oluşturur. Bu dönemdeki en önemli gelişmelerden biri, *nesne kalıcılığı*nın edinilmesi, bir diğeri işlemöncesi dönemin simgesel evresinde tümüyle kendini gösterecek olan simgesel oyuna hem bir başlangıç, hem de altyapı oluşturacak olan *ertelenmiş taklittir*. Algısal alanından çıkan bir nesnenin yok olduğu düşüncesindeki bebek, bu dönemde edindiği alıştırmaya dayalı deneyim sonucu, nesnenin mekanla konumlandırılabilceği bilgisine ulaşır (Piaget, 1964, s. 177).

Piaget, kuramında ikinci dönem, *işlem öncesi dönemdir*. İşlem öncesi dönem 2-6 yaş arasında kendini gösterir. Piaget, işlem öncesi dönemi, *simgesel evre* ve *sezgisel evre* olmak üzere ikiye ayırmıştır. Simgesel evre 2-4 yaş arasında, sezgisel evre ise 4-6 yaş arasında görülmektedir. İşlemöncesi dönemde mantıksal-matematiksel düşünme tüm boyutlarıyla kendini göstermez. Simgesel oyun, işlemöncesi dönemin 2-4 yaş arasına yayılan simgesel evresinde kendini tümüyle göstermesine karşın, işlemöncesi dönemin 4-6 yaş arasına yayılan sezgisel evresinde karmaşıklaşarak gelişimini sürdürür. İşlemöncesi dönemin sonunda anasınıfı eğitimine alınan anasınıfı çocuğu, karmaşıklaşarak gelişen simgesel oyun etkinliklerinin en karmaşık biçimlerini tasarlar. Eğitsel donanım açısından gelişkin anasınıflarında evcilik oyunu odaklarının yer alması bu nedenledir.

Piaget, kuramının üçüncü dönemi *somut işlemler dönemidir*. Somut işlemler dönemi 6-11 yaş arasında görülür. İlk okuma-yazma çağı çocuğu, 6-11 yaş arasında kendini gösteren somut işlemler döneminin başlangıcındadır ve mantıksal-matematiksel düşünmeye özgü somut, işlemler gerçekleştirmeye başlar.

Piaget, oyunu, *alıştırmalı oyun*, *simgesel oyun* ve *kurallı oyun* olmak üzere sınıflandırmıştır. Anasınıfı döneminde çocuk oyunları daha çok simgesel içeriklidir. Simgesel oyunu, bir önceki dönem oyun türü olan alıştırmalı oyunundan ayıran en önemli özellik, çocuğun oyunda yaratıcı imgelemi işe koşmasıdır. Simgesel oyunun, işlem öncesi dönem evresi olan simgesel evre ile sınırlı değildir. Simgesel oyun, simgesel evrede ortaya çıkar ancak, sezgisel evrede ve somut işlemler döneminde de gelişimini

sürdürür. Piaget, simgesel oyunu üç ana aşamada incelemiştir. Üç aşamanın ilkinde kendi içinde belirli birtakım düzeylere ayırmıştır. Piaget’in simgesel oyunu ele alırken ortaya koyduğu bu durum simgesel oyunun süreç içerisinde gelişerek karmaşıklaşmayı içermesinden ötürüdür. Simgesel oyun daha çok “evcilik oyunu” biçimiyle karşımıza çıkan en karmaşık boyutuyla açıkça anasınıfı düzeyinde gözlemlenebilir. Simgesel oyunun, birinci aşamasının ilk evresi iki düzeye ayrılmıştır. Birinci düzeyi, *simgesel şemaların, yeni nesnelere*; ikinci düzeyi *öykünme şemaların yeni nesnelere aktarılmasıdır*. İkinci evrenin ilk düzeyi, *bir nesneyi yalın bir biçimde başka bir nesneyle*; ikinci düzeyi, *kendi bedenini başka kişiler ya da nesnelerle tanımlamasıdır*. Üçüncü evrenin ilk düzeyi, *gerçek sahnelerin yer aldığı yeni birleştirmeler*; ikinci düzeyi, *gerçeği “...mış gibi” oyun aracılığıyla gerçeğin eksikliğini giderici yeni birleştirmeler oluşturulması*, üçüncü düzeyi ise, *çocuğun gerçek dünyada başarısız olabileceği tüm sahneleri yeniden üreterek gerçeği bozmasına ve zafer kazanmasına olanak sağlayan yeniden birleştirmeleridir* (Piaget, 2013, s. 129-153).

Erken çocukluk döneminde, okuryazarlığın gelişimini anlamamızı sağlayan iki temel kavram, *erken okuryazarlık (early literacy)* ve *tomurcuklanan okuryazarlıktır (emergent literacy)*. Erken okuryazarlık, doğumdan sekiz yaşına kadar olan zamanda gözlemlenen okuryazarlık gelişimini ifade eden bir kavramdır (NAEYC, 1998, s.1). Sulzby (1989), tomurcuklanan okuryazarlık kavramını, küçük çocukların okuma-yazma davranışlarına öncülük eden ve örgün okuryazarlığa doğru evrilen süreç olarak tanımlamıştır. Tomurcuklanan okuryazarlık; karalama, öykü kitabı okuma ya da birisi için mektup çizmeye ilişkin çarpıcı ve yeni bir düşünme biçimi olarak görülebilir. Bu davranışlar birinci sınıfa kadar devam eder ve bazı çocuklar için daha uzun sürebilir (Sulzby, 1989, s. 5). Tomurcuklanan okuryazarlık doğumdan örgün okuma-yazma öğretimine kadar olan dönemdeki okuryazarlığın karşılığı olan gelişimsel bir kavramdır (Whitehurst ve Lonigan, 1998, s. 848). Bu bağlamda anasınıfı çocuğunun okuryazarlığı tomurcuklanan okuryazarlık özelliği göstermektedir.

Doğumla başlayıp yetmiş iki aya kadar uzanan okulöncesi eğitim süreci, çocuğun gelişim düzeyine ve bireysel özelliklerine yönelik olarak tüm gelişim alanlarını destekleyen ve ilkokula hazırlığı da içeren bir eğitim sürecidir (14. Milli Eğitim Şurası, 1993, s. 3-5). Anasınıfı eğitimi bu sürecin son aşamasıdır. Okulöncesi eğitimin 14. Milli Eğitim Şurası’nda alınan karar doğrultusunda doğumla başlatılıp, zorunlu eğitim çağına değin sürdürülmesi önerisine karşın, okulöncesi eğitim izlencesi, yaşamın 36-72 aylar arasını kapsamaktadır. Okulöncesi eğitim, ülkemizde zorunlu eğitim kapsamında değildir. Okulöncesi eğitim izlencesinin deneme uygulamaları, 2006 yılında yapılmıştır. Uygulamadan edinilen dönütler ve “Okulöncesi Eğitiminin Güçlendirilmesi Projesi” kapsamında yapılan değerlendirmeler

sonucu 2012-2013 yılında izlence geliştirme çalışması yapılmıştır. 2013-2014 eğitim öğretim yılında sözü edilen izlence yürürlüğe girmiştir (MEB, 2013). Anasınıfı eğitimi bu bağlamda düzenlenmeye çalışılmıştır.

Okulöncesi eğitim izlencesinde “Okuma-Yazmaya Hazırlık” çalışmaları adı altında okuma-yazmaya ilişkin hazırlık çalışmaları, ilkokula hazırlık çalışmalarının içerisinde değerlendirilmiş; Okuma-Yazmaya Hazırlık çalışmalarının farklı etkinlik alanlarıyla bütünleştirilmesi, yalnızca çizgi çalışmaları biçiminde değerlendirilmemesi gerektiği vurgulanmıştır. İzlencede yer alan “Okuma-Yazmaya Hazırlık” çalışmalarının okuma-yazma öğretme amacıyla olmadığı, harflerin gösterilmemesi ve yazdırılmaması gerektiği açık bir biçimde belirtilmiştir. Okulöncesi dönemde yürütülen okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının okuma-yazma farkındalığı oluşturması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2013, s. 44).

Ülkemizde okul öncesi eğitim izlencesi “Türkiye Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı” adı altında güncellenmiştir. Güncellenen izlence beceri temelli bir yaklaşım benimsemiş, ve bu becerilerden biri de erken okuryazarlık becerisi olmuştur. Adı geçen izlencede erken okuryazarlık becerisi “*Erken okuryazarlık bütünleşik becerisi görsel sembolleri okumak, yazının yönünü bilmek, iletişimde yazıya ihtiyaç duymak, yazıdaki noktalama işaretlerini fark etmek, cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etmek, sözcüklerin ilk ve son seslerini fark etmek, sözcüklerin hece ve hecelerden oluştuğunu fark etmek, sözcüklerin harflerden oluştuğunu fark etmek, kitabın nasıl kullanılması gerektiğini bilmek, yazı yazmak için gerekli becerileri kazanmak süreç bileşenlerinden oluşmaktadır.*” biçiminde tanımlanmıştır (MEB, 2024). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının da erkenokuryazarlık becerilerinin belirlemelerine göre oluşturulması beklenmektedir.

Uluslararası alan yazına bakıldığında temelde Piaget ve Vygotsky gibi iki büyük kuramcının kuramlarına dayanarak teorik açıdan simgesel oyun ve erken okuryazarlığın benzer zihinsel süreçler içerdiğini, erken okuryazarlık ve simgesel oyun arasında birbirini destekleyecek kanıtlar olduğu belirtilmiştir (Isenberg ve Jacob (1983), Pellegrini (1985, 1993), Roskos (1988), Christie ve Roskos (2009), Roskos ve Christie (2011). Neuman ve Roskos (1990), simgesel oyun sırasında işbirliği ve akran öğrenmeye dayalı okuryazarlık becerilerinin geliştirdiğini belirtmiştir. Bergen ve Maurer (2000) Simgesel oyun oynama sıklığı ile erken okuryazarlık becerileri arasında olumlu bir ilişki bulmuştur. O'Connor ve Stagnitti (2011), çocuğun oyun, davranış, dil ve sosyal becerilerini geliştirmede, oyun müdahalesinin kullanılmasını desteklemektedir. Wells Rowe (1996), oyunun, çocukların kitaplar ve kendi deneyimleri arasında bağlantı kurmasının en önemli yolu olduğu göstermiştir. Baumer, Ferholt, Lecusay (2005), oyun dünyası adlı uygulamaya katılan çocukların, dilsel karmaşıklıkta olmasa da, anlatı uzunluğunda, anlatımın tutarlılığında ve anlamada önemli gelişmeler

gösterdiklerini ortaya koymuştur.(Dickenson & Tabors, 2001), çocukların oyun sırasında kullandıkları dil ile, okuryazarlık ve dil ölçüleri konusundaki başarıları arasında tutarlı ilişkiler olduğu bildirmiştir. Neuman ve Roskos (1991), okuryazarlık açısından zenginleştirilmiş oyun ortamlarının okuryazarlık becerilerini arttırdığını, Stone ve Christie (1996), Stone ve Stone (2015) karma yaş gruplarında okuryazarlık açısından zenginleştirilmiş oyun ortamlarında oyun sırasında işbirliğine dayalı akran öğrenmenin okuryazarlık becerilerini arttırdığını belirtmiştir.

Christie ve Roskos (2006), kendilerine değin yapılan çalışmalarda simgesel oyunun kuramsal olarak erken okuryazarlığa olumlu etkisinin bulunduğu ortaya konulduğunu; ancak, ortaya konulan bu kuramsal ilişkinin deneysel çalışmalarla desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada, erken çocukluk döneminde okuryazarlığı geliştirmek için, oyunu odak kılan, birbirinin ardılı olan karma programların oluşturularak uygulanması, bunların değerlendirilmesi gereği ileri sürülmüştür. Ayrıca, söz konusu çalışmada, erken çocukluk öğretmenliği eğitim programlarının da geliştirilerek oyun kuramlarını ve çocukların düzeylerine uygun akademik içeriğin hazırlanmasında oyunun nasıl kullanılacağını bilen uzman öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. Christie ve Roskos (2009), çocukların okuryazarlık deneyimlerini geliştirmek için oyun ortamlarının düzenlenebileceğini ortaya koymalarına karşın, oyunun doğrudan okuryazarlık gelişimine katkıda bulunup bulunmadığına ilişkin eldeki verilerin eksik olduğunu da ileri sürmektedir. Bu çalışmada, simgesel oyunla erken okuryazarlık çalışmalarındaki bu eksikliğin çoklu veri toplama ve çözümleme yöntemleri kullanılarak giderileceği belirtilmiştir.

Anasınıfında Okuma-Yazmaya Hazırlık Etkinliği

1998'de, ABD'de, Ulusal Erken Çocukluk Eğitimi Derneği (National Association Education of Young Children) öncülüğünde birçok kuruluşun katılımıyla gerçekleşen *Okuma-Yazmayı Öğrenme: Küçük Çocukların Gelişimine Uygun Uygulamalar* toplantısında, erken okuryazarlık döneminde çocukların edinmesi gereken kazanımlara ve çocuklara bu kazanımları edindirirken öğretmenlerin yapması gerekenlere ilişkin bazı saptamalar yapılmıştır. Doğumla 48 ay arası, tomurcuklanan okuryazarlığın birinci evresi; 48 ay ile 72 ay arası, tomurcuklanan okuryazarlığın ikinci evresi olarak adlandırılmıştır. Birinci evre için, *öykü kitaplarını dinlemekten ve öykü kitaplarına ilişkin söyleşmekten hoşlanır; "mış gibi yapma" bağlamında okuma ve yazmaya ilişkin deneme ve karalama çalışmaları yapar; çevresinde gördüğü tabelalar ile çeşitli işaret ve yazıları tanır, ritmik oyunlara katılır; bazı harfleri sesleriyle eşleştirir; tanıdığı harf ve işaretleri yazmaya çalışır; arkadaşlarıyla resim ağırlıklı masal ya da masalsı öykü kitaplarını paylaşır* gibi kazanımlar belirlenmiştir (NAEYC, 1998, s.15). Bu evredeki kazanımların edinilmesi için öğretmenlerin okuryazarlık gereçleriyle zenginleştirilmiş

bir sınıf ortamı oluşturmaları, çocuklarla harfler ve harflerin seslerine ilişkin ortamlar düzenlemesi, çocukların sevdikleri öyküleri yinelemelerine zemin hazırlaması, çocukları okuryazarlıkla ilgili oyun etkinliklerine katılmaya yönlendirmesi, yazıma denemeleri yapmalarını özendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Tomurcuklanan okuryazarlığın ikinci evresi, *Okuma-Yazmayı Öğrenme: Küçük Çocukların Gelişimine Uygun Uygulamalar* toplantısında, *okuma ve yazmaya ilişkin yaşantı edinme evresi* olarak adlandırılmıştır. Bu evrede, öğrencilere yönelik olarak, *temel yazı kavramlarını geliştirerek okuma-yazmayı deneyimlemek ister; yalın öyküleri, yalın bilgilendirici metinleri yinelemekten ve okuyormuş gibi yapmaktan hoşlanır; bir olayı, durumu vb. anlatırken, açıklayıcı bir dil kullanır; harfleri ve seslerini tanır; benzer sesle başlayan sözcükleri ve sözcüklerdeki ses uyumunu fark eder; yazının yönünün soldan sağa, yukarıdan aşağıya doğru olduğunu anlar; yalın sözcüklerin söylenişyle yazılışını eşleştirir; harfleri ve sık kullanılan bazı sözcükleri yazmaya başlar* gibi kazanımlar belirlenmiştir. Söz konusu toplantının sonuç bildirgesinde, bu kazanımların edindirilebilmesi için, şu öneriler sıralanmıştır: *Öğretmenlerin çocukları okuma ve yazma deneyimlerine ilişkin konuşmaya özendirilmesi, çocuklara ses-simge ilişkilerini keşfettirmesi, çocukların sözcükleri seslere ayırmalarına kılavuzluk etmesi, çocuklara sık sık ilginç ve kavramsal açıdan zengin öyküler okuması, çocukların kendi sözcük dağarcıklarını oluşturmalarına yardımcı olması, çocukların okuma ve yazma ile bağımsız olarak ilgilenmeleri için okuma-yazma açısından zengin bir ortam yaratması* gerekir (NAEYC, 1998, s.15).

Türkiye 2013 okulöncesi eğitim izlencesinde, okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları ilkökula hazırlık çalışmalarının içerisinde değerlendirilmiş, okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının farklı etkinlik alanlarıyla bütünleştirilmesi ve yalnızca çizgi çalışması olarak değerlendirilmemesi gerektiği vurgulanmıştır. Söz konusu izlencede, “*Okuma-Yazmaya Hazırlık Etkinliği*” başlığı altında, *okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının okuma-yazma öğretmeyi amaçlamadığı ve harflerin gösterilmemesi, yazdırılmaması gerektiği* açık bir biçimde belirtilmiştir. Buna karşın, *okulöncesi dönemde yürütülen okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının okuma-yazma farkındalığı oluşturmaya gerektiği* belirtilmiştir (MEB, 2013, s. 44). Okuma-yazmaya hazırlık kazanımlardan okuma farkındalığına ilişkin kazanımın göstergeleri “*Çevresinde bulunan yazılı materyaller hakkında konuşur. Yetişkinden kendisine kitap okumasını ister. Okumayı taklit eder. Okumanın günlük yaşamdaki önemini açıklar.*” (MEB, 2013, s. 24) biçimindedir. Görüldüğü gibi, burada, *yetişkin yardımı ve desteğiyle dinlenen bir metnin tümcelerden, tümcelerin sözcüklerden, sözcüklerin hecelerden, heceler de harflerden oluştuğunu sezdirecek herhangi bir göstergeye yer verilmemiştir. Yetişkin yardımı ve desteğiyle dinlenen metnin kişilerini, olayını, olayının geçtiği yeri ve zamanını*

sezdirmeye yönelik herhangi bir göstergeye burada rastlanılmamaktadır. Yine burada, *yetişkin yardım ve desteği alınarak, tümcenin yargı bildirdiğinin sezdirilmesine; sözcükleri oluşturan hecelerin, heceleri oluşturan seslerin sezdirilmesine; yeni heceler, yeni sözcükler üretmeye yönelik herhangi bir gösterge bulunmamaktadır.* Sözü geçen izlencede okuma-yazma kazanımlardan yazma farkındalığına ilişkin kazanımın göstergeleri “Çevresindeki yazıları gösterir. Yazılı materyallerde noktalama işaretlerini gösterir. Yazının yönünü gösterir. Duygu ve düşüncelerini bir yetişkine yazdırır. Yazının günlük yaşamdaki önemini açıklar.” (MEB, 2013, s. 24) biçimindedir. Görüldüğü gibi, burada, *yetişkin yardımı ve desteğiyle yazmak için kalemi düzgün kavrama ve bedeni uygun biçimde konumlandırmaya ilişkin herhangi bir göstergeye bulunmamaktadır.* Burada, “Yazının yönünü gösterir.” gibi bir gösterge yer alsa da yazının yönünün soldan sağa, yukarıdan aşağıya doğru olduğunu fark etmeye; ayrıca, çizginin çiziliş yönünü göstermeye yönelik bir açıklama bulunmamaktadır.

Türkiye Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı’nda erken okuryazarlık becerilerinin ilki TAEOB.1. *Yazı farkındalığına ilişkin becerileri gösterebilmedir.* İzlencenin bu ilk erken okuryazarlık becerisinin açıklanmasında “Görsel semboller arasından yazıyı gösterir. Yazı yönünü gösterir. İletişimde yazıya neden ihtiyaç duyulduğunu açıklar. Temel noktalama işaretlerini fark eder” gibi alt becerilere yer verilmiştir (MEB,2024). İzlencede ikinci erken okuryazarlık becerisi “TAEOB.2. Cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu söyleyebilme”dir. Bu beceriye ilişkin “Cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu söyleyebilme”e alt becerisine değinilmiştir. Üçüncü erkenokuryazarlık becerisi “TAEOB.3. Ses bilgisel farkındalık becerileri gösterebilme”-dir. Bu beceriye ilişkin “Sözcüklerin hece/hecelerden oluştuğunu fark eder. Bazı sözcüklerin uyaklı olduğunu fark eder. Sözcüklerin ilk/son seslerini fark eder. Sözcüklerin ilk/son seslerinden yeni sözcükler üretir” alt becerilerine değinilmiştir. Dördüncü erken okuryazarlık becerisi “TAEOB.4. Sözcüklerin harflerden oluştuğunu fark edebilme”dir. Bu beceriye ilişkin “Sözcüklerin harflerden oluştuğunu fark eder. Sözcükte yer alan büyük ve küçük harfleri gösterir.” Beşinci erken okuryazarlık becerisi “TAEOB.5. Okuma öncesi becerileri kazanabilme” dir. Bu beceriye ilişkin “Kitabın temel unsurlarını bilir. Uygun okuma şeklini bilir” alt becerilerine değinilmiştir. Altıncı erken okuryazarlık becerisi “TAEOB.6. Yazma öncesi becerileri kazanabilme”dir. Altıncı beceriye ilişkin “Yazma için uygun oturma pozisyonu alır. İstenilen nitelikte yazar ve çizer.” alt becerilerine değinilmiştir.

Ülkemizde 2013 ve 2024 yıllarında yürürlüğe giren okul öncesi eğitim izlencelerinde okuma yazmaya hazırlık için belirlenen “kazanım” ve “beceriler”e ek olarak aşağıdaki kazanımlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma Bağlamında Belirlenen Okuma-Yazmaya Hazırlık Kazanımları

Araştırma için belirlenen dört ana başlık *Çizgi, Sözcük ve Onu Oluşturan Parçalar, Tümce, Metin* biçimindedir.

Çizgi

1. Kalem düzgün tutar, yazmak için uygun biçimde oturur, sayfaya serbest çizgiler çizer.
2. Kalem düzgün tutar, yazmak için uygun biçimde oturur, sayfaya dikey çizgiler çizer.
3. Kalem düzgün tutar, yazmak için uygun biçimde oturur, sayfaya yatay çizgiler çizer.
4. Kalem düzgün tutar, yazmak için uygun biçimde oturur, sayfaya sağa yatık çizgiler çizer.
5. Kalem düzgün tutar, yazmak için uygun biçimde oturur, sayfaya sola yatık çizgiler çizer.
6. Kalem düzgün tutar, yazmak için uygun biçimde oturur, sayfaya eğri çizgiler çizer.
7. Kalem düzgün tutar, yazmak için uygun biçimde oturur, sayfaya dikey ve yatay çizgileri kullanarak kare çizer.
8. Kalem düzgün tutar, yazmak için uygun biçimde oturur, sayfaya dikey ve yatay çizgileri kullanarak dikdörtgen çizer.
9. Kalem düzgün tutar, yazmak için uygun biçimde oturur, sayfaya eğik ve yatay çizgileri kullanarak üçgen çizer.
10. Kalem düzgün tutar, yazmak için uygun biçimde oturur, sayfaya dikey ve yatay çizgileri kullanarak "+" işareti çizer.
11. Kalem düzgün tutar, yazmak için uygun biçimde oturur, sayfaya yatay çizgiyi kullanarak "-" işareti çizer.
12. Kalem düzgün tutar, yazmak için uygun biçimde oturur, sayfaya yatay çizgiyi kullanarak "=" işareti çizer.
13. Kalem düzgün tutar, yazmak için uygun biçimde oturur, sayfaya eğri çizgiyi kullanarak "O" çizer.
14. Kalem düzgün tutar, yazmak için uygun biçimde oturur, sayfaya eğri çizgiyi kullanarak "S" çizer.
15. Kalem düzgün tutar, yazmak için uygun biçimde oturur, sayfaya eğri çizgiyi kullanarak "8" çizer.

Sözcük

1. Sözcükleri hecelerin oluşturduğunu sezer, heceyi yetişkin yardımı

ve desteğiyle ayırt eder.

2. Heceleri harflerin oluşturduğunu sezer, harfleri yetişkin yardımı ve desteğiyle ayırt eder.

3. Heceleri harflerin oluşturduğunu sezer, yetişkin yardımı ve desteğiyle ünlülerin seslerini çıkarır, ünsüzleri ünlülerle birlikte sesletir.

4. Yetişkin yardımı ve desteğiyle anlamını sezip öğrendiği bir sözcüğü kuracağı birkaç (en çok 3) tümcede kullanır.

5. Yetişkin yardımı ve desteğiyle anlamını sezip öğrendiği bir heceyi başka hecelerle birleştirip yeni sözcükler oluşturur.

7. Yetişkin yardımı ve desteğiyle özel adlarda yer alan “A” harfini ayırt eder ve sesini çıkarır.

8. Yetişkin yardımı ve desteğiyle ve özel adlarda yer alan “E” harfini ayırt eder ve sesini çıkarır.

9. Yetişkin yardımı ve desteğiyle özel adlarda yer alan “I” harfini ayırt eder ve sesini çıkarır.

10. Yetişkin yardımı ve desteğiyle özel adlarda yer alan “İ” harfini ayırt eder ve sesini çıkarır.

11. Yetişkin yardımı ve desteğiyle özel adlarda yer alan “O” harfini ayırt eder ve sesini çıkarır.

12. Yetişkin yardımı ve desteğiyle özel adlarda yer alan “Ö” harfini ayırt eder ve sesini çıkarır.

13. Yetişkin yardımı ve desteğiyle özel adlarda yer alan “U” harfini ayırt eder ve sesini çıkarır.

14. Yetişkin yardımı ve desteğiyle özel adlarda yer alan “Ü” harfini ayırt eder ve sesini çıkarır.

Tümce

1. Tümceleri sözcüklerin oluşturduğunu fark eder.

2. Tümcenin ilk sözcüğünü ayırt eder.

3. Tümcenin ilk sözcüğünün büyük harfle başladığını fark eder.

4. Tümcenin son sözcüğünü fark eder.

5. Tümcenin son sözcüğünden sonra nokta (.) konulduğunu fark eder.

6. Tümcenin son sözcüğünden sonra soru imi (?) konulduğunu fark eder.

7. Yetişkin yardımı ve desteğiyle tümcenin yargı içerdiğini sezer.

8. Yetişkin yardımı ve desteğiyle tümcenin anlamını kendi sözcükleriyle dile getirir.

Metin

1. Metinleri tümcelerin oluşturduğunu fark eder.
2. Düzeye uygun kurmaca (masalsı) bir metnin öznelere ayırt eder.
3. Düzeye uygun kurmaca (masalsı) bir metnin olayını yetişkin yardımı ve desteğiyle belirtir.
4. Düzeye uygun kurmaca (masalsı) bir metnin olayının geçtiği yeri yetişkin yardımı ve desteğiyle belirtir.
5. Düzeye uygun kurmaca (masalsı) bir metnin olayının geçtiği zamanı yetişkin yardımı ve desteğiyle belirtir.
6. Düzeye uygun kurmaca (masalsı) bir metni yetişkin yardımı ve desteğiyle kuracağı tümceler aracılığıyla anlatır.

Simgesel Oyun İçerikli Okuma-Yazmaya Hazırlık Etkinliklerinin Tasarımı

Piaget'nin belirlemelerine göre çocuk oyununun doğal bir gelişim özelliği olan simgesel oyunun anasınıfı oyun ortamında tüm alanlarda desteklenmesine yönelik bir öğretmen tutumu o öğretim ortamında simgesel oyunun ortaya çıkmasında önemli bir etkidir. Bununla birlikte öğretimde zaten gelişimin bir parçası olan simgesel oyunu araç olarak kullanmanın öğretimi destekleyeceği açıktır. Yukarıda alanyazın çalışmalarında simgesel oyun ile okuryazarlık arasında olumlu ilişki olabileceği ancak bunun uygulamalı çalışmalarla daha çok desteklenmesi gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Bu bölümde simgesel oyunun okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında kullanılmak üzere nasıl tasarlandığına değinilerek örneklendirilmeye çalışılmıştır.

Okuma-yazmaya hazırlık sürecinde simgesel oyun içerikli etkinlikler tasarlanırken Piaget'nin simgesel oyun belirlemeleri ölçüt alınmıştır. Piaget simgesel oyunu üç ana aşamaya ayırmıştır. Birinci aşamayı ise iki evreye ayırmıştır. Birinci evreyi, *simgesel şemaların nesnelere aktarılması* ve *öykünme şemaların yeni nesnelere aktarılması* gibi iki düzeye ayırmıştır. İkinci evreyi, *bir nesnenin yalın bir biçimde başka bir nesneyle tanımlanması* ve *çocuğun kendi bedenini başka kişiler ya da nesnelerle tanımlaması* gibi iki düzeye ayırmıştır. Üçüncü evreyi ise *gerçek sahnelerin yer aldığı yeni birleştirmeler, mış gibi" oyun aracılığıyla gerçeğin eksikliğini giderici yeni birleştirmeler oluşturulması, çocuğun gerçek dünyada başarısız olabileceği tüm sahneleri yeniden üreterek gerçeği bozmasına ve zafer kazanmasına olanak sağlayan yeniden birleştirmeler* gibi düzeylere ayırmıştır. Simgesel oyunun ikinci aşamasında simgesel oyunun üç yeni özelliği ortaya çıkar Bunlar; *bir önceki düzeyde*

simgesel yeni birleştirmelerde yer alan oynusu(ludic) yapıların daha düzenli olması, gerçekliğin, gerçekçi öykünmeyle tam temsil edilme isteğinin ortaya çıkması ve rollerin farklılaştırılması ve ayarlanmasıyla birlikte ortaklaşa simgeciliğin ortaya çıkmasıdır Simgesel oyunun üçüncü aşamasının özelliği ise, aşamalı olarak kuralların ortaya çıkmasıyla gerçekliği daha az bozan ve uyarlanmış simgesel yapılar görülmektedir. Piaget'nin simgesel oyun belirlemelerinin her bir aşaması, evresi ve düzeyi için ayrıntılı açıklamalar ve örneklendirmeler simgesel oyun başlığı altında belirtilmiştir (Ay Karaçuha, Çebi, 2024). Piaget'nin belirlediği aşama, evre ve düzeylerin herhangi birinin özelliğini gösteren oyun simgeseldir. Hem simgesel oyun öğeleri hem de erken okur yazarlık becerilerini destekleyici etkinliklerin bütünü de simgesel oyun içerikli okuma yazmaya hazırlık çalışmaları olarak nitelendirilebilir. Piaget'nin belirlemelerine dayanarak simgesel oyunu içeren okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri tasarımları aşağıdaki gibi örneklendirilmiştir.

Örnek Etkinlik: Özgür Çizgiler

Kazanım: Kalem düzgün tutar, yazmak için uygun biçimde oturur, sayfaya serbest çizgiler çizer.

Gereçler: Figür başlıklı kalem, beyaz kağıt



Şekil 2: Etkinliklerde kullanılan figür başlıklı kalem örnekleri

Öğretmen her bir çocuğa simgesel oyunla birebir ilişkili olan yaratıcı imgelemi ortaya çıkarmak için Şekil 2'de görülmekte olan figür başlıklı kalemleri dağıtır. Çocuklara "Her birinize bir konuşan kalem veriyorum." diyerek etkinliğe giriş yapar. Öğretmen çocukların yaratıcı imgelemi işe koşmaları için kalemlerle özgürce oynamalarına olanak tanır. Oyunlarını destekleyici ve cesaretlendirici ifadeler kullanır. "Bakın ben minik atımı

nasıl tutuyorum?” diyerek önce kendi kalemini nasıl tuttuğunu gösterir. Daha sonra her bir çocuğa beyaz resim kağıtları dağıtır. Konuşan kalemlerini kullanarak istedikleri resimleri yapabileceklerini söyler. Öğretmen etkinlik sırasında gerekli gördüğünde kalemi tutma biçimlerine ilişkin çocuklara destek olur. Öğretmen çocukların resim yaparken kalemlerini koşturmalarına, oyunlar oynamalarına engel olmaz.

Birinci örnek etkinlikte , *simgesel şemaların nesnelere aktarılmasına* olanak tanınarak seçilen kazanımın edinilmesi amaçlanmıştır.

Örnek Etkinlik 2: Dikey çizgiler

Kazanım: Kalemi düzgün tutar, yazmak için uygun biçimde oturur, sayfaya dikey çizgiler çizer.

Gereçler: Figür başlıklı kalem, çalışma sayfası, “Su Damlası” şarkısı

Öğretmen “Su Damlası” adlı şarkıyı söyleyerek etkinliğe giriş yapar.

Su Damlası

Ben bir su damlasıyım.

Yeryüzünde yaşarım.

Güneş doğup ısıtınca,

Gökyüzüne uçarım.

Birden havalar soğuyup

Bulutlar çarpışınca

Yağmur olur yağarım.

Yeryüzüne damlarım.

Şıp şıp şıp şıp şıp şıp şıp

Şıp şıp şıp şıp şıp şıp şıp

Öğretmen her bir öğrenciye konuşan kalem verir. Çocukların yaratıcı imgelemine işe koşmak için konuşan kalemlerle oynamalarına olanak tanır. Daha sonra yağmurun nasıl yağdığını dikey çizginin yönü ile ilişkilendirmek için sorar. Çocuklar yağmurun yukarıdan aşağıya doğru yağdığı bilgisine ulaştıktan sonra öğretmen yazı tahtası üzerinde bir buluttan aşağıya damlayan yağmur damlasını kesikli çizgilerle belirtir. Kesik çizgilerin üzerinden öğretmen yukarıdan aşağıya doğru çizgiyi birleştirir. Öğretmen her bir öğrencinin tahta üzerinde çizgiyi yukarıdan aşağıya doğru tamamlamasına çocukların kalem tutma biçimlerine rehberlik etmek ve dikey çizginin yazılış yönünü edindirmek amacıyla olanak tanır. Öğretmen Şekil 3’te görülen yağmur isimli dikey çizgi çalışma kağıtlarını dağıtır. Çocuklara sorar “Çocuklar yağmur nasıl yağıyordu?” Çocuklardan “yukarıdan aşağıya”

ğya” yanıtını alana kadar sorulanını çeşitlendirir. “Şimdi her birimiz bir yağmur damlası oluyoruz ve bulutlardan aşağıya yağıyoruz. Konuşan kalemlerimizle yağmur damlalarını yukarıdan aşağıya doğru tamamlayalım” der. Çalışma sırasında öğretmen gerektiğinde çocuklara rehberlik eder.



Şekil 3: Çizgi etkinliği çalışma sayfası

İkinci etkinlikte , *simgesel şemaların nesnelere aktarılması* ve *öykünme şemaların yeni nesnelere aktarılmasına* olanak tanınarak seçilen kazanımın edinilmesi amaçlanmıştır.

Örnek Etkinlik 3:Nasrettin Hoca

Kazanım: .1. Metinleri tümcelerin oluşturduğunu fark eder.

2. Düzeye uygun kurmaca (masalsı) bir metnin öznelere ayırt eder.

3. Düzeye uygun kurmaca (masalsı) bir metnin olayını belirtir.
4. Düzeye uygun kurmaca (masalsı) bir metnin olayının geçtiği yeri belirtir.
5. Düzeye uygun kurmaca (masalsı) bir metnin olayının geçtiği zamanı belirtir.
6. Düzeye uygun kurmaca (masalsı) bir metni kuracağı tümceler aracılığıyla anlatır.

Gereçler: Metnin karakterlerinin kukları, kukla sahnesi, metin, 50*70 cm boyutunda karton üzerine her tümcesi farklı renkte olacak biçimde yazılmış metin



Şekil 4: Etkinliklerde kullanılan kukla örnekleri



Şekil 5: Etkinliklerde kullanılan kukla sahnesi ve çalışma metni

Bir gün Nasrettin Hoca arkadaşlarıyla iddiaya girmiş. Eğer Hoca karanlık ve soğuk bir gecede, sabaha kadar köy meydanında bekleyebilirse arkadaşları ona güzel bir ziyafet çekecekmiş. Ama bunu beceremezse, O arkadaşlarına ziyafet çekecekmiş. Üç gün sonra Hoca meydanın ortasında tir tir titreyerek sabaha kadar beklemiş. Sabah olunca yanına gelenlere: "Tamam, iddiayı kazandım." demiş. Arkadaşı "Hayır, sen uzaktaki mum ısıısıyla ısınmışsın demiş. Nasrettin Hoca çaresiz ziyafeti hazırlamayı kabul etmiş. Ziyafet vakti kocaman bir kazanın altına minicik bir mum koymuş. Arkadaşları "Ne yapıyorsun Hocam?" demişler. Nasrettin Hoca kıs kıs gülererek "Ben nasıl mum ışığıyla ısındıysam, bu kazandaki yemek de öyle pişecek" demiş.

Öğretmen Şekil 5'te görülen kukla sahnesinde metni Şekil 4'te görülen kuklalar aracılığıyla anlatır. Anlatım bittikten sonra hazırlanan gereç üzerinden metnin tümcelerden oluştuğunu sezdirir. Her tümcenin farklı renkte olduğunu söyler. Tümcelerin baş harflerine ve sonundaki noktalama işaretlerine dikkat çekilir. Tümceler sayılır ve metnin on tümceden oluştuğu belirtilir. Öğretmen bu fıkradaki kişiler kim? Nasrettin Hoca ve arkadaşı ne yapıyordu? Nasrettin Hoca ne zaman köy meydanında bekledi? Öğretmen çocukların yanıtlarına göre soruları çeşitlendirir. Metni anlatmak isteyen var mı? Diye sorar. Çocukları metni anlatmaları için özendirir çocukların metni kuklalarla canlandırmalarına olanak tanır. Çocukların kullalarla tüm sahneleri yeniden birleştirip yeni masallar üretmelerine olanak tanır. Çocukların oluşturduğu masalları kaydeder. Öğretmen çocukların kurgula-

dığı masalı kuklalarla anlatır. Kurgulanan masala ilişkin sorular sorar.

Üçüncü örnek etkinlikte çocukların *gerçek sahnelerin yer aldığı yeni birleştirmeler* yapmasına, *muş gibi*” oyun aracılığıyla gerçeğin eksikliğini giderici yeni birleştirmeler oluşturulmasına, çocuğun gerçek dünyada başarısız olabileceği tüm sahneleri yeniden üreterek gerçeği bozmasına ve zafer kazanmasına olanak sağlayan yeniden birleştirmeler yapmasına olanak tanınarak seçilen kazanımın edinilmesi amaçlanmıştır. Bu etkinlikte simgesel oyunun birinci aşamasının tüm düzeylerinin özellikleri görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Bergen, D. ve Mauer, D. (2000). Symbolic play, phonological awareness, and literacy skills at three age levels. Roskos, K. A. ve Christie, J. F. (Ed.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (s. 45–62) içinde. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Baumer, S., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2005). Promoting narrative competence through adult–child joint pretense: Lessons from the Scandinavian educational practice of playworld. *Cognitive Development*, 20(4), 576-590.
- Christie, C.F. ve Roskos, K.A. (2006), *Standards, science, and the role of play in early literacy*. Singer, D.g, Golinkoff, R.M. VE Hirsh-Pasek(Ed). *Education Play=Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth*. (s.57-75) içinde Oxford University Press
- Christie, C.F. ve Roskos, K.A. (2009). Play's potential in early literacy development. Tremblay RE, Barr R.G, Peters R.D.V, Boivin M, (Ed). *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development1-6.Erişim adresi: <http://www.childencyclopedia.com/documents/Christie-RoskosANGxp.pdf>.
- Dickinson, D., ve Tabors, P. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Isenberg, J., & Jacob, E. (1983). *Playful Literacy Activities and Learning: Preliminary Observations*.
- MEB (1993). 14. Milli Eğitim Şurası, Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi
- MEB (2024). *Türkiye maarif modeli Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi
- NAYEC, (1998). *Learning to read and write: developmentally appropriate practices for young children* National Association for the Education of Young Children 53(4), 30-46.
- Neuman, S B. ve Roskos, K. (1990) *The Influence of Literacy-Enriched Play Settings on Preschoolers Engagement with Written Language*. National Conference Yearbook, 39, 179-187.
- Neuman, S. ve Roskos, K. (1991). Peers as Literacy Informants: A Description of Young Children's Literacy Conversations in Play. *Early Childhood Research Quarterly*, 1-35

- O'Connor ve Stagnitti (2011) Play, behaviour, language and social skills: the comparison of a play and a non-play intervention within a specialist school setting. 32(3), 1205-11. doi: 10.1016/j.ridd.2010.12.037.
- Pellegrini, A. D. (1985). Relations between preschool children's symbolic play and literate behavior. In L. Galda & A. D. Pellegrini (Eds.), *Play, language and stories: The development of children's literate behavior*. Norwood, NJ: Ablex.
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*. 2. 176-186.
- Piaget, J. (2013). *Play, dreams and imitation in childhood*. Londra: Routledge
- Roskos, K. ve Christie, J.F. (2011). The Play- Literacy Nexus and the Importance of Evidence-Based Techniques in the Classroom. *American Journal of Play*. 4,2 204-224
- Stone, S. J. ve Christie, J. F. (1996). Collaborative literacy learning during sociodramatic play in a multiage (K-2) Primary Classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 10(2), 123-133.
- Stone, S. J. ve Stone, B. A. (2015). Play and early literacy: An analysis of kindergarten children's scaffolding during symbolic play transformations. *The International Journal of Holistic Early Learning and Development*, 2, 3-16
- Sulzby, E. (1989). *Emergent literacy: kindergartners write and read*. Michigan: Agency for Instructional Tecnology.
- Wells Rowe, D. (1998). The literate potentials of book-related dramatic play. *Reading Research Quarterly*. 33(1) 10-35 Erişim adresi:<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED398566.pdf><https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED398566.pdf>
- Whitehurst, G. J. Ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.

Bölüm 4

21. YÜZYILDA ÇOCUK VE ÇOCUKLUK ÇAĞI SORUNLARI*

Ömrüm UZUN YOLCU¹

Nalan ARABACI²

1 Okul Öncesi Öğretmeni, MEB, Giresun, Türkiye, ORCID ID: 0009-0009-5139-2706, omrum_uzun_ylc28@hotmail.com

2 Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Ordu, Türkiye, ORCID ID: 0000-0001-9811-349X , drnalanarabaci@gmail.com

* Bu çalışma, 23-24 Aralık 2023 tarihlerinde Kayseri’de gerçekleştirilen 10. Erciyes Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Çocuk, doğumdan yetişkinliğe kadar olan süreçte yaşamını devam ettiren bir varlık, çocukluk ise toplumdan topluma farklı anlamlar içeren bir süreçtir (Akarslan, 1998; Elkind, 2001). Çocuk ve çocukluk tarihsel süreç içinde farklı değişken ve deneyimlerle irdelenmiş ve modern çağda ciddi değişimlere uğramıştır. Çocuğa ve çocukluğa yüklenen anlamlar ve roller medeniyetlere, tarihsel dönemlere, farklı yaklaşımlara göre değişiklik göstermiştir. Çocuk, her çağda farklı anlama sahip olan bir kavramdır. “Çocuk” kavramı çoğunlukla “çocukluk” kavramıyla birlikte ele alınır. Bu nedenle kavramsal olarak “çocuk ve çocukluk” bir arada düşünülebilir (Sağlam ve Aral, 2016). Çocukluk hem evrensel bir deneyimdir hem de kültürlere özgüdür. Her toplumun varlığını sürdürebilmesi için çocukların olması ve onların yetiştirilmesi gerekir. Her toplumun da çocukları korumaya yönelik kendine özgü yöntemleri vardır. Her kültür, çocukların neye benzediğine ilişkin görüşlerini ve kendi geleceğine dönük kültürel vizyonunu gerçekleştirirken ve çocuklarla ilgili uygulamalarını göstermede kendine özgü yöntemler tasarlarken, bir gelişim evresi olarak çocukluğu farklı bir biçimde tanımlar ve bölümlendirir (Fass, 2003).

Çocuklar toplumların ve hatta dünyanın geleceğini oluştururlar. Çocukların geleceğinin doğru şekilde inşa edilebilmesi, onların aynı deneyimlerle ve temel haklarından mahrum kalmadan büyümeleri ile sağlanabilir. Çocuk, kültürün devamı ve yenilenmesi için değerli bir varlıktır. Dünyaya geldiği andan itibaren çocuğun diğer bireylerle ilişkileri başlar. Çocuk, bilişsel ve fiziksel gelişimin yanında toplumsallaşmanın da bir parçası haline gelir. Toplumsallaşma, kültürlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasında uyumu gerçekleştiren bir süreç olarak ele alınmaktadır. Çocuk, toplumsallaşma sayesinde kültürün aktarıcısı ve uygulayıcısıdır (Ercan, 2014). Her toplumun temelini ve devamlılığını oluşturan çocukların refah içerisinde yaşamaları her ülke için önemlidir. Toplumların geleceği için, kültür aktarıcısı olan çocukların karşı karşıya kaldıkları sorunların değerlendirilerek çözümlerinin gerçekleştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Her toplum, güçlü ve sağlıklı bir şekilde devamlılığını sağlayabilmek için güçlü nesiller yetiştirme çabasıdadır (Karakaş ve Çevik, 2016).

Dünyada çocukların içinde bulunduğu ve mücadele etmek zorunda kaldığı birçok eşitsizlik bulunmaktadır. Gelişmişlik düzeyleri birbirinden farklı toplumların çocuklara sağladıkları deneyimler ve sorunlar birbirinden farklıdır. Yaşanan sorunlar dünya gelinde artarak devam etmektedir. Dünyada her bireye kendini gerçekleştirme, yaşamını sağlıklı geçirme, sahip olduğu becerileri kullanma haklarını farkına varabilmesi için fırsatlar verilmelidir (Babaoğlu ve Nalbant, 2016). Bireylerin çocukluğunda yaşadıkları sorunlar, ilerleyen dönemlerde aile yaşamlarında da sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Böylece, çocukların karşılaştığı

sorunlar sadece bireysel değil aynı zamanda toplumsal bir soruna dönüşmektedir (Karakaş ve Çevik, 2016).

21. yüzyılda çocuk ve çocukluk anlayışında yaşanan gelişmeler çocuk refahını ön plana çıkarmaktadır. Son zamanlarda çocukların yaşadıkları sorunlara çözümler bulmak ve çocuk refahının sağlanması için ülkeler, uluslararası kuruluşların gayretleriyle beraber ortak çalışmalar yürütmektedir. Çocuğun refahının sağlanması ancak çocukların kendi yaşantılarını şekillendirirken aktif rol almasıyla gerçekleştirilebilir. Kendi haklarının farkında olan çocuk hem özgür hem de sosyal grupların içinde yer alan bir varlıktır (Atanır,2022). Çocukların savunmasız olmaları onların bazı sorunlarla karşılaşmalarına neden olmaktadır. Bu sorunlarla karşılaşmalarının en büyük sebebi ailelerin çocukları bir mülk gibi görmelerinden kaynaklanmaktadır (Campbell ve Covell, 2001).Bu durum da çocukları dünyada gelişmişlik düzeyi farklı olan ülkelerde şiddet, istismar vb. hak ihlaline uğratmaktadır (Covell, Howe ve McNeil, 2010; Hammarberg, 2011; Hodgkin ve Newell, 1998).

Derleme türünde hazırlanan bu çalışmada, tarihsel süreç içinde çocuk ve çocukluk kavramlarına değinilerek, 21. yüzyılda çocukların yaşadıkları güncel sorunlar ele alınmış, bu sorunların bireysel olarak çocukları ve toplumların geleceğini nasıl etkilediği üzerinde durulmuştur. Bu çalışma, yaşadıkları toplumun temel yapı taşını oluşturan çocukların karşılaştıkları güncel sorunların tespit edilerek, bu sorunlarla ilgili önlemler alınması bakımından toplumdaki ilgili hedef kitlelerde bilinç ve farkındalık oluşturulması bağlamında önemli ve gerekli görülmektedir. Böylece, çocukların içinde bulunduğu olumsuz koşulların ivedilikle iyileştirilebilmesinde ve toplumla uyumlarının sağlanmasında gerekli önlemler alınabilir.

1. Çocuk ve Çocukluk Kavramlarına Genel Bir Bakış

Çocuk kavramı farklı disiplinlerde birbirinden farklı tanımlara sahiptir. Çocukluk kavramı evrensel olarak değişik bağlamlarda kullanılabilmekte ve birbirinden bağımsız tanımlanabilmektedir. Çocukluk kavramının hangi yaşlar arasını kapsadığı ve tam olarak neyi ifade ettiği disiplinler arasında farklılık göstermektedir. Bu kapsamda çocuk kavramı psikolojik ve sosyolojik açıdan çocuk olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

Günümüzde birçok bilim dalına konu olan çocuk kavramının genel geçer tanımı Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde açık bir şekilde belirtilmiştir. Çocuk, on sekiz yaşını doldurmamış insanlara denilmektedir (UNICEF, 2012). Türk Dil Kurumu, çocuk kavramını toplumun ayrılmaz bir parçası olarak küçük yaştaki kız ve erkek çocuk, insan yavrusu olarak tanımlamaktadır (TDK, 2023). Ancak çocukluk kavramının hangi yaş aralığını kapsayacağı her toplumun sosyo-kültürel ve sos-

yo-ekonomik yapısı, hukuksal ve siyasi çerçevesi ile çeşitli bilim dallarına göre değişiklik göstereceği bilinmektedir. Bu açıdan kavramın psikolojik, sosyolojik, felsefi, hukuksal anlamda ne ifade ettiği üzerine açıklamalar yapılması gerekir.

Psikoloji bilimi çocukluğu genel olarak dört döneme ayırarak incelemektedir. Bu dönemler 0-2 yaş bebeklik, 3-6 yaş okul öncesi, 6-12 yaş son çocukluk ve 12-18 yaş ise ergenlik dönemi olarak ifade edilmektedir (Aydoğmuş vd., 2006). Hukuki metinlerde birçok tanımı olan çocuk veya çocukluk kavramına dair tartışmalar sürmektedir. Hukukun farklı kollarında çalışma yapan uzmanlar farklı ölçütler belirleyerek çocuğun olgunlaşma düzeyi, yaşı ya da davranışlarına bağlı olarak farklı çocuk tanımları yapmaktadır. Buna göre çocuk, doğumdan erinliğe kadar uzanan dönemde yaşayan bir varlık, gelişimi devam etmekte olan insan yavrusu, her işlemi yapmaya yetkisi olmayan insan, yeterli olgunluk düzeyine ulaşmamış ve reşit sayılmayan vatandaş gibi tanımlarla ifade edilmeye çalışılmıştır (Çelik, 2005). Yapılan tanımlamalara baktığımızda çocuk yetişkinden farklıdır ve ona gösterilecek davranışların da farklı olması gerektiği bildirilmektedir (Sağlam ve Aral, 2006). Hukuki olarak çocukluğa bakış açısı da her toplumda farklı düzenlemelerle kendini göstermektedir. Bazı toplumlarda cinsel ve bedensel erinliğe ulaşmış olmak olarak tanımlanırken, modern hukuk sisteminin uygulandığı toplumlarda ise düşünce olgunluğuna erişmiş olmakla çocukluğun sona ereceği varsayılmaktadır (Mamur-Işıkcı ve Karatepe, 2016). Çocuk ve çocukluk tanımları filozofların da çalışmalarında yer almaktadır. Filozofların çocuklukla ilgili düşüncelerini anlayabilmek için dönemlerin ayrıntılı olarak ele alınması gerekir. Felsefede ilk başlarda çocuk yetişkinden farklı görülmezken, değişen dünya algısıyla birlikte kendine has özelliği olan bir varlık olarak görülmeye başlanmıştır. Filozoflar, farklı dönemlerdeki toplumların geliştirdiği çocuk ve çocukluk anlayışını diğer dönemlere taşıma ve şekillendirme konusunda etkili olmuşlardır (Aybar, 2022). Sosyolojik açıdan değerlendirildiğinde de çocuk kavramına ilişkin olarak toplumların çocuklara bakış açılarında farklılıklar olduğu görülmektedir. Geleneksel toplumlarda çocukluk dönemi gereksiz ve hemen bitmesi gereken bir dönem olarak görülürken, modern toplumlarda yetişkinden farklı, kendine has özellikleri olan, biyolojik, psikolojik ve sosyal bakımdan farklı gereksinimleri olan özel bir dönem olarak kabul görmektedir (Doğan, 2000; Mamur-Işıkcı ve Karatepe, 2016). Çocukluk, sadece doğuştan getirilen özelliklerle ayrıştırılan bir kavram olmayıp aynı zamanda kültürel ve toplumsal bir kavramdır. Tarih boyunca farklı toplumlarda, farklı coğrafya ve farklı zaman dilimlerinde birbirinden farklı çocukluk algısı mevcuttur ve tüm toplumları kapsayacak tanım yapılması mümkün değildir (Dirican, 2018). Çocukluk, yaş ölçütüyle tanımlanan bir kavram olmasına karşın ölçüt olarak sadece

yaş kavramının alınması doğru olmayabilir. Zaman içerisinde ve toplumlar arasında yaştan bir sınır olarak kabul edilmesiyle beraber, geleneksel, dinsel, hukuksal açıdan bazı ölçütlere yer vermek çocukluk döneminin tanımlanmasında etkili olacaktır. Bu dönemin çocukların ruhsal, fiziksel, toplumsal gibi tüm alanlardaki gelişimlerinin devam ettiği ve korunmayı gerektiren bir dönem olduğu unutulmamalıdır (Karataş, 1993).

Çocuk, yüzyıllardır süregelen bir şekilde bilim dallarının incelemeye aldığı bir kavram olmuştur. Çocukluk ise, süresinin ne kadar olacağı, çocukların nasıl olması gerektiği, onlardan ne tür beklentiler içinde olmak gerektiği ile ilgili birçok çalışmanın objesi olmuştur. Çocukluk, eğitimciler için çalışma konularının merkezinde önemli bir yere sahipken, ruh sağlığını, insan davranışlarını ve zekâsını, toplumu, hayvanları ve diğer canlıları anlamak için farklı bilim dalları tarafından bir araç olarak kullanılmıştır (Erdiller-Yatmaz, Erdemir ve Erbil, 2018).

Görüldüğü üzere çocukluk kavramını algılama şekli geçmişten günümüze toplumlara, coğrafyaya ve zaman dilimine göre değişiklik göstermektedir. Çocukluk sadece biyolojik bir süreç olmayıp toplumun ve kültürün içinden doğan, kökleri bu kavramlara dayanan bir kavramdır. Aşağıdaki bölümde toplumsal ve kültürel yapı ve değişim sürecinde çocuğun ve çocukluğun inşasına yönelik açıklamalar bulunmaktadır.

2. Toplumsal Gelişim ve Değişim Sürecinde Çocuk

Çocuk kavramı ve bununla ilişkili olan çocukluğun toplumsal olarak yerini belirlemede teknoloji ve bilimdeki gelişmeler, daha iyi ebeveyn olma isteği, toplumsal değişimlerin tarihsel süreç içinde olumlu gelişmelere sebep olduğu söylenebilir. Çocukluk, hayatımızın bir parçası, değişmeyen ve doğal olarak gerçekleşen bir yaşam zinciridir. Farklı toplumlara ve farklı tarihlere bakıldığında çocukluğa farklı anlamlar verildiği görülmektedir. Bu nedenle, çocukluk toplumsal bir kavramdır ve diğer toplumsal kavramlardaki farklılıklar gibi göreceli bir kavramdır denilebilir (Tan, 2019). Çocukluk, insanlığın başlangıcıyla birlikte ele alınacak olursa, farklı kültürlerde, farklı anlamlar yüklenerek farklı yargılarla ifade edilmiştir. Çocukluk, erişkinliğe giden yolun ilk durağı, çıkılan ilk limandır. Çocuk, insanlık tarihinin tüm aşamalarında olmasına rağmen farklı bakış açılarıyla önemli değişimler göstermiş bir olgu biçimidir (Karadoğan, 2019; Onur, 2005).

Tarih içinde toplumların değişmesiyle beraber çocukluk kavramında da birtakım değişiklikler oluşmuştur. Tarih öncesi dönem olarak adlandırılan ilkel toplumlar, göçebe yaşamın içerisinde hayatlarını sürdürmüşlerdir. İnsanlar mağaraların içinde başlayan hayatlarını olumsuz şartlarla mücadele ederek devam ettirmek zorunda kalmışlardır. Bu olumsuz şartlarda çocuklarını muhafaza edememişler, güçsüz olan bebekleri ve çocuk-

ları vahşi doğaya terk etmişlerdir. Aristo, çocukluğu insanların hayatında bir felaket olarak adlandırmıştır. Çocuk, aklını kullanamadığı için zorluklarla mücadele edemezdi ve erdeme ulaşamazdı. Augustin ise çocukluğu günahkarlıkla özdeşleştirmiştir. Augustin'e göre bebeğin annesinin memesine olan ilgisi ve ona saldırması, kimseyle paylaşımcı olmaması, kıskanç olması günahkâr olduğunun göstergesidir. Çocuğun iyi olmaya yatkın olması ise onun zayıflığıyla ilgilidir (Akt. Güçlü, 2016). Aynı dönem düşünürlerinden Platon ise çocukların profesyonel anlamda yetiştirildiği takdirde farklı durumlar olabileceğini söylemektedir. İlkçağlardan itibaren insanların verimli topraklar bularak yerleşik hayata geçmesiyle birlikte çocuğun rolü ve toplumsal önemi değişmeye başlamıştır. Toplumsal yükümlülüğü artan çocuk yeni sorumluluklar almak zorunda kalmıştır. Bazı toplumlarda annenin bebeğini sağlıklı bir şekilde dünyaya getirmesi ve bebeğin yaşatılmasının öneminden bahsedilmiştir. Bazı uygarlıklarda ise cinsiyete göre çocuğa verilen değer farklılaşmaktadır. İstenmeyen cinsiyette doğan çocukları terk etmek, tanrıya kurban etmek, yaşamına son vermek gibi düşünceler yaygın olarak görülmüştür (Akt. Erkut vd., 2017). Bu dönemde çocuğun korunmasına toplumsal olarak hiç yer verilmemiştir (Lambert, 2008).

Orta Çağ'da çocuk "minyatür yetişkin" olarak kabul edilmiştir (Humanium, 2011). Bunun kanıtı olarak dönem resimlerinin incelenmesinde çocuğun annesinin kucığında "minyatür insan" olarak tasvir edilmesi gösterilmektedir (Yapıcı ve Yapıcı, 2004). Orta Çağ'da çocuklar taşınan bir eşya ya da mülk parçası olarak görülürken, onlara karşı kötü davranışlar sergilenmiştir. Bu dönemde katı disiplin ve ağır cezalar hakim olmuştur. Köleler çocuklarıyla birlikte çalışırken, hayvanlarla birlikte yaşamışlardır (Elkind, 2001). Orta Çağ, çocuklar için zorluklarla geçen bir dönem olmuştur. Çocuklar bu dönemde ağır cezalara çarptırılarak; zindanlara ve kalelere hapsedilmiştir. Orta Çağ'da zorlu yaşam koşulları ve çocuk bakımı konusundaki bilgi eksikliği nedeniyle bebek ve çocuk ölüm oranlarının çok yüksek olduğu bilinmektedir. Bu nedenle çocuklar ancak altı yaşlarına geldiklerinde aile üyesi olarak kabul edilmişler ve aileler bu yaşa kadar çocuklarla bağ kurmak istememişlerdir (Özcan, 2017). Orta Çağ'da çocukların korunması esas olarak kilise tarafından garanti altına alınmıştır. İnsanlar anne karnındaki fetüsün bir ruhu olduğuna inandıkları için kürtaj yasaklanmıştır. Ayrıca bebeklerin öldürülmesi kilise tarafından cezalandırılarak çocuk ticareti de yasaklanmıştır. Savaş, yoksulluk, salgın hastalıklar sebebiyle yaşam koşulları kötü durumda olan bu dönemde çocukların ölüme terk edildiği, ihmal ve istismara maruz kaldıkları bildirilmektedir (Postman, 1995).

Orta Çağ'da çocukluk dönemindeki düşüncelerin, davranışların eğitim yoluyla değiştirilmesi gerektiği anlayışı öne çıkmaktadır. Ancak bah-

sedilen eğitim, günümüzdeki eğitim anlayışından uzaktır. Bu dönemde çocuk disiplin edilmesi gereken bir varlıktır; çocukluk ise yetişkinliğe hazırlanmak için bir süreç olarak görülmüştür. Çocuğa karşı bu bakış açısı, günümüz çocuk anlayışına göre ilgisiz ve sevgisiz bir anlayışın hâkim olduğu düşüncesini doğurmaktadır. Orta Çağ dönemi sonunda sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel gelişmeler, dini ve politik değişimler çocukluk anlayışına yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Modernleşen toplumla birlikte okulların işlevleri de çağımızdaki okullarla benzerlik göstermeye başlamış ve çocukluk kavramını da değişime uğramıştır. Çocukluk konusunda fikirler değişmiş ve çocukların nasıl eğitim alması gerektiği konusunda araştırmalar farklılaşmıştır (Postman, 1995). 15. yüzyıldan sonra burjuva ailelerde özellikle modern anlamda çocukluk anlayışı gelişmiştir. Bu anlayış çocukluğun kendine özgü olduğu anlayışından yola çıkılarak çocukların haklarının ve ayrıcalıklarının olduğu varsayımıyla en özel ve önemli dönemi olarak kabul edilmiştir. Modern dönem ile geçmiş dönem çocukluk anlayışı kıyaslandığında çocuklara olan bakış açısında ve yaşamlarıyla ilgili olumlu değişimler olmuştur (Mitchell, 2007). Sanayinin gelişmesiyle birlikte burjuva sınıfı dışında orta sınıfın da öne çıkması, aile yapısındaki değişimleri beraberinde getirmiştir (Gelis, 1986). Bu durum çocukluk duygusunun gelişmesiyle beraber, aile-çocuk arasındaki bağları güçlendirmiş, çocuklara ayrılan zamanda artış olmuş, çocuk ölümlerinin azalmasını mümkün kılmıştır. Bu dönemle beraber çocuklar ailenin bir parçası, soylarının devamı olarak görülmüştür (Tan, 1989). Sanayi devriyle beraber çocuk kavramı yeni bir bakış açısı kazanmış olsa da farklı sorunlar ortaya çıkmıştır. Gelişmekte olan sanayi ülkelerinde çocuklar iş gücü olarak görülmüş ve çalışma hayatının bir parçası haline gelmişlerdir (Spring, 2014; Yapıcı ve Yapıcı, 2004). Bilimsel ve teknolojik gelişmelerle beraber kalifiye elemana olan ihtiyaç artmış ve çocukların eğitim almaları zorunluluk olarak görülmeye başlanmıştır. 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başlarında çocukların eğitim alması gerektiği görüşü ön plana çıkmış, çocuklara bakış açısı değişime uğramıştır (Yapıcı ve Yapıcı, 2004). Özellikle okulların, yeni aile yapılarının ve orta sınıfın yeni çocukluk anlayışının şekillenmesindeki önemi büyük olmuştur (Özarlan, 2016; Özyurt, 2011). Modern çocuk artık ailesiyle birlikte, hatta bazen kendi ailesinden önce millete, devlete aittir (Özcan, 2013).

Yaşanılan gelişmelere ek olarak çocuk pedagojisi, çocuk sağlığı, çocuk psikolojisi alanlarında da gelişmeler olmuştur. Eğitimin önemsenmesi, çocuklara olan sevgi ve ilginin artması, tıp alanındaki gelişmeler çocuk ölüm oranlarının azalmasına katkıda bulunmuştur. Ailelerin bilinçlenmesiyle beraber çocuklara ayrılması gereken zaman ve maddi kaynaklar göz önünde bulundurularak sahip olunan çocuk sayısında azalmalar olmuştur (Özcan, 2017).

Dünya üzerinde çocukluk yaşamının iyileştirilmesine yönelik çabalara ve uygulamalara ilişkin kronolojik bir özet vermek gerekirse; 1912 yılında Amerika’da çocuk bürosu kurularak; ırk, dil, kültür, sosyo-ekonomik farkı dikkate almadan sağlıklı, engelli ya da hasta tüm çocuklara sağlık hizmetleri verilmeye başlanmıştır (Çavuşoğlu, 2013). 1924 yılında Milletler Cemiyeti tarafından çıkarılan ilk bildiri, “Çocuk Hakları Cenevre Bildirgesi” dir. 2. Dünya Savaşı’nın çıkmasıyla beraber yürürlüğe konulamayan anlaşma sadece kağıt üzerinde kalmıştır. 1959 yılında Birleşmiş Milletler tarafından tekrar gündeme getirilen “Çocuk Hakları Bildirgesi” çocukların zihinsel, bedensel ahlaki ve sosyal yönden gelişimlerini sağlıklı bir şekilde tamamlamaları için çocukların sahip olduğu hakların ön plana çıktığı düzenlemeleri ifade etmektedir. 1946 yılında Birleşmiş Milletler tarafından çocukların acil ihtiyaçlarını karşılamak ve dünyada çocukların durumunu iyileştirmek adına “Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu” kurulmuştur (Onat ve Cenani, 1996). 1948 yılında “Evrensel İnsan Hakları Bildirisi” kabul edilerek annelerin ve çocukların yardım alma hakkı ve özel bakımı ile ilgili madde yer almıştır. Paris’te “Uluslararası Çocuk Merkezi” kurulmuştur (Çavuşoğlu, 2013). 1979 yılı “Uluslararası Çocuk Yılı” olarak kabul edilerek; çocukların yaşama haklarının, sorunlarının ve gereksinimlerine önem verilmesinin gerekliliğinden bahsedilmiştir. 1989 yılında kabul edilen “Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi” daha sonraki çalışmalar için yol gösterici olmuştur. Çok geniş kapsamlı olan bu sözleşme ile çocukların gereksinimlerinin karşılanmasının öneminden bahsedilerek çocuklara birtakım haklar tanınmıştır. Bu haklara ilişkin sorumluluk, sırasıyla aileye, ülke yönetimine ve topluma verilmiştir (Onat ve Cenani, 1996). Uluslararası düzeyde sözleşmeleri imzalayan devletler anlaşmalarda yer verilen hakları ve imkanları yerine getirmeyi taahhüt etmektedir. Bu kapsamda çocukların iyilik halini gözeten, eğitim hakkından istismara kadar uzanan çok yönlü politikaların geliştirilmesi ve çocuk refah sisteminin oluşturulması gerekliliği doğmuştur.

Çocukluk yaşamı tarihsel dönem içinde çeşitli aşamalardan geçmesine ve geçmişe kıyasla daha olumlu bir duruma evrilmesine rağmen günümüz koşullarında çocukların başa çıkması gereken pek çok sorun varlığını devam ettirmektedir. Aşağıdaki bölümde güncel çocukluk çağı sorunlarına yer verilmiştir.

3. 21. Yüzyılda Çocukluk Çağına Özgü Güncel Sorunlar

21. yüzyılda çocuklara olan bakış açısının değişmesiyle birlikte onları korumaya yönelik uluslararası ve yerel yönetimler tarafından çocuğu merkeze alan gelişmeler yaşanmıştır. Bazı ülkelerde çocuklara yönelik politikalar belediyeler tarafından yürütülürken bazı ülkelerde bakanlıklar tarafından yürütülen çalışmalarla desteklenmektedir. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde çocukların sağlığı, mahremiyeti, güvenliği, mutlulu-

ğu adına uluslararası düzeyde yenilikler ve değişimlerin de katkısıyla yeni uygulamalar ve çeşitli politikalar geliştirilmektedir. Devletlerin yönetim şekilleri ve kültürleri de çocuklarla ilgili çalışmaları etkilemektedir. Çocuklar, toplumlar tarafından göz ardı edildiğinde bireysel ve toplumsal anlamda tüm gelişim alanlarını olumsuz yönde etkileyecek sorunlarla karşı karşıya gelmektedir (UNICEF, 2017).

Çocukların hayatında barınma, beslenme, eğitim, bakım, oyun, sportif-sanatsal ve kültürel faaliyetlere katılamama gibi önemli sorunlar bulunmaktadır. Son dönemlerde hızlı kentleşme, ekonomik krizler, savaş, göç, yoksulluk, aile içi şiddet, emek sömürsü, teknolojik gelişmeler, nüfusun artması, yasa dışı davranışlar gibi tehlikeler çocuk haklarının ihlal edilmesinde büyük oranda artışların yaşanmasına neden olmuştur. 21. yüzyılın sonlarına yaklaşıldığında da dünyada çocuk hakları ihlalleri halen devam etmekte ve çocuk bağlamındaki sorunlar güncelliğini korumaktadır. Çocukluk çağı sorunlarının en başında da eğitim yetersizliği gelmektedir.

3.1. Eğitim yetersizliği

Toplumsal yapılar içinde en önemli ve dikkat çekici kurum eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlar toplumda diğer kurumları da etkisi altına alabilen çok faktörlü özelliğe sahiptir. Toplumsal değişimlerin birçoğu geçmişten günümüze eğitim politikalarından, eğitim sisteminden ayrı düşünülmektedir (Çevik, 2023). Yapılan araştırmalarda, bireyin hayatında 0-18 yaş arasının, özellikle de erken çocukluk dönemini kapsayan okul öncesi ve ilkökul döneminin, kişinin yaşadığı çevre ve çevrenin sunduğu yaşantılar ve olanaklarca biçimlendirildiği ve bunda eğitimin önemli bir katkısı olduğu ortaya konulmaktadır. Eğitim hiç şüphesiz ki kişinin yaşama daha donanımlı ve sosyalleşerek katılmasına katkıda bulunmaktadır (Akt. Warrington, 2005).

Eğitim hakkı, toplumun varlığını sürdürebilmesi ve geleceğe aktarabilmesi açısından tüm bireylere koşulsuz olarak sağlanması gereken en temel haklardan biridir. İnsan Hakları Bildirgesi'nde de üzerinde önemle durulduğu gibi, eğitim, bireylerin en temel haklarından birisidir (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Madde 26). Eğitim bireyin temel hakkıdır çünkü birey eğitim hakkı ile birlikte farklı haklarını ve özgürlüklerini tanıyarak, kullanır hale gelir ve onlardan faydalanabilir (Altunya, 2018). Örneğin; birey, eğitim hakkı ile edindiği bilgi ve beceriler sayesinde meslek sahibi olma gibi birçok hak ve özgürlüğü elde edebilir (Erdoğan, 2011). Eğitim, bireyin kendini geliştirerek yaşamını devam ettirmesi, toplumun üyesi olarak toplumla paralel yaşaması ve gereksinimlerini karşılaması için önemlidir. Bu bağlamda, "insan hakları" ve "eğitim" ortak bir ideal peşindedir. Bu idea, onurlu ve refah bir yaşamla beraber herkes için öz-

gürlüğü nitelendirir (Akyeşilmen, 2014; Armstrong, 2008; Senemoğlu, 2001). Eğitim hakkı devletlerin zorunlu olarak gerçekleştirmesi gereken, bireylerin temel ve sosyal hakkıdır. Başka bir deyişle eğitim hakkı, bireyin doğuştan sahip olduğu ve devletin eşit olarak sunması gereken bir haktır (Algan ve Algan, 2013; Gümüş, 2012).

Eğitim hayatından dışlanma, mahrum kalma toplumdan da dışlanmanın önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Buna rağmen eğitimden yararlanamayan çocukların sayısı önemli bir grubu oluşturmaktadır. 1990 yılında gerçekleştirilen Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı'nda her bireyin eğitimden yararlanması ve eğitimden mahrum kalanlar üzerine önemle vurgu yapılmıştır (Stubbs, 2008). Bireylerin eğitim hakkından faydalanmaları ile eğitim sisteminin amaç ve işlevlerini gerçekleştirmesi arasında sıkı bir ilişki olduğu ileri sürülmektedir. Dolayısıyla bireylerin eğitim hakkı ihlalleriyle karşılaşmamaları hem bireysel hem de toplumsal öneme sahiptir. Bireylerin eğitim haklarını kullanmalarında devletler öncelikli olarak sorumluluk taşımaktadır ve bu sorumluluk hem ulusal hem de uluslararası düzenlemelerden kaynaklanmaktadır (Binbir ve Arastaman, 2021).

Eğitim, çocuk haklarının en önemli boyutlarından biridir. Çocuklara sağlanması gereken eğitim hakkı toplumların, devletlerin sorumluluğunda yer alır. Eğitimin, çocuğun bireysel gelişiminde önemi olduğu gibi toplumsal gelişiminde de önemli yeri vardır. Eğitim hakkı, sadece çocukların okula gitme hakkını değil, kaliteli eğitim almasını, eşit şartlara sahip olmasını ve ayrımcılık yaşamadan eğitimden faydalanmasını da içerir. Dünya geneline bakıldığında birçok çocuğun eğitim hakkından mahrum kaldığı bilinmektedir. Eğitimden yoksun olan çocuklar sosyal dışlanma gibi birçok sorunla karşılaşmaktadır (Cesuroğlu, Menteşeoğulları ve Yıldız, 2023).

Bugün dünyada 244 milyona yakın çocuk ekonomik, kültürel ve sosyal nedenlerden dolayı eğitimden mahrum kalmakta ve yararlanamamaktadır (UNESCO, 2023). Başta kız çocukları olmak üzere, yoksulluk, tutucu toplumsal bakış açısı, kırsal kesimde yaşamak ya da ulaşımın zor olması, dil ya da etnik kökenler gibi nedenlere bağlı olarak çocuklar okullarına düzenli devam edememekte veya terk etmek zorunda kalmaktadır. Engelli çocuklar ise eğitimden mahrum kalarak yaşam becerilerini kazanma konusunda önemli sorunlar yaşamaktadır. Erken çocukluk eğitimine ilişkin küresel raporda 3-6 yaş arasında 175 milyon çocuğun okula kaydının olmadığı ve ilkökul öncesi yaş grubundaki çocuklara bakıldığında da dünyada her dört çocuktan birinin okula devam etmediği görülmektedir. Ayrıca ortaöğretim çağındaki her üç çocuktan biri ve lise çağındaki her iki çocuktan biri eğitimden mahrum kalmaktadır (UNICEF, 2023). Eğitimden mahrum kalan çocukların %53'ü kız çocuklarından oluşmakta

ve dörtte biri de krizlerden etkilenen ülkelerde yaşamaktadır Eğitimden yararlanamayan çocukların %90'ı alt ve orta seviyede ekonomik duruma sahip olan ülkelerde yaşamaktadır. Bu bağlamda, eğitim hakkı her kız ve erkek çocuğu için eşit ve adil bir şekilde sağlanması gereken küresel önceliklerden olmalıdır (UNICEF, 2017; UNICEF, 2023). Sonuç olarak eğitim hakkı çocukların mahrum kalmaması gereken evrensel bir haktır ve tüm dünyada sadece bireylerin değil toplumun tamamının refah düzeyini olumlu etkileyeceği için çocukların eğitim hakkına ulaşması sağlanmalıdır.

3.2. Engellilik, korunmaya muhtaçlık ve şiddet

Çocuk, hukuki anlamda doğumdan reşit olduğu döneme kadar ailesel, çevresel ya da kişisel özelliklerine bakılmadan korunmaya muhtaç bir varlıktır. Farklı bir ifade ile korunması gereken çocuklar; fiziksel, ruhsal, ahlaki ve sosyal yönden yetiştirilmesinde, bakımında yetersizlik olan, sağlıklı yetişkin olmasında engeller bulunan ve toplumların yasal düzenlemeler çerçevesinde korumakla yükümlü oldukları çocuklardır (Akyüz, 1988; Elmacı, 2010; Tomanbay, 1999). Uluslararası çerçevede kanunlar çocukları korumak amacıyla hazırlanan düzenlemeleri içerir çünkü toplumların yarınını ileriye taşıyacak ve geliştirecek olan çocuklardır (Tomanbay, 1999).

Korunma ihtiyacı olan çocuklar, tehlike altında olan ve tehlikelerden kendisini koruyamayan ve önlemler alınması gereken çocuklardır. Tarihsel geçmişe baktığımızda da korunmaya ve özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar toplumsal olarak desteklenmesi gereken gruplardır. Bu nedenle korunma gereksinimini gerçekleştiren çocuk hizmetleri ile özel eğitim hizmetleri arasında güçlü bir bağ vardır (Elmacı, 2022). Tarihsel süreçte, başta anne babası olmayan yetim ve/veya öksüz çocuklar korunması gereken çocuklar olarak kabul görür. Aynı şekilde engelli ve bakıma ihtiyacı olan çocuklar da toplumca desteklenmesi ve korunması gereken grupları oluşturur (Diken, 2017).

Engellilik insanlığın bir parçasıdır. Bireylerin çoğu, hayatlarının bir döneminde geçici veya kalıcı bir yetersizlik yaşayabilir ve yaşadıkları süre içerisinde fonksiyonlarında giderek artan zorluklarla karşılaşabilir (WHO, 2011). Çalışmalar ve sayısal verilerde engellilikle ilgili kavramlar, ülkelerin benimsediği sınıflandırma sistemlerine göre kullanılmakta ve alanyazında ortak bir dil birliği sağlanamamaktadır. Bu nedenle sayısal veriler yapılan çalışmalarda kullanılan kavramlara göre verilmektedir. Dünya genelinde 240 milyon çocuğun engelli olduğu UNICEF'in (2021) yaptığı çalışmalarda ortaya çıkmıştır. Bu sayı çocukların toplam sayısının onda birine denk gelmektedir. Engelli çocukların haklarının ihlalleri genellikle ciddi düzeydedir. Örneğin; dünya çapında zihinsel veya gelişimsel engeli olan kızların %68'i ve erkek çocukların %30'u 18 yaşına gelmeden

cinsel istismara uğramaktadır. Korunma ihtiyacı içinde bulunan veya engelli çocuklar eğitim açısından da dezavantajlı durumdadır ve aynı zamanda desteğe ihtiyaç duyarlar (Akçamete, 2018; Francis, 2008). Bununla birlikte, dezavantajlı durumdaki bu çocuklar ayrımcılığa, damgalanmaya ve şiddete karşı da savunmasız durumdadırlar. Bu çocuklar ulusal istatistiklerde yer almayabilirler ve toplum için adeta görünmez olabilirler (Parrin ve Bilan, 2007).

Uluslararası Çalışma Örgütü'ne (ILO) göre şiddet; insan yaşamını, sağlığını, onurunu ve gelişmesini engelleyen, potansiyel bakımdan zararlı son bulan her türlü duygusal ve fiziksel kötü tutum ve davranışları, cinsel ihmal ve istismarı ya da ihmalkâr davranışları, ticari ya da başka amaçla yapılan sömürüyü kapsamaktadır. Çocuklar, şiddetten derinden ve en fazla etkilenen gruplardan biridir (Finkelhor vd., 2015; Şenol ve Mazman, 2014). Çocukların ve ergenlerin şiddete maruz kalmaları dünya genelinde toplumsal bir halk sağlık sorunu olarak görülmektedir. Şiddet her yerde görülüyor olsa da genel olarak düşük sosyo-ekonomik düzeyde bulunan insanların yaşadığı kentler ve kenar mahallelerde görülme sıklığı daha fazladır (Guterman, Cameron ve Staller, 2000).

Çocuğa yönelik şiddet; yakın ya da uzak çevreden çocuğa karşı uygulanan duygusal, fiziksel, cinsel olarak gerçekleştirilen ve çocukların gelişiminde travmatik-yıkıcı etkiler bırakan çok yönlü tutum ve davranış olarak tanımlanabilir (Hillis vd., 2016; Şenol ve Mazman, 2014). Kasıtlı ya da kasıtlı olmayan bu tutum ve davranışlar çocuğa ailesi, akrabaları, akranları, öğretmenleri ve çevresinde bulunan diğer kişiler tarafından gerçekleştirilebilir. Çocuklar şiddete en çok evde, parkta ve okul ortamında maruz kalmaktadır ve çocuğa yönelik şiddet tüm dünyada karşılaşılan önemli bir sorun olarak görülmektedir (Alyanak, 2019; Çakmak vd., 2017; Davarcı ve Kayıklık, 2016; Erkek, 2019; Finkelhor vd, 2015; Şenol ve Mazman, 2014; Tortamış, 2019).

Şiddetin farklı kategorilere ayrılarak değerlendirilmesi ve tanımlanması, saldırgan davranışların ortaya çıkma nedenlerinden ve özelliğinden kaynaklanmaktadır. Çocukların en fazla maruz kaldıkları şiddet aile içinde gerçekleşmektedir (Ayan, 2007). Çocukların en sık karşılaştıkları şiddet türü ise fiziksel şiddettir. Fiziksel şiddet vücutta oluşan yaralanma, yüz, sırt, bacaklar, kollar, göğüs ve genital bölgelerde oluşan hasarlar şeklinde meydana gelmektedir. Çocukların fiziksel şiddetten sonra en çok maruz kaldığı şiddet cinsel şiddettir. Cinsel şiddete maruz kalan çocuklar ve aileleri bu durumu genellikle gizlemektedir (Tezel, 2002). Cinsel şiddet, çocuk hakları ihlalleri arasında en rahatsız edici olanlardan biridir. Çoğu zaman diğer şiddet biçimleriyle birlikte ortaya çıkan cinsel şiddet eylemleri, doğrudan fiziksel temastan, istenmeyen cinsel içerikli dil ve görüntülere maruz kalmaya kadar çeşitlilik göstermektedir (UNICEF, 2023).

Dünyada cinsel istismara maruz kalan ve derinden etkilenen grup çocuklar olmaktadır. Çocukların savunmasız olduğunu düşünerek cinsel istismarda bulunan bireyler çocuklarda ağır travmalar yaratmakta ve ilerideki yaşamlarını etkilemektedir. Cinsel istismar ne yazık ki coğrafi konum, sosyo-ekonomik düzey fark etmeden tüm toplumda görülen bir olgudur. Özellikle yüksek gelirli gelişmiş ülkelerde çocuğa kötü muamele bir halk sağlığı sorununa dönüşmüştür. Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) yaptığı bir araştırmada, 15-19 yaş aralığında olan yaklaşık 15 milyon kız çocuğunun cinsel ilişkiye ya da başka bir cinsel istismara uğradıkları bildirilmiştir (UNICEF, 2017). Cinsel istismarın %55'i anne-babalar ve yakın akrabalar tarafından gerçekleştirilmektedir (Gilbert, 2009).

21. yüzyılda şiddet olaylarındaki artış insan haklarını tekrar gündeme taşımakta ve toplumların şiddet olgusunu önlemek amacıyla çeşitli çalışmaların yapılmasına zemin hazırlamaktadır. Çocukların gelişimlerinde olumsuz etkiler bırakan şiddet ve istismar gibi durumlar için koruyucu çalışmalar hazırlanmasında Çocuk Hakları Sözleşmesi önemlidir (UNICEF, 2004).

3.3. Savaş-terör ortamında yaşam ve kayıp olma durumu

Yüzyıllardır dünya çapında milyonlarca insan savaş, çatışma, terör ve şiddetin kurbanı olmuştur. Günümüzde de dünyanın birçok farklı bölgelerinde sürekli olarak çatışmalar yaşanmaya devam etmektedir. 21. yüzyılda küreselleşmenin etkisiyle beraber dijital anlamda teknolojinin ve kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ile savaş ve terörizmin geçmişe göre etki alanında artış olmasına neden olmuştur (Hudson, 2018). Savaşlar, çatışmalar sivil topluluklar için bir tehdit oluştururken, bu durumun en masum tarafı olan çocuklar için de artarak devam eden bir tehdit unsurudur (Aydın, 2014). Yaşanan çatışmalar savunmasız olan çocukları incitmekte ve yaralamakta, aile bireylerinin kaybı nedeniyle onları yalnız bir hayata tutunmak durumunda bırakmaktadır. Çatışma ve savaşların çocukların yaşamları üzerindeki olumsuz etkileri arasında yaralanma, sakat kalma, işkence ve istismara uğrama, ebeveynler ve akrabalar tarafından yaralanma ve öldürülme yoluyla şiddet mağdurları (fiziksel ve psikolojik, cinsel) ve failleri olma ve çocuk asker olma durumları yer almaktadır. Yaşanan bu durumlar çocukları endişe, korku ve dehşete düşürerek; duygularını derinden yaşamalarına neden olmakta ve travmalar yaratmaktadır. Çocukluk çağındaki travmatik yaşantılar çocukların gelişimlerini ciddi oranda olumsuz olarak etkilemektedir. Çatışmaların yarattığı “güvensiz dünya” algısı, çocukların ruhsal yapısında geleceğe dair kaygılar yaratmaktadır. Başka bir açıdan da çocukluk döneminde yaşanan travmatik olaylar, çocukları yetişkinlik dönemlerinde şiddete eğilimli bireyler haline getirebilmektedir (Bilgin, 2016).

Yetişkinlerin yarattığı bu çatışmalı durumlarda çocuklar bazen kendi istekleriyle militan bir gruba katılarak ya da zorla silah altına alınarak çocuk asker olmaktadır. Teknolojideki gelişmelerle beraber boyutlarında ve hacimlerinde değişikliğe uğrayan silahlar ile çocukların tanışmaları ve bunları kullanmaları 10 yaş civarına kadar düşmüştür. Dünyada silahlı çatışmaların içinde bulunan çocukların sayısı ile ilgili kesin bir bilgi bulunmamakla birlikte, sayının milyonlara ulaşmış olması ihtimali üzerinde çalışmalar yürütülmektedir. Dünya genelinde 1990'lı yıllardan beri savaş ve terör olayları nedeniyle 20 milyona yakın çocuk yurtlarını terk etmek zorunda kalmıştır ve bu olaylarda iki milyondan fazla çocuk öldürülmüştür (Machel, 2001). 21. yüzyılın ilk on yılının verileri ele alındığında, ölenlerin çoğu sivillerdir ve bunların önemli kısmı da çocuklardan oluşmaktadır (Garfield, 2008; Zwi vd., 2006). Çatışmalar esnasında yetişkin-çocuk ayrımı yapılmadan hatta kasıtlı olarak savunmasız durumda olan çocuklar hedef alınmaktadır. 2017 yılında dünyada yaklaşık olarak 420 milyon çocuk çatışma içinde aktif olarak bulunmuş ve kırktan fazla çatışmaya maruz kalmıştır. Dünya çapında her beş çocuktan birinin savaşla ve ölüm tehlikesiyle karşı karşıya olduğu sonucuna varılmaktadır (Graham vd., 2019; Prig, 2017). Ayrıca dünyada 28 milyon çocuğun şiddet, çatışma ve terör olaylarına maruz kalarak evlerini terk etmek zorunda kaldıkları tahmin edilmektedir (UNICEF, 2017).

Sonuç olarak, savaşın uzun vadedeki etkileri incelendiğinde, en hasas ve en çok etkilenen grubun çocuklar olduğu bilinmektedir (Werner, 2012). Çocuklar savaşta ve savaştan sonra gözetimsiz oldukları için devlet kurumları, mülteci kampları gibi güvenli olduğu düşünülen yerlere yerleştirilmektedir. Bu durum çocukların kaygılı bir ortamda bulunmalarına ve gelişmelerinin olumsuz yönde etkilenmesine neden olmaktadır (Kresic vd., 2016; Werner, 2012).

Çocukların sağlıklı gelişimlerini engelleyen evrensel sorunlardan biri de “kayıp olma” durumudur. Velisi, vasisi ya da yakın çevresi tarafından kayıp olarak bildirilen çocuklar kayıp çocuk olarak tanımlanmaktadır (Shalev, 2011). Çocuklar, kayıp olma durumunda her türden istismarla ve olumsuzlukla karşı karşıya kalmaktadır. Kayıp çocuk sorunu, dünyanın her yerinde yaşanan ve tüm dünyayı yakından ilgilendiren önemli sorunlardan birisidir. Çocukların kaybolma nedenleri incelendiğinde; ünlü ve zengin olma, macera yaşama, istismar, ebeveynleri tarafından şiddete uğrama gibi nedenlerle, kendi rızasıyla evden kaçma, cinsel istismar, suça sürükleme amacıyla kullanma, dilencilik ve evlat edindirme gibi birçok nedenle de kendi rızası olmadan kaçırılma olarak gösterilebilir (UNICEF, 2011). Her yıl 100 bine yakın çocuğun ve gencin evden veya çocuk bakım evlerinden şiddet, ihmal, istismar ve cinsel şiddet gibi nedenlerden dolayı kaçtıkları tahmin edilmektedir (Shalev, 2011). Bazı çocuklar evlat edindir-

me, dilenci olma, cinsel istismar ve suç çeteleri tarafından eylemlerinde kullandırmak amacıyla kaçırılmaktadır. Günümüzde ise internet ve cep telefonları gibi teknolojik araçlarla kurulan arkadaşlıklar nedeniyle evden kaçan çocuk sayısında artış görülmektedir (Solak, 2013). UNICEF verileri, dünya genelinde her gün 10 bine yakın çocuğun kimsesiz kalmakta olduğunu ve toplamda 140 milyon çocuğun da kimsesiz olduğunu ortaya koymaktadır. Tahminlere göre istatistiklere yansımayan çocuk sayısının daha da fazla olduğu düşünülmektedir. Kayıp çocukların toplam sayısı incelendiğinde, kaybolan her on çocuktan altısının ailelerinin yanındayken kayboldukları; öte yandan, kurumda yaşayan çocuklar arasında kaybolma durumunun ailesi ile yaşayan çocuklara göre anlamlı düzeyde fazla olduğu dikkat çekmektedir. Bu nedenle, aile ile kurum bakımı alan çocukların genel özelliklerindeki farklılıklar kadar, kayıp ile ilişkili olabilecek fiziksel ve sosyal çevre özelliklerinin saptanmasının da önemli olduğu değerlendirilmektedir (TBMM, 2019). Bununla birlikte, dünyada her yıl 2,5 milyon çocuğun kaçırılarak satıldığı ve bunun yarısının da kız çocukları olduğu tahmin edilmektedir (Aydın, 2010). Öte yandan, yapılan bazı araştırmalarda kaçırılan çocukların %74'ünün kaçırıldıktan sonra ölü olarak bulunduğu ortaya koymuştur (Akt. McKenna vd, 2006). Bu sonuçlar, kayıp çocuk olgusunun ne kadar vahim ve önemli bir sorun olduğunu gözler önüne sermektedir. Bu istatistiksel senaryolarla karşılaşmamak için çocukların kayıp olma durumundan hemen sonra kurtarma yöntemlerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Douglas, 2012).

3.4. Yoksulluk, çalışma ve sokakta yaşam

Dünya geneline bakıldığında, çocuklar eşit yaşamlara ve eşit deneyimlere sahip değillerdir. Çocukların yaşam deneyimlerini gerçekleştirmelerindeki en büyük engellerden biri yoksulluktur. Yoksulluk, temel yaşam gereksinimlerinin karşılanamaması, asgari düzeyde yaşam standartlarına ulaşamaması olarak tanımlanan, toplumsal ve ekonomik bir sorundur. Yoksulluk, parasızlık olarak algılanmaktadır ancak gelir düzeyinin ötesinde eğitim, sağlık, yaşam standartlarını da kapsayan geniş boyutlu bir kavramdır. (Buheji vd., 2020). Çocuklukta yoksulluk ise, yaşamlarını devam ettirebilmeleri, kendilerini geliştirip potansiyellerine kavuşabilmeleri için ihtiyaç duydukları maddi ve manevi kaynaklarından yoksun olma durumudur. Bu sorun çocukları uzun vadede eğitim, sağlık, beslenme gibi haklarından mahrum bırakarak çalışmaya zorlamaktadır ve gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Minujin vd., 2005; Spicker vd., 2007). Hane içinde yaşanan çok boyutlu yoksulluk ve ebeveynlerin istihdam olanakları çocuğun yoksulluk durumunu belirlemekte ve yoksullukla beraber bazı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Sağlık sorunları, istismar, işsizlik, zorunlu eğitimin dışında kalma gibi sorunlar yoksulluğun beraberinde gelmektedir. Ayrıca yoksulluk sorunuyla beraber “çalışan

çocuk” ya da “çocuk işçi” sorunu da ortaya çıkmaktadır. Küresel sorun haline gelen çocuk işçiliği, çocukların yaşamlarını kısıtlamaktadır (Scutella ve Smyth, 2005).

Çalışan çocuk ya da çocuk işçi kavramları toplumlar da farklı tanımlar ve anlamlar içermektedir. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde, aynı ülkede farklı sosyal yapıların içinde bile farklılıklar görmek mümkündür (Fidan, 2004). Çalışan çocuk, 18 yaşına erişmemiş olan bireylerin zihinsel, fiziksel, ahlaki ve bedensel açıdan onlara zarar veren ve eğitim olarak olanaklarından onları mahrum bırakan, istismar eden tüm iş biçimlerini kapsamaktadır (Thevenon ve Edmonds, 2019). Dünya Çalışma Örgütü (ILO) çocuk işçiliğini, çocuklara zihinsel, fiziksel, ahlaki veya sosyal boyutta zarar veren, onların potansiyellerini, çocukluklarını ve onurlarını çalan, okulu erken bırakmaya zorlayan, okul eğitimini aşırı uzun çalışma saatleri ile birleştiren işler olarak tanımlamaktadır (ILO, 2023). Çalışan çocuk kelimesinin eş anlamlısı olan çocuk işçi kavramı, “gelir için çalışan çocuk” anlamına da gelmektedir. Başka bir ifadeyle çocuk işçiliği, çocuk emeğinin sömürülmesi ve temel insan haklarından mahrum bırakılması anlamına gelmektedir. Bu bağlamda, genel olarak, aile bütçesine katkıda bulunmak zorunda olan ya da hayatını kazanmak için çalışma hayatının içine giren 18 yaşından küçük bireyleri “çalışan çocuk” veya “çocuk işçi” olarak tanımlamak mümkündür (Tor, 2010).

Dünyanın her yerinde çocuklar düzenli olarak kendilerine zarar vermeyen ücretli ve ücretsiz işlerde çalıştırılmaktadır. Çocuklar, ancak çalışmak için çok küçük olduklarında veya fiziksel, zihinsel, sosyal veya eğitimsel gelişimlerini tehlikeye atabilecek tehlikeli faaliyetlerde bulunduklarında çocuk işçi olarak sınıflandırılmaktadır. En az gelişmiş ülkelerde yaşayan 5-17 yaş arasındaki her dört çocuktan birinden fazlası, sağlıklarına ve gelişimlerine zarar verdiği düşünülen işlerde çalıştırılmaktadır (UNICEF, 2023). Dünya genelinde 160 milyon çocuk çocuk işçiliği yapmakta, bu da dünya çapındaki tüm çocukların neredeyse onda birini oluşturmaktadır. Çocukluk çağında çalışan çocukların yaş aralıkları yapılan son çalışmalarda dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, 5-11 yaş arasındaki çocuklar çocuk işçiliğinin en sık görüldüğü yaş grubunu oluşturmakta ve 90 milyona yakın çocuk işçi olduğu tahmin edilmektedir. Son küresel tahminlere göre ise 2020 yılı başında dünya çapında 160 milyon çocuk (63 milyon kız ve 97 milyon erkek) çocuk işçi olarak çalıştırılmaktadır. Bu çocukların önemli bir bölümünün tehlikeli işlerde çalıştıkları bilinmektedir (ILO, 2023; Pertile, 2008; UNICEF, 2020; UNICEF, 2021).

Çocukluk çağını tehdit eden önemli sorunlardan biri de çocukların sokakta yaşamalarıdır. “Sokak çocukları” kavramından ilk olarak 1979 yılında Birleşmiş Milletler Çocuk Yılı’nda bahsedilmiştir. Daha önceki süreçte “sokak çocukları” evsiz çocukları, evden kaçmış ve terk edilmiş

çocukları tanımlamakta kullanılmıştır (Scanlon vd., 1998). Sokak çocukları tanımı, zamanını sokakta geçiren çocukları kapsamaktadır ve aileyle sınırlı ya da hiç ilişkisi olmayan, yaşamını ve geçimini sokakta geçiren çocukları ifade etmektedir (Sayita, 2005). Genel bir tanım yapmak gerekirse, “sokak çocukları” ebeveynlerinin ve çocuğun vasilerinin izni olmadan geceleri sokakta gezen ve zamanını sokakta geçiren, sorumlu bir yetişkinin yönlendirmesinden ve gözetiminden uzak, reşit olmayan kız ve erkek çocuklar olarak tanımlanabilir. Çocukların sokakta yaşamaları tüm dünyada çoğu ülkelerin ve şehirlerin en önemli sorunu haline gelmiştir (Schwind, 2005; Zarezadeh, 2013).

Sokakta yaşamakta olan çocuklar sorunu, tarihsel süreç içinde de hep var olarak küresel bir sorun olarak karşımıza çıkan, günümüzde de çözüm bekleyen ve tüm dünya için tehdit oluşturan ciddi evrensel bir sorundur. Sokak çocukları sorununun ortaya çıkma nedenlerinden başlıcaları göç olgusu, aile içi şiddet, çocuğa yönelik istismar, yoksulluk gibi sosyolojik faktörlerdir (Şener ve Serdar, 2015). Sokak çocuğu olgusu günümüzde dikkat çeken ancak az önemsenen bir sorundur. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde, hızlı kentleşmeyle birlikte artmaya devam etmektedir. Sokak çocukları genelde otobüs duraklarında, tren istasyonlarında, köprü altlarında ve buna benzer kalabalık alanlarda yaşamlarını sürdürmektedir (Cumber ve Tsoka-Gwegweni, 2015).

Dünya genelinde 100 milyona yakın çocuğun sokaklarda yaşadığı tahmin edilmektedir. Ancak UNICEF’in 2005 yılında yaptığı bir açıklamada, net istatistik verilere ulaşmanın mümkün olmadığı belirtilmiştir. Çocukların nasıl, nerede, ne zaman ve ne şartlarda yaşadıkları bilinmediğinden sayıları tam olarak açıklanamamaktadır (Çolak ve Kahrıman, 2022; UNICEF, 2005). Günümüzde artan nüfus artışıyla beraber sokak çocuklarının sayısında da hızlı bir artış olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalar, sayının yıllar içinde artacağını ortaya koymaktadır. Sokaklardaki tehlikelerin içinde yaşamını sürdüren sokak çocukları sosyal ve ekonomik açıdan önemli bir sorun haline gelmektedir ve sokak çocuklarıyla ilgili uluslararası programlar ve politikalar artırılmalıdır (Okumuş, 2009).

3.5. Suça karışma ve mahkûmiyet

Biyolojik bir varlık olarak dünyaya gelen çocuk, zamanla sosyal bir varlık olmaktadır. Çevresinde olumlu-olumsuz deneyimler kazanan çocuğun sosyalleşme süreci de aynı yönde gerçekleşmekte ve çocuk toplum içinde yanlış ve tehlikeli olan davranışları kazanmasıyla aynı zamanda suç teşkil eden davranışları da rol edinmiş olmaktadır (Cevher, 2017).

Suç, toplumda bireylerin diğer bireylerle çatışma durumunda ortaya çıkan sapma davranışları içerir (Yavuzer, 1996). İnsanlığın doğmasıyla

ortaya çıkan suç kavramı, psikolojik, biyolojik, sosyolojik, sosyokültürel ve sosyo-ekonomik boyutları ile geniş bir kavramdır. Suç ve suçluluk kavramları ile ilgili farklı tanımlamalar yapılmıştır. Amerikan Sosyoloji Derneği tarafından yapılan en kısa tanımlama, “Suç, yasalar tarafından yasak olan davranışlardır. Suçluluk ise toplum içindeki büyük ya da küçük grupların gelenek, görenek ve adetlerini hiçe sayarak yapılan tutum ve davranışları içerir.” şeklindedir (ASA, 2023). Çocuk suçluluğu ise yasalara karşı gelen 18 yaşından küçük çocukları kapsamaktadır ve “çocuğun davranışlarının kanun müdahalesi gerektirecek hale dönüşmesi” olarak tanımlanmaktadır (UNICEF, 1997).

Toplumdaki hızlı değişimler ve kentleşme ile birlikte insan sayısındaki artış, suç oranlarındaki artışa neden olmuştur. Günümüzün en önemli sorunlarından biri olan çocuk suçluluğu dünyada hızla artış gösteren sosyal bir sorun haline gelmiştir. Uzun yıllardır yaşanan ve sayısı her geçen gün artan çocuk suçluluğu sosyal bir olgudur ve çocuk mahkemelerinin kurulmasıyla birlikte bilimsel bir bakış açısı kazanmıştır. Çocukların suça yönelmelerindeki nedenler incelendiğinde, en başta ailelerin çocuklara verdikleri eğitim konusunda yetersizlikleri ortaya çıkmaktadır. Suç işleyen çocukların okul yaşamında zorluklarla karşılaştıkları, psikolojik ve sosyal sorunlarla yüz yüze oldukları yapılan çalışmalarda ortaya konulmaktadır (Erkan ve Erdoğan, 2006). Suça karışan çocukların akran çevrelerinde popüler olmaları nedeniyle bu durum diğer çocukları da etkileyerek suça yönelik davranışların cazip hale geldiği belirtilmektedir. Ayrıca suça sürüklenen çocukların aile yapısı incelendiğinde, çoğunluğunun suç işlediği ve cezaevinde oldukları ortaya çıkmıştır. Suça sürüklenen çocukların yaşadığı çevre ile çocuk suçluluğu arasında doğru bir orantı vardır (Çoban, 2015). Yaşanan ekonomik ve sosyo-kültürel değişimler çocuk suçluluğunda etkili olmaktadır. Günümüzde de ulaşım ve kitle iletişim araçlarındaki gelişmeler, toplumda gelişim ve değişimlerin hızla daha geniş alanlara yayılmasında rol almaktadır. Dünya geneline bakıldığında, 1990 sonrasında çocuk suçluluğunda hızla artış olduğu gözlemlenmektedir. Sadece gelişmekte olan ülkelerde değil, gelişmiş ülkelerde de çocuk suçluluğunda artışlar görülmektedir (Salagaev, 2003).

Kanunla ihtilafa düşen çocuklar (cezai bir suç işlediği iddia edilen, suçlanan veya işlediği kabul edilen çocuklar) çocuk adaletiyle ilgili çeşitli uluslararası ve bölgesel belgeler aracılığıyla koruma ve temel insan hakları bakımından güvence altına alınmaktadır. Ancak çocuklar sıklıkla uluslararası anlaşmalar, normlar ve standartlar ihlal edilerek polis nezaretinde, gözaltı merkezlerinde, cezaevlerinde ve diğer gözaltı ortamlarında tutulmaktadır (Erkan ve Erdoğan, 2006). Bir günlük gözaltı ve hapsedilme durumunun bile çocuğun fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimi üzerinde yıkıcı etkisi olduğu yaygın olarak kabul edilse de dünya çapında birçok

ülkede eksik kayıt tutma ve gelişmemiş idari veri sistemleri nedeniyle kanunla ihtilafa düşen çocukların gerçek sayısı bilinmemektedir. Özgürlüğünden yoksun bırakılan çocuklara ilişkin iyi veriler olmadan, çocukların farklı gözetim biçimlerine ne ölçüde maruz kaldıklarını anlamak ve ilgili politika ve programların etkisini etkili bir şekilde izleyip değerlendirmek mümkün değildir (UNICEF, 2021). Bu bağlamda, çocuk suçluluğunda mahkûm olan çocuklarla ilgili kesin ve net bilgilere ulaşmak zordur. Dünya çapında yaklaşık 261.200 çocuğun gözetiminde olduğu tahmin edilmektedir. Dünya çapında, 2022 yılının herhangi bir gününde tahmini olarak 100.000 çocuktan 30'unun gözetiminde tutulduğu belirtilmektedir (UNICEF, 2023).

3.6. Madde ve teknoloji bağımlılığı

Bağımlı olma ve madde bağımlısı olma birbiri yerine kullanılan kavramlar olsa da birbirinden farklı tanımlamaları vardır. Bağımlılık, madde bağımlısı olma durumunu da içine alan geniş bir tanımdır. Madde bağımlılığı alkol, sigara ve diğer bağımlılık yapabilecek nesnelere karşı geliştirilebilen birtakım davranışsal aktivitelerdir. Bağımlılığın alt kategorisi, olan madde bağımlılığı “ilaç özelliğine sahip maddelerin, beyni etkilemesi ve madde alındığında haz alınması, yokluğunda ise huzursuz davranışlarla birlikte davranış bozukluklarına neden olması” olarak ifade edilebilir (Özbay vd., 2018). Madde bağımlılığına neden olan etmenlere bakıldığında, yaşanan çevre, kültür, aile, okul ve akran grupları gibi faktörler yer almaktadır (Griffin ve Botvin, 2010).

Makro-mezzo-mikro boyutlarda ele alınan, kişiyi ve toplumu olumsuz yönde etkileyen bir halk sağlığı sorunu olarak görülen madde bağımlılığı gün geçtikçe artmaya devam etmektedir. Kullanımında yaş ortalamasının düşmesi dikkat edilmesi gereken bir noktadır. Madde bağımlılığı sadece yetişkin bireylerde değil çocuklarda da görülen ve ergenlik döneminde artış olduğu gözlemlenen küresel ve toplumsal bir sorundur (Işık, 2018; Özbay vd., 2018). Madde bağımlılığı sadece bireyin yaşamını değil, çevresini ve ailesini de aynı derecede olumsuz şekilde etkilemektedir. Bu nedenle birey zarar gördüğünde diğerleri de etkilenmekte ve sistemsel olarak etkilenen, hasar gören bu parça diğerlerini de etkilemektedir (Lawrence vd., 1998). Bağımlı olma durumu her yaşta bireyde görüleceği gibi sonuçları bakımından çocuklarda görülen bağımlılık çocuk ve toplum açısından daha tehlikeli sonuçlar doğurmaktadır (Babahanoglu, 2020; Özkan, 2020).

Avrupa Uyuşturucu ve Madde Bağımlılığı İzleme Merkezi (EMC-DA) tarafından 1995-2019 yılları arasında 15-16 yaşlarındaki çocukların madde bağımlısı olma oranları üzerine çalışmalar yapmıştır. EMCDA'nın 2020'de yayınladığı raporda çocukların en rahat şekilde sigaraya ulaştıkları

rı (%60) belirtilmiştir. Ayrıca yasa dışı madde kullanımının yaş ortalamasının 13 olduğu ve maddeye erişim oranının %2,4 olduğu ifade edilmiştir. Yasa dışı maddelerden herhangi birine ulaşma oranının %17 olduğu da raporda dikkat çeken noktalardandır. Madde kullanımında en savunmasız ve riskli grubun çocuklar ve ergenler olduğu görülmektedir. Çocuklar ve ergenler, bağımlılık yapan ve kötü amaçla kullanımı yaygın maddeleri genelde deneyerek başlamaktadır (UNICEF, 2020). Ergenlik dönemi alkol, sigara ve uyuşturucu gibi maddelerin kullanımının zirveye çıktığı bir dönemdir. Yayınlanan raporlar ve çalışmalar, maddeleri deneme yaşının düşerken deneme oranının ise gün geçtikçe arttığını göstermektedir (Akt. Baysal-Arabacı, Taş ve Dilek, 2017).

21. Yüzyılda bağımlılık kavramı açısından dikkat çeken başka bir tür, teknolojinin gelişmesi ve farklı şekillere evrilmesiyle artış gösteren ve ön plana çıkan teknoloji bağımlılığı veya başka bir ifadeyle dijital bağımlılıktır. 21. Yüzyılda bilgi ve teknolojinin gelişmesiyle beraber iletişim teknolojisi de gelişmiştir. İletişim teknolojilerindeki gelişmeyle birlikte küresel olarak internet kullanım seviyesinde artış, mobil aletlere ulaşımın kolaylaşması ve mobil uygulamalara duyulan ihtiyaçlar yetişkinler kadar çocukların ve gençlerin de teknolojik ekosistemlerini değişikliğe uğratmıştır (Paat ve Markham, 2021). Günümüzde ulusal ve uluslararası yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında, çocukların tablet, akıllı telefon ya da evde bir bilgisayar sahibi olduğu, günde birkaç saat internet kullanımı yaptıkları, büyük çoğunluğunun da sosyal ağları kullandıkları ortaya çıkmaktadır (Akt. Yaman ve Sungur, 2020). Dijital dünyadaki gelişmeler ve etkileri 1965’li yıllardan sonra başlamış olsa da 21. yüzyıldan sonra etkisi artarak devam etmektedir. Hayatı kolaylaştıran, zevkli hale getiren dijital araçlar çocuklar ve yetişkinler tarafından daha çok istenmeye ve kullanılmaya başlanmıştır. Özellikle Z kuşağı olarak tanımlanan yeni nesil çocuklar ve gençler dijital kullanımı yaşam tarzı olarak benimsemişlerdir. Alfa kuşağı olarak tabir edilen ve 2010 yılından sonra dünyaya gelen çocuklar doğduktan sonra dijital dünyanın içinde yer almaktadır. Dijital dünyanın içinde olan çocuklar yaptıkları hataları sanki bir tuşa basarak değiştirebileceklerini düşünmektedir. Teknolojik aletleri uzun süre ve sıklıkta kullanan çocuklarda duruş pozisyonlarında farklılaşmalar kas ve iskelet sistemini etkilemekte, uyku sorunları yaratmaktadır. Bu çocuklar iletişimde sorunlar yaşamakta, dikkat dağınıklığı riski artmakta, kalp-damar hastalıkları ve obeziteye yatkınlık görülmektedir (Kadan ve Aral, 2021). Dijitalleşme yaşıyla ilgili yapılan araştırmalar, çocukların yedi yaşından daha küçük yaşlarda teknolojik aletlerle tanıştıkları, 9-16 yaş aralığında dijital araç kullanım ve erişimlerinin %95’lere ulaştığı bildirilmektedir (Akt. Turgut ve Kursun, 2020). Çocukların ve ergenlerin teknolojik iletişim araçlarını hangi amaçla kullandıklarına bakıldığında

ise, oyun oynama, fotoğraf paylaşma, iletişim kurma ve eğlenme gibi nedenler tespit edilmiştir (Aral, 2022).

Teknoloji bağımlılığı, bireyin sosyal, psikolojik ve akademik hayatında sorunlar oluşturmaları olarak kabul görmektedir. Bağımlılık kavramı, maddeyi kötüye kullanma anlamı taşısa da günümüzde dijitalleşme ile ortaya çıkan internet, oyun, alışveriş, cep telefonu gibi bağımlılık yaratan türleri de kapsamaktadır (Yengin, 2019). Alanyazında teknoloji bağımlılığı internet kullanımı üzerine yoğunlaşmış ve patolojik boyutlarda internet kullanımı (aşırı internet kullanımı), internet istismarı, internet bağımlılığı bozukluğu, problem düzeyinde internet kullanımı gibi tanımlarla ifade edilmiştir. Halbuki teknoloji bağımlılığı sadece internet kullanımını değil, televizyon bağımlılığı, sanal oyun bağımlılığı, ekran bağımlılığı gibi türleri de kapsamaktadır (Dinç, 2015; Dinç ve Acun, 2017).

Bağımlılık başladığında kontrolünü kaybeden bireyin kontrolünü tekrar sağlayabilmesi için tedavi planı geliştirilmez. Davranışsal bir bağımlılık olan teknoloji bağımlılığı için multidisipliner bir yapıda ekip çalışması yapılması önemlidir. Bireyi müdahale sürecine dahil ederken çevresini de dahil etmek gereklidir çünkü bireyin toplumla bütünleşmesi aşamasında aile önemli bir yer tutmaktadır (Karabulut-Gökler, 2023).

Dünya genelinde yapılan çalışmalarda, teknoloji bağımlılığında ülkelere göre farklı sonuçlar ve oranlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu oran %1 ile %35 arasında değişmektedir. Sanal oyunlara olan bağımlılığın kültürlere ve ülkelere göre geniş farklılıklar gösterdiği bulunmuştur (Akt. Dinç, 2015; Akt. Dinç ve Acun, 2017). Çocukların teknoloji ile iç içe olmalarında en belirleyici etkinin anne-babaların çocuklarına model olmaları olduğu söylenebilir. Anne-babalar çocuklarının davranışsal kontrolünü sağlamak için dijital araçları erken dönemlerden itibaren onların erişimine sunmaktadır. Çocuklar dijital araçlarla bağ kurduklarında ise bu araçlar onlar için en önemli arkadaş ve uğraş haline gelmektedir (Zeybekoğlu-Akbaş ve Dursun, 2020).

3.7. Obezite

Obezite, dünyada ve ülkemizde önlenabilir ölüm nedenleri arasında önde gelen sağlık sorunlarından biridir. Obezite prevalansı dünya çapında artış göstermiş ve pandemi boyutlarına ulaşmıştır (Hinkle ve Kunkel, 2012). Önceki dönemlerden günümüze kadar var olan obezite farklı dönemlerde gücün, zenginliğin ve ihtişamın bir göstergesi olarak kabul görmüş olsa da son zamanlarda obezite bir sağlık sorunu olarak görülmeye başlanarak tedavi edilmesi gerektiği kabul edilmiştir (Skinner vd., 2018). Dünyada bir halk sağlığı sorunu haline gelen obezite, insan vücudundaki yağ kütlesinin kas, kemik ve su gibi yağsız bileşenlerin kütlesine göre artması durumudur (WHO, 2007).

Obezitenin nedeni genetik ve genetik olmayan faktörlere bağlı olmaktadır (Han ve Kimm, 2010; Huang, 2013). Obezitenin genel olarak çevresel, biyolojik, davranışsal nedenleri vardır. Çocuklarda ise obezitenin en önemli nedeni fiziksel aktivitenin az olmasından ve vücuda gereğinden fazla enerji alımından kaynaklanmaktadır. Sosyal faktörler enerji tüketimini etkilemektedir (Bouchard, 2013). Ayrıca çocukluk çağında ortaya çıkan obezitenin %1-2'si hastalık veya farklı sendromlara bağlı olarak gelişmektedir. Bir kısmının ise eksojen obeziteye bağlı olduğu söylenmektedir. Eksojen obezite, alınan kalori ile verilen enerjinin arasındaki farktan kaynaklanmaktadır (Gürel-İnan, 2001). Obezitenin altında yatan genetik faktörlerin yanında çevresel faktörlere bağlı olarak da geliştiği düşünülmektedir. Kentleşme sonucunda değişikliğe uğrayan yaşam tarzı, fiziksel aktivitelerin azlığı ve kalorili yiyeceklere olan ilginin artması en büyük faktörlerdendir (Woo vd.,2004).

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) 2022 Obezite Raporu'na göre, yetişkinlerin %59'u (erkeklerde %63, kadınlarda %54) aşırı kilolu ve obezdir. Çocukların üçte biri (erkeklerde %29, kızlarda %27) aşırı kilolu ve obezdir. Her on çocuktan birinin obez olduğu belirtilmiştir. ABD'de yapılan Ulusal Sağlık ve Beslenme Tetkik Araştırması'nın sonuçlarına göre, 2-19 yaş arasındaki çocuk ve ergenlerin %17'si obez olarak belirlenmiştir. Okul öncesi 2-5 yaş arasındaki çocuklarda 1976-1980 yılları arasında %5 olan obezite oranı 2007-2008'de %10,4'e yükselmiştir. UNICEF'in "Dünya Çocukları İçin Bir Gelecek" raporunda, çocuk ve ergenlerin sağlığını bozacak işlenmiş gıda, alkol, şekerli içecekler, alkol ve tütün pazarının dünya genelindeki çocukların tehdit altında olmasına neden olduğu belirtilmektedir. Özellikle çocukluk çağı obezitesindeki hızlı artış alarm boyutlarındadır (Akt. Sutin, 2016).

Bununla birlikte, obezite önlenabilir bir sorundur ve önleyici çalışmaların erken dönemlerden itibaren başlatılması, yeni doğum yapan annelerin emzirme konusunda teşvik edilmeleri önemlidir. Anne sütündeki maddeler çocukluk döneminde görülebilecek obezite riskini azaltmaktadır (Gürel-İnan, 2001). Obezite konusunda acil eylem planları yapılması ve hayata geçirilmesi tüm bu hususlar dikkate alındığında elzemdir. Bu konuda, insan sağlığı ile ilgili temel kurumların hazırlayacakları eylem planlarının birinci basamağa entegrasyonu önemlidir. Birinci basamak sağlık kuruluşlarına özel obezite tanı, tedavi ve takip protokollerinin oluşturulması, bu kurumlarda hizmet verilebilmesi için uygun koşulların sağlanması, sağlık çalışanlarına hizmet içi eğitimlerin planlanması, sorunun önlenmesi açısından oldukça önemli görülmektedir. Bu doğrultuda aile sağlığı merkezlerinde, kendilerine bağlı nüfusta başvuruya dayalı olmadan obezite açısından periyodik taramalar yapılmalıdır (Sutin, 2016).

SONUÇ

Çocuk ve çocukluk algısı, insanlık tarihinin en köklü değişimlerini ve aynı zamanda en acı süreçlerini yaşamıştır. Doğal olarak tüm canlıların en zayıfı ve en savunmasız olan çocuk, kendisinden yaşça daha büyük ve daha güçlü olan yetişkinler tarafından, sanki usta bir rakipmiş gibi görülmüştür. Çocuk henüz gelişimini tamamlamadığı için korunmaya ve bunun içinde özel çalışmalara ihtiyacı vardır. Çocukların refahı önündeki sorunlar sadece çocuğu değil onun ailesini ve toplumu da ilgilendirmektedir. Çocuk hakları, tüm çocuklara herhangi bir ayırım yapılmadan sağlanması ve geliştirilmesi gereken haklardır. Her birey doğduğu andan itibaren bazı haklara sahiptir. Ülkelerin refah düzeyinin iyi olma hali çocuklara verdiği önemle doğru orantılıdır. Bir toplumda verilen eğitim ve çocukların haklarına duyarlılık artıyorsa o toplumun gelişmişlik düzeyini göstermektedir. İnsan haklarına önem veren toplumlar, çocukların haklarını da önemsemektedir. Çocuk toplumun ayrılmaz bir parçasıdır ve çocukların haklarını düzenlemek de medeni toplumların görevidir. Bu alanda politikaların oluşturulabilmesi için aile içi şiddet (istismar gibi) dahil olmak üzere çocuk eğitimi ve çalışma yaşamının tüm boyutlarının dikkate alınması, suç ve madde bağımlılığı gibi sorunların da ele alınması büyük önem taşımaktadır. Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni onaylayan devletler politikalarını çocukların insan haklarına dayandırmalıdır. Çocuğun korunmasına yönelik engeller esas olarak aile ve çocuğun ait olduğu toplum tarafından belirlense de çocukluk döneminde yaşanan olumsuz deneyimler toplum açısından da sorunlara yol açabilmektedir. Bu bakımdan çocukların karşılaştığı sorunlar sadece bir çocuğun veya bir ailenin değil, tüm toplumun ortak sorunu olarak görülmelidir. Çocuk koruma konusunda bugüne kadar pek çok olumlu politika ve proje hayata geçirilmiş olsa da önümüzdeki yıllarda bu yönde politikalar geliştirirken sadece bir konuya odaklanılmamalı, eğitim, sağlık, şiddet, suç, madde bağımlılığı gibi alanlarda ortaya çıkan sorunlar birbirlerini destekleyen ve domino etkisi yaratan bileşenler olarak eş zamanlı ve bütüncül bir şekilde ele alınmalıdır. Bununla birlikte, çocuk hakları bağlamında çok önemli bir konu olarak, çocuklar küçük yaşlardan itibaren hakları konusunda eğitilmelidir. Ayrıca yetişkinlerin de çocuk hakları konusunda eğitilmesi önemlidir. Çocuk ihmal ve istismarının artması, değişen yaşam koşulları, teknolojik gelişmeler ve eğitim düzeyinin artmasıyla birlikte toplumsal beklentiler göz önüne alındığında, çocuk hakları konusunda daha erken dönemlerden itibaren ilgili hedef kitlelere yönelik eğitimlerin verilmesinin sorunların önlenmesi ve çözülmesinde daha etkili olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akarslan, M. (1998). *Ana hatlarıyla çocuk hakları ve çocuk hakları mevzuatı*. İstanbul: Alfa Yayınevi.
- Akçamete, G. (2018). Özel eğitime gereksinimi olan bireyler. Ü. Şahbaz (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma*. İçinde (1-29). Anı Yayıncılık.
- Akyeşilmen, N. (2014). Uluslararası insan hakları düzenlemeleri ve eğitim: eğitime hak temelli bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(201), 5-16.
- Akyüz, E. (1988). “Medeni kanun ile sosyal hizmetler kurumu kanunu açısından korunmaya muhtaç çocuklar”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20 (1-2), 409-420.
- Algan, B. & Algan, M. (2013). Eğitim hakkı ve özgürlüğü bağlamında eğitim hizmetlerinin ruhsat usulü ile özel kişilere gördürülmesi. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 17(3), 147-194.
- Altunya, N. (2018). Türkiye’de eğitim hakkının hukuksal evrimi. Çocuk hakları-eğitim hukuku-vatandaşlık eğitimi (Prof. Dr. Emine Akyüz’e Armağan Akademisyenlikte 50 Yıl). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alyanak, B. (2019). Şiddet ve çocuk. *Klinik Tıp Pediatri Dergisi*, 11(1), 37-43.
- Aral, N. (2022). Dijital dünyada çocuk olmak. *Trt Akademi*, 7(16), 1134-1153.
- Armstrong, F. (2008) “Inclusive education”, Richards, G. & Armstrong, F. (Ed.) Key issues for teaching assistants: *Working in diverse and inclusive classrooms*, New York, Routledge
- ASA Amerikan Sosyoloji Derneği Sözlüğü, (2023). <https://www.asanet.org/wp-content/uploads/savvy/introsociology/Documents/Glossary.html> [Erişim Tarihi: 07.11.2023].
- Atanır, H. (2022). Çocukluk olgusunun ve çocuk haklarının tarihsel gelişimi, *Uluslararası Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 205-219.
- Ayan, S. (2007). Aile içinde şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimleri. *Anatolian Journal Of Psychiatry*, 8, 206-214.
- Aybar, F. A. T. (2022). Felsefede çocuk ve çocukluk kavramı. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 463-480.
- Aydın, H. (2010). Yerel yönetimlerin sorumlulukları çerçevesinde Türkiye’de kayıp çocuklar sorunu. *İdarecilerin Sesi*, 139, 25-30.
- Aydın, N. (2014). Çocuklar ve savaş; savaşın çocuklar üzerindeki psikolojik, sosyal ve kültürel etkileri. B. Tokuş. (Ed.), Ankara: Hasuder.

- Aydoğmuş, K., Baltaş, A., Batlaş, Z., Davaslıgil, Ü., Güngörmüş, O., Konuk, E., Korkmazlar, Ü., Köknel, Ö., Navaro, L., Oktay, A., Razon, N., ve Yavuzer, H. (2010). *Ana-baba okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Babahanoğlu, R. (2020). Madde bağımlılığı ve sosyal hizmet. Doğa Başer (Ed.), *Sosyal politika ve sosyal hizmet* içinde (s.209-221). Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Babaoğlu, E., & Nalbant, A. (2016). Risk altındaki öğrenciler: Yozgat örneği. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 11-30.
- Baysan Arabacı L., Taş G. & Dikeç G. (2017). Çocuk ve ergenlerde madde kullanımı, suça yönelme, ruhsal bozukluklar ve hemşirelik bakımı. *Bağımlılık Dergisi*, 18(4):135-144.
- Bilgin, R. (2016). Çatışma ve şiddet ortamında büyüyen çocuklar sorunu. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 135-152. <https://doi.org/10.18069/fusbed.51605>.
- Binbir, Ü., & Arastaman, G. (2021). Eğitim hakkı: Bir sistematik derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18 (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 5067-5098.
- Bouchard, L. (2013). Epigenetics and fetal metabolic programming: A call for integrated research on larger cohorts. *Diabetes* 62:1026-10288.
- Buheji, M., Da Costa Cunha, K., & Mavric, B. (2020). The extent of Covid-19 pandemic socio-economic impact on global poverty. A global integrative multidisciplinary review. *American Journal of Economics*, 10(4), 213-224.
- Campbell, K.M. & Covell, K. (2001). Children's rights education at the University level: An effective means of promoting rights knowledge and rights-based attitudes *The International Journal of Children's Rights* 9, 123-135.
- Cesuroğlu, J., Menteşoğulları, E., & Yıldız, M. (2023). Çocuk hukuku ve çocuk haklarının önemi üzerine. *International Journal of Social Science*, 7(29).
- Cevher, M. (2007). Suça sürüklenen çocuklar. Adem Solak (Ed.), *Okullarda Şiddet ve Çocuk Suçluluğu* içinde. (s.19-35). İstanbul: Hegem Yayınları.
- Covell, K., Howe, R.B., & McNeil, J.K. (2010). Implementing children's human rights education in schools. *Improving Schools*, 13(2), 117-132.
- Cumber, S. N., & Tsoka-Gwegweni, J. M. (2015). The health profile of street children in Africa: a literature review. *Journal of Public Health In Africa*, 6(2).
- Çakmak, C., Çapar, H., Konca, M., & Korku, C. (2017). Bir halk sağlığı sorunu olarak çocuklara yönelik şiddet: Gazete haberleri üzerinden bir araştırma. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(13), 85-101.

- Çavuşoğlu, H. (2013). *Çocuk sağlığı hemşireliği*. Ankara: Sistem Ofset Basımevi.
- Çelik, C. (2005). Çocuk kavramı ve medeni hukuk açısından çocuk haklarının tarihi gelişimi. *Hukuk, Ekonomi ve Siyasal Bilimler Aylık İnternet Dergisi*, 36.
- Çevik, Ö. C. (2023). Bir hak olarak “eğitim” ve eğitim-refah ilişkisi. *İnsan Hakları Yıllığı*, 40, 115-149.
- Çoban, S. (2015). Türkiye’de risk altındaki çocuklar ve çocuk suçluluğu üzerine bir değerlendirme. *Sosyoloji Konferansları*, 52(2), 791-810.
- Çolak, B. & Kahriman, İ. (2022). Yüksek riskli çocuk grubu: sokakta yaşayan çocuklar karşılaştıkları sorunlar ve hemşirelik yaklaşımları. *Genel Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(1), 81-91.
- Davarcı, Y., & Kayıklık, H. (2016). Çocukların aile içinde şiddete maruz kalmaları ve dindarlıkları üzerine ampirik bir araştırma. *Bilimname*, 32, 109-145.
- Diken, İ. H. (2017). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dinç, E., & Acun, A. (2017). Sosyal bilgiler bölümünde ekonomik ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuların öğretiminde güncel işleyişin kullanımıyla ilgili olarak öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 29-46.
- Dinç, M. (2015). Teknoloji ve gençlik. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 31-65.
- Dirican, R. (2018). Tarihi süreçte çocukluk ve çocuk hakları. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 2(2), 51-62.
- Doğan, İ. (2000). *Akıllı küçük: Çocuk kültürü ve çocuk hakları üzerine sosyo-kültürel bir inceleme*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Douglas A., J. (2012). The neighborhood canvass and child abduction investigations, fbi law enforcement bulletin february. *Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Dergisi*, 1, 119-128.
- Elkind, D. (2001). *Değişen dünyada çocuk yetiştirme ve eğitim*, (Çev. Emine Gül Kapçı), Ankara: 3. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Elmacı, D. (2010). Günümüzün yetim kalan kuruluşları: yetiştirme yurtları. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 949-970.
- Elmacı, D. (2022). Türkiye’de özel eğitim alanında korunmaya ihtiyacı olan çocuklar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(2), 409-429.
- Ercan, R. (2014). Türk atasözlerinde çocuk imgeleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 15-31.

- Erdiller-Yatmaz, Z. B., Erdemir, E., & Erbil, F. (2018). Çocuk ve çocukluk: Okul öncesi öğretmen adayları anlatıyor. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 284-312.
- Erdoğan, O. (2011). *Çocuk hakları*. İstanbul: Acar Basım.
- Erkan, R., & Erdoğan, M. Y. (2006). Göç ve çocuk suçluluğu. *Aile ve Toplum*, 3(9), 79-90.
- Erkek, S. (2019). Bir kamu politikası analizi: Türkiye’de çocuklara yönelik koruyucu ve önleyici politikalar. *Electronic Turkish Studies*, 14(3), 1441-1458.
- Erkut, Z., Balcı, S., & Yıldız, S. (2017). Tarihsel süreç içinde çocuk. *Çocuk ve Medeniyet*, 2(3), 17-28.
- Fass, P. S. (2003). Children and globalization, *Journal of Social History*, 36(4), 963-977.
- Fidan, F. (2004). Çalışan çocuk olgusuna sosyo- psikolojik bakış. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), S. 30-49.
- Finkelhor, D., Turner, H. A., Shattuck, A., & Hamby, S. L. (2015). Prevalence of childhood exposure to violence, crime, and abuse: results from the national survey of children’s exposure to violence. *JAMA Pediatrics*, 169(8), 746-754.
- Francis, J. (2008). Developing inclusive education policy and practice for looked after children. *Scottish Journal of Residential Child Care*, 7(2), 60-70.
- Garfield R. (2008). The epidemiology of war. In: Levy B. S, Sidel V. W. Eds. *War and public health*. 2nd Ed (p: 23-36). New York, NY: Oxford University Press.
- Gelis, J. (1986). The evolution of statues of the child in western europe: from the collective body to the private body. *Social Search*, 53.
- Gilbert, R., Widom, C. S., Browne, K., Fergusson, D., Webb, E., & Janson, S. (2009). Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *The Lancet*, 373(9657), 68-81.
- Graham, G., Kirollos, M., Fylkesnes, G. K., & Salarkia K. (2019). Wong n on behalf of save the children. Stop war child. https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/report_stop_the_war_on_children.pdf/ [Erişim Tarihi: 25.09.2023].
- Griffin, K. W., & Botvin, G. J. (2010). Evidence-based interventions for preventing substance use disorders in adolescents. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 19(3), 505-526.

- Guterman, N. B., Cameron, M., & Staller, K. (2000). Definitional and measurement issues in the study of community violence among children and youth. *Journal of Community Psychology*, 28, 1-17.
- Güçlü, S. (2016). Çocukluk ve çocukluğun sosyolojisi bağlamında çocuk hakları. *Sosyoloji Dergisi (Özel sayı)*, 1-22.
- Gümüş, A. T. (2012). Eğitim hakkının dönüşümü. *Journal of Social Studies Education Research*, 3(1), 119-134.
- Gürel, S., & İnan G. (2001). Çocukluk çağı obezitesi tanı yöntemleri, prevalansı ve etyolojisi. *DU Tıp Fakültesi Dergisi*, 2(3):39-46.
- Hammarberg, T. (2011). *Human rights in Europe: No grounds for complacency*. Council of Europe.
- Han, J. C., Lawlor, D. A., & Kimm, S. Y. (2010). Childhood obesity. *The Lancet*, 375(9727), 1737-1748.
- Hillis, S., Mercy, J., Amobi, A., & Kress, H. (2016). Global prevalence of past-year violence against children: a systematic review and minimum estimates. *Pediatrics*, 137(3), 1-13.
- Hingle, M., & Kunkel, D. (2012) childhood obesity and the media. *Pediatrics Clinics of North America*, 59, 677-692
- Hodgkin, R., & Newell, P. (1998). *Çocuk haklarına dair sözleşme uygulama el kitabı*, Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu.
- Huang, J. S., Barlow, S. E., Quiros-Tejeira, R. E., Scheimann, A., Skelton, J., Suskind, D., Tsai, P., Uko, V., Warolin, J. P., & Xanthakos, S. A. (2013). The naspghan obesity task force. Consensus statement: childhood obesity for pediatric gastroenterologists. *The Journal of Pediatric Gastroenterology Nutrition* 56, 99-109.
- Hudson, R. A. (2018). *Who becomes a terrorist and why? the psychology and sociology of terrorism (1.st ed.)*. Simon and Schuster. Washington D.C: Federal Research Division of The Library Of Congress.
- Humanium. (2011). Children's rights history. <http://www.humanium.org/en/childrens-rights-history/> [Erişim Tarihi: 29.08.2023].
- ILO (2022). What is child labour. <https://www.ilo.org/ipec/facts/lang--en/index.htm> [Erişim Tarihi: 20.10.2023]
- ILO (2023). Child labour: global estimates 2020, trends and the road forward. https://www.ilo.org/ipec/informationresources/wcms_797515/lang-en/index.htm [Erişim Tarihi:20.10.2023].
- ILO (2023). Child labour. <https://www.ilo.org/ipec/facts/lang--en/index.htm> [Erişim Tarihi: 20.10.2023].

- Işık, A. (2018). Türkiye’de madde bağımlılığı ile mücadelede bir sosyal politika uygulaması olarak okul sosyal hizmetinin önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 29(1), 208-228.
- Kadan, G. & Aral, N. (2021). Z kuşağının dijital kimliği ve dijital teknolojiyi kullanımları. *Akademik Araştırmalar*, 256.
- Karabulut, A. & Gökler, R. (2023). Teknoloji bağımlısı çocuklarla iletişim. *Yobü Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(1), 54-61.
- Karadoğan, U. C. (2019). Çocuk ve çocukluk kavramının tarihsel süreçte değerlendirilmesi. *Çocuk ve Medeniyet*, 4(7), 195-226.
- Karakaş, B. & Çevik, Ö. C. (2016). Çocuk refahı: çocuk hakları perspektifinden bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(3), 887-906. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gaziuiibfd/issue/28284/300453>
- Karataş, K. (1993), Çocuk işgücü sorunu. Nedenleri, sonuçları ve çözüm önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi*, S.1-2-3, 85-102.
- Krešić-Ćorić M., Klarić, M., Petrov, B., & Mihić, N. (2016). Psychological and behavioral problems in children of war veterans with post traumatic stress disorder. *The European Journal of Psychiatry*, 30(3), 219-230.
- Kursun, E. & Turgut, Y. (2020). Türkiye ve Avrupa ülkelerindeki çocukların mobil internet deneyimleri: internet erişimi, kullanımı, etkinlikleri, becerileri ve risklerinin karşılaştırmalı analizi. *Avrasya Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 20(88), 225-248.
- Lambert, T. (2008). A brief history of children. A world history encyclopedia. <http://www.localhistories.org/children.html>. [Erişim Tarihi:06.09.2023].
- Lawrence, W. F., Smith, S. S., Baker, T. B., & Fiore, M. C. (1998). Does over-the-counter nicotine replacement therapy improve smokers’ life expectancy? *Tobacco Control*, 7(4), 364-368.
- Machel, G. (2001) *The impact of war on children: a review of progress since the 1996 united nations report on the impact of armed conflict on children*, C. Hurst & Co.London: Publishers.
- Mamur-Işıkçı, Y. & Karatepe, S. (2016). Türkiye’de çocuğa yönelik sosyal politika uygulamaları ve tarihsel analizi. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 7(1), 71.
- McKenna, M. C., & Picard, M. C. (2006). Assessment: Revisiting the role of miscue analysis in effective teaching. *Reading Teacher*, 60(4), 378-380.
- Minujin, A., Delamonica, E., Gonzalez, E. D., & Davidziuk, A. (2005). Children living in poverty. *A review of child poverty definitions, measurements and policies*. UNICEF-New School Paper.

- Mitchell, L. E. (2007). *Family life in the middle ages*. Westport-Connecticut: Greenwood Pres.
- Okumuş, E. (2009). Sokak çocuklarının sosyolojisi-Diyarbakır örneği. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 94, 9-37.
- Onat, T., & Cenani, A. (1996). Pediatriinin tarihçesi. T. Onat (Yay. Haz.). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Cilt I* İçinde (s. 3-16). İstanbul: Eksen Yayınları.
- Onur, B. (2005). *Türkiye’de çocukluğun tarihi*. İmge Yayıncılık
- Öter, A. (2018). Çocuk suçluluğunun toplumsal nedenlerine sosyolojik bir bakış (Antalya örneği). *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(21), 739-769.
- Özarslan-Dikmen, A. (2016). *Çocuk ve çocukluk sosyolojisi*, İstanbul: Resse Yayınları.
- Özbay, Y., Yılmaz, S., Büyüköztürk, Ş., Aliyev, R., Tomar, İ. H., Eşici, H., & Akyılmaz, F. D. (2018). Madde bağımlılığı: temiz bir yaşam için bireyin güçlendirilmesi. *Addicta: The Turkish Journal On Addictions*, 5(1), 81-130.
- Özcan, Ö. (2017). Orta Çağ’dan erken modern döneme çocukluğun tarihsel gelişimi. *Çocuk ve Medeniyet*, 2(4), 91-126.
- Özkan, S. (2019). Social work and group works in substance addiction. *Current Problems and Approaches in Social Work*, 149.
- Öztan, G. G. (2013). *Türkiye’de çocukluğun politik inşası*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Özyurt, C. (2011) *Çocuk sosyolojisi: Bir giriş denemesi, aile sosyolojisi (İçinde)* Canatan, Kadir ve Yıldırım Ergün, 2. Baskı, İstanbul: Açılım Kitap.
- Paat, Y. F., & Markham, C. (2021). Digital crime, trauma, and abuse: Internet safety and cyber risks for adolescents and emerging adults in the 21st century. *Social Work in Mental Health*, 19(1), 18-40.
- Parin, S., & Bilan, S. (2007). Devlet ve çocuk ilişkisi bağlamında sosyal hizmetler ve çocuk esirgeme kurumları üzerine bir analiz. *İstanbul University Journal of Sociology*, 3(14), 119-128.
- Pertile, M. (2008). Introduction: The fight against child labour in a globalized world. *Child Labour in a Globalized World*, (1-14).
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yok oluşu*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Prig, M. (2017). The word at war: stunning interactive map reveals every conflict currently active around the world. <https://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-4453666/the-world-war-interactive-map-reveals-conflicts.html>. [Erişim Tarihi: 21.09.2023].

- Sağlam, M., & Aral, N. (2016). Tarihsel süreç içerisinde çocuk ve çocukluk kavramları. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 2, 43-56.
- Salagaev, A. (2003). Juvenile delinquency. *World Youth Report*, 7.
- Sayıta, S. U. (2005). Sokakta yaşayan çocuklar. *Çocuklar ve Suç-Ceza* (s.285-301). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Scanlon, T. J., Tomkins, A., Lynch, M. A., & Scanlon, F. (1998). Street children in Latin America. *BMJ (Clinical research ed.)*, 316(7144), 1596-1600.
- Schwind, H. D. (2005). Sokak çocukları. *Çocuklar ve Suç-Ceza* (s.82-93). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Scutella, R., & Smyth, P. (2005). The Brotherhood's social barometer. *Brotherhood of St Laurence: Fitzroy, Victoria*.
- Senemoğlu, N. (2001) Çocuk hakları, çalışan çocuklar ve eğitim sorunları, *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Shalev, K. (2011). Children who go missing repeatedly and their involvement in crime, *International Journal Of Police Science& Management*, 13-1, 29-36.
- Skinner, A. C., Ravanbakht, S. N., Skelton, J. A., Perrin, E. M., & Armstrong, S. C. (2018). Prevalence of obesity and severe obesity in US children, 1999-2016. *Pediatrics*, 141(3).
- Solak, D. (2013). Hangi davranış tiplerini gösteren çocuklar evden kaçabilir ve neden? <http://uyumluyasam.com/b/2778/cocuklar-neden-evden-kacar-riskli-cocuklar-nasil-davranir-aile-cocuk-iletisimi/> [Erişim Tarihi: 21.09.2023].
- Spicker, P., Leguizamón, S. A., & Gordon, D. (2007), Poverty: an international glossary, 2th Ed. Londra: Zed Books.
- Spring, J. (2014). Özgür eğitim, İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.
- Stubbs, S. (2008). Inclusive education: where there are few resources, Ingrid Lewis (Ed.) Updated and revised version, September.
- Sutin, A. R., Robinson, E., Daly, M., & Terracciano, A. (2016). Parent-reported bullying and child weight gain between ages 6 and 15. *Child Obesity*, 12(6), 482-487.
- Şener, S., & Serdar, M. (2015). "Sokak çocukları" problemi ve bu probleme yönelik uygulanan politikalar (Türkiye-Hindistan örneği). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 45, 104-117.
- Şenol, D., & Mazman, İ. (2014). Çocuğa uygulanan şiddet: türkiye özelinde sosyolojik bir yaklaşım. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 1, 11-17.

- Tan, M. (1989). Çağlar boyunca çocukluk, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1).
- Tan, M. (2019). Çağlar boyunca çocukluk. *Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences (JFES)*, 22(1), 71-88.
- TBMM (2019). Türkiye Büyük Millet Meclisi kayıp çocuklar başta olmak üzere çocukların mağdur olduğu sorunların araştırılarak alınması gereken önlemlerin belirlenmesi amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporu. <https://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem23/yil01/ss589.pdf>. [Erişim Tarihi: 15.11.2023].
- TDK (2023). <https://sozluk.gov.tr/>. Erişim Tarihi: [Erişim Tarihi:11.10.2023].
- Tezel, A. (2002). Çocuğa yönelik şiddet. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 5(1), 93-100.
- Thevenon, O., & Edmonds, E. (2019). Child labour: causes, consequences and policies to tackle it. *OECD Social, Employment And Migration*, p.235. https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/child-labour_f6883e26-en. [Erişim Tarihi: 07.11.2023].
- Tomanbay, İ. (1999). Sosyal çalışma sözlüğü. Ankara: Selvi Yayınevi.
- Tor, H. (2010). Türkiye’de çocuk işçiliğinin boyutları. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/Journal of World Of Turks*, 2(2), 25-42.
- Tortamış, B. (2009). Sığınma evinde kalan kadınlarda şiddet öyküsü açısından travma sonrası stres bozukluğu, benlik saygısı ve beden algısının değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.
- UNESCO (2023). What you need to know about the right to education. <https://www.unesco.org/en/right-education/need-know>. [Erişim Tarihi:05.11.2023].
- UNICEF (2004). The state of world’s children: excluded and invisible, http://www.unicef.org/sowc06/pdfs/sowc06_fullreport.pdf. [Erişim Tarihi:02.09.2023].
- UNICEF (2011). Türkiye’de çocukların durumu raporu, http://unicef.deparyazilim.com/files/_bilgimerkezi/doc/sitan-tur-2011.pdf [Erişim Tarihi:10.09.2023].
- UNICEF (2012). Çocuk haklarına dair sözleşme. <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme> [Erişim Tarihi:05.09.2023].
- UNICEF (2017). Children with disabilities. <https://www.unicef.org/disabilities>. [Erişim Tarihi: 28.10.2023].

- UNICEF (2020). Drug demand reduction among adolescents. <https://www.unicef.org/iran/en/drug-demand-reduction-among-adolescents>. [Erişim Tarihi:13.11.2023].
- UNICEF (2021). Child labour: global estimates 2020, trends and the road forward. <https://data.unicef.org/resources/child-labour-2020-global-estimates-trends-and-the-road-forward/>[Erişim Tarihi:23.09.2023].
- UNICEF (2021). Estimating the number of children deprived of liberty in the administration of justice. <https://data.unicef.org/resources/children-in-detention-report/> [Erişim Tarihi: 30.10.2023].
- UNICEF (2021). Child poverty. <https://data.unicef.org/topic/child-poverty/overview/>[Erişim Tarihi:18.10.2023].
- UNICEF (2023) Child Labour. <https://data.unicef.org/topic/child-protection/child-labour/> [Erişim Tarihi:23.08.2023].
- UNICEF (2023). Secondary education. <https://data.unicef.org/topic/education/secondary-education/> [Erişim Tarihi:07.11.2023].
- UNICEF (2023). Justice for children. <https://data.unicef.org/topic/child-protection/justice-for-children/> [Erişim Tarihi:30.10.2023].
- UNICEF (2023). Pre-primary education. <https://data.unicef.org/topic/education/pre-primary-education/> [Erişim Tarihi:07.11.2023].
- UNICEF (2023). The state of the world's children 2023. <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2023> [Erişim Tarihi: 30.10.2023].
- Warrington, M. (2005). "Mirage in the desert? Access to educational opportunities in an area of social exclusion", *Antipode*, 37(4) 796-816.
- Werner, E. E. (2012). Children and war: risk, resilience, and recovery. *Dev Psychopathol*, 24(2):553-8.
- WHO (2007). Reducing childhood obesity in Poland by effective policies., <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/346083/WHO-EURO-2017-2977-42735-59610-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Erişim Tarihi:14.10.2023].
- WHO (2011). Disability. https://www.who.int/health-topics/disability#tab=tab_1[Erişim Tarihi:14.10.2023].
- WHO (2022). European Regional Obesity Report 2022, Geneva. <https://www.who.int/europe/publications/i/item/9789289057738>. [Erişim Tarihi:14.10.2023].
- Woo K.S., Chook P., Yu C.W., Sung R.Y., Qiao M., & Leung S.S. (2004). Et al effects of diet and exercise on obesity-related vascular dysfunction in children. *Circulation*, 109(16), 1981-6.

- Yaman, H., & Sungur, O. (2020). İleri teknoloji ihracati ve büyüme ilişkisi: OECD ülkelerine yönelik ekonometrik bir analiz. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 63-80.
- Yapıcı, M. & Yapıcı, Ş. (2004). Bir değer olarak çocukluk. *Üniversite ve Toplum Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 4(4).
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk ve suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yengin, D. (2019). Teknoloji bağımlılığı olarak dijital bağımlılık. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 9(2), 130-144.
- Zarezadeh, T. (2013). Investigating the status of the street children: challenges and opportunities. *Procedia-Social And Behavioral Science*, 84, 1431-1436.
- Zeybekoğlu-Akbaş, Ö., & Dursun, C. (2020). Teknolojinin aileye etkisi: Değişen ailenin dijital ebeveyn ve çocukları. *Turkish Studies-Social Science*, 15(4), 2245-2265.
- Zwi, A. B., Grove, N. J., Kelly, P., Gayer, M., Ramos-Jimenez, P., & Sommerfeld, J. (2006). Child health in armed conflict: time to rethink. *The Lancet*, 367(9526).

Bölüm 5

MINİK ADIMLAR, BÜYÜK DEĞİŞİMLER: ÇOCUK GELİŞİMİNİN TEMELLERİ

*Ayşegül KARAHAN*¹

*Esra DEMİR ÖZTÜRK*²

1 Ayşegül KARAHAN, Muş Alparslan Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, 240236002@alparslan.edu.tr ,0009-0007-2245-992X

2 Doç. Dr. Esra DEMİR ÖZTÜRK, Muş Alparslan Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, e.demir@alparslan.edu.tr , 0000-0003-4996-0355

1. Çocuk Kimdir?

Merhaba Arkadaşım, Adını bilmiyorum. Kaç yaşında olduğunu da... Bu yazdıklarımı okuyabildiğine göre bence ilkokula başlamış olmalısın. Belki sekiz, ya da on... Hatta belki on beş yaşındasın. Daha da büyük olabilirsin tabii... Yaşını bilmiyorum, ama sana şu kadarını söyleyeyim: Eğer yaşı henüz on sekizin altındaysa sana “çocuk” diyeceğim (UNICEF, 2007).

Çocukluk dönemi, gelişim sürecindeki bireylerin en özel ve masum olduğu dönem olarak kabul edilir. Geçmişten günümüze, bilim insanları, düşünürler, din adamları, devlet yöneticileri, eğitimciler ve çocuklarla ilgilenen pek çok kişi, bu dönemi kendi bakış açılarına göre tanımlamaya çalışmıştır (Tan, 1989). Çeşitli öğelerin bir araya gelmesiyle toplum oluşur. Toplumun öğelerinden şüphesiz ki en önemlisi ve ilk sıradaki insandır, temelinde ise çocuktur. Toplumun geleceği, çocukların fiziksel, zihinsel, ahlaki ve düşünsel yönlerden iyi geliştirilmesiyle ve eğitilmesiyle ilişkilidir (İnan, 1968). Çocuk masumiyet, hassasiyet, bağımlılık ve gelişim sürecinde olan bir bireydir; aynı zamanda meraklı, enerjik ve beklentilerle doludur. Çocuk bu gelişim sürecini oyun oynayarak, öğrenerek ve keşfederek geçirdiğinde hem kendisi mutluluğu yakalar hem de gelecekteki toplumun refah ve mutluluğuna katkıda bulunur (Akyüz, 2024). Çocukluk, doğrudan yaratıcılığı içinde barındıran, zenginlik sunan ve anlam oluşturma sürecini kapsayan bir dönemdir. Yaratıcı, çok yönlü, yeniliklere ve gelişmelere açık, önyargılardan uzak, çeşitliliği kucaklayan ve farklılıklarla zenginleşme sürecinde ideal ve ulaşılmak istenen topluma çocukları dâhil etmemek hem büyük bir kayıp hem de zaman israfıdır. Çocuklar sürece dâhil edilmeden böyle bir topluma ulaşmak mümkün değildir. Bilginin zaman ve şartlar doğrultusunda birlikte inşa edildiğini anlayan ve çocuklardan öğrenmeyi öğrenen her yetişkin, bu hedefe engel olmak yerine, o hedefe ulaşma yolunda bir adım daha atılmasına katkı sağlayabilir (Erdiller, 2015).

Ülkemizin kurucusu Atatürk'te çocuklara şu şekilde seslenmiştir: “Küçük hanımlar, küçük beyler! Sizler hepiniz geleceğin bir gülü, yıldızı ve ikbal ışığısınız. Memleketi asıl ışığa boğacak olan sizsiniz. Kendinizin ne kadar önemli, değerli olduğunuzu düşünerek ona göre çalışınız. Sizlerden çok şey bekliyoruz.” (Atatürk, 1922).

Atatürk çocuklara değer verir ve çocukların gelişimlerini destekleyecek bir eğitimle yetiştirilmesi için “Hedefe yalnız çocukları yetiştirmekle ulaşamayız! Çocuklar geleceğindir. Çocuklar geleceği yapacak adamlardır. Fakat geleceği yapacak olan bu çocukları yetiştirecek analar, babalar, kardeşler hep-si şimdiden az çok aydınlatılmalıdır ki, yetiştirecekleri çocukları bu millet ve memlekete hizmet edebilecek, yararlı ve faydalı olabilecek şekilde yetiştirsinsinler.” (Atatürk, 1924) sözünü söylemiştir.

Psikologlar, psikanalistler ve eğitimciler, yirminci yüzyılda anne-baba tutum ve davranışlarının çocuk gelişimi üzerinde kritik bir etkisi olduğunu gösteren birçok araştırma yapmışlardır. Araştırmaların sonucunda anne-baba tutumlarının çocuğun gelişiminde model işlevi gördüğü, çocuğun kişilik gelişimini şekillendirdiği ve ebeveynlerin benzer tutumlarının çocuğun davranışlarına da yansıdığı görülmüştür (Ömeroğlu 1996, Güngör 2001, Uyanık Balat 2007, Dönmezer 2009).

Ebeveynlerin ortaya koyduğu davranışlar kadar sosyal hayatta üstlendiği rolleri de çocukların gelişim sürecinde büyük bir etkiye sahiptir. Yirminci yüzyılın başlarından itibaren toplumsal gelişim ve değişimlere paralel olarak kadının toplum içindeki rolü evrimleşmiş ve bu durumla birlikte babaların çocuk yetiştirmedeki rolleri farklı bakış açılarının gelişmesine neden olmuştur. Annelerin ekonomik iş yaşamında aktif rol almaları, ev dışında çalışmalarının artması ve doğumdan kısa bir süre sonra iş yaşamına geri dönmeleri, babaların sadece ev dışında çalışan bir karakter olmanın ötesine geçip, çocuklarıyla daha yakın bir ilişki kurmasına ve çocuk bakımındaki sorumluluğu anneye paylaşması ile sonuçlanmıştır (Myers, 1996).

Çocuk eğitimi konusunda annenin rolü yok sayılamaz. Annenin çocuk eğitiminde büyük bir etkisinin olması, babanın sorumluluğunun az olduğu anlamını taşımaz. Zannedildiği gibi babaların çocukları ile ilgilenmesi için çocuklarının büyümesini beklemesi gerekmez. Geleneksel aile yapısında annelerin çocuk bakımında kritik rolleri vardır. Fakat çocuğun eğitim ve bakım süreci ebeveynlerin her ikisinin de ortak sorumluluğunda yürütülmesi gereken bir süreçtir. Annenin bebeklik dönemindeki rolü tartışmasız olmakla beraber uygun bir baba modelinin varlığı çocuğun tüm gelişim aşamalarında sağlıklı bir şekilde büyümesine olanak sağlayacaktır (Aydın, 2008).

Hayatın ilk beş yılında aile ortamında edinilen deneyimler, en güçlü ve en kalıcı etkiler arasındadır (Aydın, 2008). Yapılan araştırmalar babaların bu zaman aralığında kritik bir rol oynadığını ve çocukların gelişimine eşsiz katkılar sağladığını ortaya çıkarmaktadır (Lamb, 2010:7-8; Sarkadi vd., 2008:155).

1.1. Baba Kavramı ve Babalık Nedir?

Baba kavramı Türk Dil Kurumu sözlüğünde “çocuğun dünyaya gelmesinde etken olan erkek, çocuğu olan erkek” olarak tanımlanmaktadır.

Eşin hamile kaldığı dönemden itibaren başlayan sürece ise ‘Babalık’ denir. Bu süreçle beraber babalık rolü şekillenmeye başlar. Baba kimliği hamilelik döneminden başlayarak doğum sonrası ortalama üç yıl boyunca gelişmeye devam eder ve bu kimlik yaşam boyu sürer (Özkan, vd.2016).

1.2. Babalık Rollerini Nelerdir?

Son yıllardaki araştırmalar, babaların çocuğun yaşamında kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Araştırmalarda çocuk-baba iletişiminin öneminden bahsedilirken, babalık algısından ve babalık rolünden de bahsedilmiştir. Son zamanlarda babaların rolü aile içinde çeşitli farklılıklar göstermiştir. Babalık rolü; yaşanan toplumun beklenti ve toplum açısından belirtilen rolü, hem de bireyin belirlenen bu rolü sahiplenmesini ifade etmektedir (Rustia ve Abbott, 1990). Yıllar boyunca toplum ve aile yapısındaki farklılıklar, ebeveynlik rollerinde de dönüşümlere yol açmıştır. Zamanla çeşitli evrelerden geçen babalık rolü, ilk dönemlerde daha çok ahlak öğreticiliği ile öne çıkmıştır. Bu dönemde iyi baba olmak, çocuğunu dini ve ahlaki değerlere bağlı yetiştirmekle aynı anlamda görülmüştür. Kısacası dindar bir çocuk yetiştiren baba iyi baba olarak tanımlanmıştır (Lamb, 1987).

Sanayileşme ile beraber 19. Yüzyılda ahlaki eğitimin kaynağı olarak görülen babalık rolü evi maddi olarak geçindiren ve para kazanan bir figüre dönüşmüştür. Ev ortamı ile işin fiziksel mekân olarak ayrılması sonucunda, “evin ekmeğini kazanan” baba figürü evden uzaklaşmıştır. Babaların uzun saatler fabrikalarda çalışması sonucunda eğitici etkileri sınırlanırken, bu sorumluluklar ev ortamında daha çok zaman geçiren annelere devredilmiştir. Bu dönemde baba ev dışı ortamla bağdaştırılsa da evdeki otoritesini korumaya devam etmiştir (Kuzucu, 2011).

Babalık rolünün farklılık göstermesindeki diğer önemli toplumsal durum ise İkinci Dünya Savaşıdır. Savaş esnasında erkeklerin büyük bir kısmının asker olarak görev alması, birçok çocuğun baba figüründen yoksun olmasına sebep olmuştur. 1920’li zamanlarda “yeni bir baba modeli” oluşmaya başlamış ve bu modelin sonuçları 1970’lerden sonra daha net bir şekilde görülmüştür. Yeni baba modeli babanın iş ortamından geldikten sonra çocuklara yakınlık gösteren, onlarla oyunlar oynayan, boş vakitlerinde zaman geçiren, yaşama yönelik yeni bilgiler ve deneyimler öğreten bir figürdür. Geleneksel ataerki düzenin aksine yeni baba modeli, annelik rolü ile gelenekselci baba rolünün birleşiminden oluşur (Zeybekoğlu, 2013).

Yeni baba modeli 1920’lerde yalnızca toplumsal bir aile politikası olarak kalmış ve kimlik kaygısı nedeniyle daha ileriye gidememiştir. 1950’li zamanlara gelindiğinde samimi ve çocuklarıyla yakından alakadar olan baba kimliği daha yaygın hale gelmiştir. Günümüzde sıkça bahsedilen yeni babalık anlayışının başlangıcı 1970’li zamanlardan sonra oluşmaya başlamıştır. Yeni babalık modeli ile eşile ortaklaşa görevlerin paylaşımını yapan, ev ve çocuklarıyla daha fazla alakadar olan ve vakit geçiren babalar görülmeye başlanmıştır. Babaların çocuklarının fiziksel bakımına katılım göstermesi ikinci dalga feminizm eyleminin etkisiyle güçlenmiştir. Bu eylem, sorumluluklarının bilincinde olan, davranışlarıyla imaj kaygısı olma-

yan babaların türemesine olumlu bir katkı sunmuştur (Kuzucu, 2011).

Feminizm eylemiyle beraber 1970’li zamanlarda gelişim gösteren esnek üretim rejimine geçiş, kadınların iş yaşamına katılım miktarını arttırmıştır. Yaşanan bu farklılıkla beraber aile ekonomisine katılım sağlayan kadın, evin idamesini sağlayan biricik unsurun erkek olduğu düşüncesine yeni bir bakış açısı getirmiştir (Korkmaz ve Korkut, 2012).

Geçmişten günümüze baba rolünün farklılaşmasına bakıldığında babaların bugün, çocuğuna mesafeli ve katı bir tavır gösteren baba rolünün yerine çocuğun bakımını eşyle ortaklaşa yöneten baba rolünü üstlendiği dikkat çekmektedir (Ünal ve Kök, 2015).

Freud, psikanaliz kapsamında anne-bebek etkileşiminin çocukların sosyal etkileşimini ve karakterini biçimlendirdiğini dile getirirken; baba-çocuk etkileşiminin çocukluğun daha sonraki aşamalarında sonuçlarını göstereceğini ortaya koymuştur (Freud, 1917). Bu araştırmanın sonucunda da görüyoruz ki babalar çocuk gelişimi konusunda odak noktasında olması gereken bireylerdir.

1.3. Gelişim Nedir?

Gelişim kelimesinin ne anlamda kullanılacağı hala tartışma konusu olup, bu kavramla ilgili çeşitli felsefi ve teorik görüşler bulunmaktadır (Overton, 2006; Salkind, 2006). Bilim insanlarının gelişim kelimesinin anlamı hakkında devam eden tartışmaları bu alanda çalışan kişilerin insan karakteri ile ilgili çeşitli varsayımlar, çıkarımlar, inançlar ve teorilere sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. Gelişim kelimesinin anlamının ne olduğuna dair devam eden tartışmaların çeşitliliği, bu kelimenin somut gözlemsel kelimeden çok soyut kuramsal bir kelime olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Lerner, 2002). Bireyin gelişimini gözlemleyen kuramcılar arasındaki fikir ayrılıklarına karşın, gelişim kavramında bulunması gereken temel özelliklerin neler olacağı durumunda bir anlaşmanın varlığından bahsedilebilir (Özgün, 2015).

Gelişim, doğum öncesi dönemden yaşamın son anına kadar olan süreçtir. Süreçte belirli dönemlerde düzenli ve sistematik bir yapıya sahip değişiklikler görülür. Döllenmeden yaşamın son anına kadar devam eden süreç boyunca, organizmada ardışık şekilde fark edilen değişimler gelişim olarak ifade edilir (Gürsoy ve Özaslan, 2018).

1.4. Çocuk Gelişimi Nedir?

Çocuk Gelişimi, hayat boyunca yaşanan tüm değişimleri içeren ve gelişim bilimi olarak tanınan daha geniş, çok disiplinli bir yapının parçasıdır. Bu yapı; psikoloji, antropoloji, biyoloji, sosyoloji, eğitim, tıp, aile çalışmaları, sosyal hizmetler ve halk sağlığı gibi çeşitli disiplinlerin bir araya gel-

mesiyle oluşur. Çocuk gelişimi araştırmacıları, döllemeden yetişkinliğe kadar geçen zaman diliminde ortaya çıkan değişimleri ve değişimlere etki eden unsurları inceler (Gürsoy ve Özasan, 2018).

Babaların çocuğun gelişimine katılımları gelişim alanlarından sosyal, davranışsal, psikolojik ve bilişsel sonuçlarını olumlu yönde etkilediğini gösteren kanıtlar bulunmaktadır (Sarkadi vd., 2008:155).

1. Gelişim Dönemleri- Gelişim Alanları ve Babaların Roller

1.1. Gelişim Dönemleri

1.2. Doğum Öncesi Dönem

Doğum sonrasındaki dönem kadar hamilelik sürecinde de babaların babalık katılımı bebeklerin üzerinde önemli bir role sahiptir (Alio vd., 2013). Yapılan araştırmalar sonucunda çağdaş milletlerin gebelik sürecine babaların aktif dahil oluşunun, annenin ruhsal ve bedensel sağlığını ayrıca ebeveyn ilişkilerine pozitif etkiler sunduğunu ortaya çıkarmaktadır. Erkeklerin eşlerini duygusal açıdan desteklemesi, gereksinimlerini karşılaması, doğum sonrası süreçte eşinin dinlenmesini sağlaması anne- bebek, baba-bebek etkileşimi bakımından fazlasıyla değerlidir (Uyanık vd., 2023).

1.1.1. Bebeklik Dönemi (0-2 yaş)

Baba-bebek ikilisinin duygusal anlamda bir bağ oluşturabilmesi için anne kadar babanın da bebeğiyle fiziksel temas sağlaması, bebeğini kucağına alarak iletişim kurması, bebeğinin bakımında çeşitli görevleri üstlenerek ve oyun aktivitelerine katılarak bu süreci geçirmesi gerekmektedir (Güngör-Aytar ve Kaytez, 2015). Baba-bebek arasında bağ oluşumunun, bebeğin çeşitli gelişim alanlarını etkilemesinde kritik ve önemli bir yeri vardır (Güleç ve Kavlak, 2014).

1.1.2. İlk Çocukluk Dönemi (2-6 yaş)

Okul öncesi dönem çocukların içine dâhil olduğu bu dönemin en belirgin özelliği temel becerilerin öğrenildiği dönem olmasıdır. Çocukların enerjileri çok üst seviyededir. Oyun, ilk çocukluk döneminde en değerli aktivitedir. Oyun çocuğun karakter gelişimi ve diğer gelişim alanlarındaki özellikleri kazanabilmesi için sevgiden sonra en değerli olaydır. (Gürsoy ve Özasan, 2018). Babalar çocuklarıyla oyuna dahil olduğunda kaliteli bir oyun süreci geçirirlerse birbirleri ile bağlanmaları ve birbirlerini anlamaları o oranda rahat ve güçlü olur (Uzunöz ve Tükel, 2020).

1.1. Gelişim Alanları ve Babaların Roller

Anne-çocuk ile doğuştan gelen sosyal duygusal bağın, baba-çocuk ile de meydana gelmesi, özellikle etkileşimsel unsurları içerdiğinde baba- bebek açısından çift taraflı önemli bir etkiye sahiptir. Bu bağın bebeğin özel-

likle sosyal ve duygusal gelişimiyle birlikte motor, bilişsel ve dil gelişimlerini pozitif anlamda desteklerken, babanın ebeveynlik tutumlarını da pozitif şekilde geliştirmektedir (Demir ve Aksoy, 2016).

Bilişsel Gelişim

İnsanların gelişim durumlarının belirli aşamalardan oluştuğunu söyleyen Piaget aynı zamanda her aşamada çocuğun bilişsel işlevlerinin niteliklerini yansıtan belirgin durumların mevcut olduğunu dile getirir. Piaget, bilişsel gelişim sürecinde dört ana ilkeye dikkat çekmiştir. Bu ilkeler;

- Yaşanan her aşama sabit bir düzende oluşur.
- Aşamalar arasında sıralı bir sistem vardır. Her aşama bir önceki aşamanın birikimlerini içerir.
- Kişisel farklılıklar vardır. Bireyler kendi hızında ve özelliklerine uygun öğrenme sağlar.
- Her aşama için önemli ve belirgin bir gelişim durumu söz konusudur.

Piaget bu ana ilkelere göre bilişsel gelişimi dört kısımda ele almıştır (Aral, Keskin, 2018).

<i>Duyusal Motor Dönem (0-2 yaş)</i>	<i>İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş)</i>	<i>Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş)</i>	<i>Soyut İşlemler Dönemi (11 yaş +)</i>
--	---	---	---

Biz okul öncesi dönem çocuklarının içinde bulunduğu duyu motor ve işlem öncesi dönemi açıklayarak devam edeceğiz.

Duyusal Motor Dönem (0-2 yaş); Doğum süreci sonrasında iki yaşa kadar olan zaman dilimindeki dönemdir. Bebekler bu süreçte duyuları ile çevresini keşfeder ve durumları, olayları, kişileri anlamlandırmaya çalışır. Dünyaya yeni gelmiş bir bebek sadece refleksif tepkiler verir. Aşağı yukarı iki ay civarında bebeklerin refleksif hareketleri istemli motor hareketlere dönüşür. Bu aşamanın en önemli özelliği bebek duyu organlarının farkına vararak bedenini keşfedip kullanır. Bilişsel olarak bebekler bu dönemde iki önemli bilişsel özellik nesne devamlılığı ve ertelenmiş taklit durumlarını gösterir. Nesne devamlılığı bebeğin bir nesneyi görmediği fakat var olduğunu bilme durumudur. Ertelenmiş taklit ise örneğin bebeğin bulunduğu ortama farklı bir kişi geldi ve bebek bu kişinin hareketlerini aradan birkaç gün geçtikten sonra taklit etti işte bu durum ertelenmiş taklittir. Bahsedilen bu iki bilişsel durum gelecek aşamalar için sembolik düşüncenin alt yapısını oluşturacaktır (Aral, Keskin, 2018).

*Bebeğin yapabildiklerini fark etmek ve desteklemek bebeğin başarısını takdir etmek, bebeğin kendine güven duygusunu artıracak ve daha fazla keşfetmeye cesaretlenecektir. Bebeklerin yapabildiği davranışlarını beğenip bu beğeni durumunu bebeklere belli etmek ve övmek, yapamadıkları davranışlar için ise bebeklerini cesaretlendirmek ve ideal süreci beklemek önemli bir durumdur. Bu durum için babaların bebeklerini iyi gözlemlemesi gerekmektedir (MEB, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi-Bilişsel Gelişim, 2015).

Refleksleri Deneme Aşaması (0-1 ay); Bebekler doğduktan sonraki ilk bir ayı içine alan süreçtir. Bu aşamada bebek hayatının devamını sağlayabilmek için reflekslerini harekete geçirir. Bebekler refleksleri zamanla farkına vararak anlamlı hale getirmeyi başarırlar. Bu aşamada bebek ortama uyum ve beslenme sağlayabilmesi için emme refleksini aktif halde kullanır (Demir –Öztürk ve Aksoy, 2020). Babalara refleksleri deneme aşamasında bebeklerinin bilişsel özelliklerini destekleyecek çalışma önerileri: Bebeğin dikkatini çekebileceği materyalleri sunarak şarkı, konuşma ve harmonik sesleri duymasını sağlayacak bir düzen oluşturulabilir (MEB, 2011). Birincil Döngüsel Tepkiler Aşaması (1-4 ay) aşaması; gelişigüzel yapılan ve bebeklerin hoşuna giden durumları yineleme davranışlarını içeren süreçtir. Bu süreçte parmak emme gibi durumlar bebeğin hoşuna giderse o hareketi yineler. Bebekler bu tepkisel süreçte bedenlerine yoğunlaşarak hareketleri gerçekleştirdiklerinden bu dönemin adı birincil döngüsel tepkiler aşamasıdır (Yazgan-İnanç vd., 2021). Babalara birincil döngüsel tepkiler aşamasında bebeklerinin bilişsel özelliklerini destekleyecek çalışma önerileri: Bebeğe ses çıkaran müziksel oyuncaklar, çingiraklar ve ağzına götürdüğünde problem olmayacak ve bebeğin minik elleriyle kavrayacağı materyaller sunulmalıdır. Müzikal aletler bebeklerin görebileceği ve dokunabileceği bir alanda tutulmalı ve hareketlerini tekrar yapabilmesi için bebeğe zaman verilmesi gereklidir. Bebek bulunduğu çevrede gezdirilmeli ve bebekle konuşulmalıdır (MEB, 2011). İkincil Döngüsel Tepkiler Aşaması (4-8 ay) aşaması, bebekler nesneyi merkeze alırlar ve çevrelerine dikkat ederler. Mesela bebek elindeki çingirakla oynarken sallar ve bir ses duyar, dikkatini çeker. Bebek dikkatini çeken sesi tekrar duymak için elindeki çingirakı bir daha sallar. Bebek ilk döngüsel tepkiler oluşturduğu dönemdeki şemalarını da birleştirerek basit şema düzeninden karmaşık bir şema düzenine geçiş sağladığı görülür. Nesne devamlılığının oluşum süreci bu evrede başlar. Bebeğin elinden oyuncakını aldığımızda o yöne doğru bakar fakat aramaz ve oyuncakını unuttur. Tekrar oyuncak gösterildiğinde bu durum bebekte sihir etkisi yaratır. Söylenen bu durumdan kaynaklı ce-ee oyunları bebeklere sihir gibi görüldüğünden hoşlarına gider (MEB, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi-Bilişsel Gelişim, 2011). Babalara ikincil döngüsel tepkiler aşamasında bebeklerinin bilişsel özelliklerini destekleyecek çalışma önerileri: Bebeğin

keşfedebileceği materyaller (sesli, renkli, şekilsel) bebeklere sunulmalıdır. Çeşitli dokularda, renklerde, boyutlarda toplar, bebeğin kendini görebileceği ayna tarzı materyaller ile süreç desteklenmelidir. Babalar, bebeklerinin hareketlerini izlemeli ve bebeğin hareketlerini kolayca yapabileceği bir ortam ve nesne sunmalıdır (MEB, 2011).

İkincil Döngüsel Tepkilerin Koordinasyonu ve Amaca Yönelik Davranışlar Aşaması (8-12 ay), bebeklerin amaçlarına uygun davranış biçimleri açıkça gözlemlenir. Bebek gözlemlediği şeyin ardından gitmekle kalmaz, aynı zamanda bu hedefe ulaşabilmek için iki farklı şemayı bütünleştirir. Bebeğin gözünün önünde oynadığı oyuncak örtünün alt kısmına gizlendiğinde, bebek örtüyü kaldırır ve altında oyuncak arama davranışı gösterir. Fakat bebeğin oyuncak o örtünün altından alınıp farklı bir alana saklandığında bebek oyuncakını ilk saklanan örtünün altında aramaya devam eder (Artan ve Bayhan, 2005). Babalara ikincil döngüsel tepkilerin koordinasyonu ve amaca yönelik davranışlar aşamasında bebeklerinin bilişsel özelliklerini destekleyecek çalışma önerileri: Bebeklerin dikkatini çeken materyallerin olduğu bir ortam sağlanmalı ve bu materyaller bebeğin yakınında bulunmalıdır. Dikkatini çeken nesneleri bir şeyin altına gizleme gibi çeşitli oyunlar oynanmalı, bebeğe legolar verilmeli ve bebeğin yaptığı davranışlar sözlü olarak bebeğe aktarılmalıdır. Bebeğin oyuna dahil olması için süre sağlanmalıdır (MEB, 2011). **Üçüncü Döngüsel Tepkiler (12-18 ay) aşaması;** bebekler sadece öğrendikleri davranışları tekrar etmekle kalmaz, aynı zamanda yeni davranışları tecrübe etmeye çalışırlar. Yeni hedeflere yaparak-yaşayarak, deneyimleyerek ulaşmaya çalışır. Bebek bu süreçte deneme-yanılma yöntemiyle süreci yönetir. Bebeklerin bu süreçte yeni deneyimleri yaşayıp keşfetmesi üçüncül evrenin önemli bir özelliğidir (Yazgan-İnanç ve diğ., 2021). Babalara üçüncül döngüsel tepkiler aşamasında bebeklerinin bilişsel özelliklerini destekleyecek çalışma önerileri: Örtüler, çeşitli su ile ilgili oyuncaklar, farklı boyut ve dokudaki oyuncaklar, bebeğin eline sığabilecek kitapların olduğu bir ortam bebeğe sunulmalıdır. Bebekle oyun oynarken bazı materyalleri örneğin bir topu örtünün altına gizleyip örtünün altına gizlediğimiz farklı bir materyali bebeğe göstererek 'Aaa top nerede' topu şimdi bulabilir misin gibi çeşitli sorularla bebeğin o materyali bulmasına imkan tanıyarak zaman geçirilebilir (MEB, 2011). Zihinsel Kombinasyonlar ve Problem Çözme Aşaması (18-24 ay) aşaması, bebeklerin mantıklı çözüm süreçlerini bulmak amacı ile problem durumları üzerinde düşünme sağladıkları evredir. Davranışlarını içselleştirme konumuna getiren bebekler artık deneme-yanılma yoluna daha az başvururlar. Karmaşık görünmeyen durumlar karşısında problem durumlarını nasıl halledebileceklerine ilişkin bir sezgisel düşünme geliştirmişlerdir. Bebekler bilişsel süreçlerden geçerken çeşitli insanlar ve olaylar hakkında yeni bir bilişsel yapı ile düşünmeye ve kendini anlatmaya çalışır. Bu yapı,

sözcüklerin sembolik kullanımlarını ve bireysel dilsel bağlantıları anlamalarına olanak tanır (Yazgan- İnanç ve diğ., 2021). Babalara zihinsel kombinasyonlar ve problem çözme aşamasında bebeklerinin bilişsel özelliklerini destekleyecek çalışma önerileri: Bebeğin gelişim özeliğine ve yaşına uygun materyallerin olduğu bir çevre bebeğe sunulmalıdır. Problem durumlarına bebeğin çözüm bulabilmesi, düşünebilmesi ve nesnelerle oyun kurabilmesi için yeterli süre sunulmalıdır (MEB, 2011).

İşlem Öncesi Dönemde (2-7 yaş), bilişsel işlem durumları mantıklı düşünme durumunu içinde barındırdığından bu aşamadaki çocuklar henüz mantıklı düşünme yapısına sahip değillerdir. Çocuklar dili sembolik tarzda kullanırlar. Bu aşamanın en önemli gelişim durumu çocukların dil gelişimine uygun olarak durumları ifade yolunun sözcükler, düşünme ve iletişim şeklinde olmasıdır (Yazgan ve diğ., 2021). Aral ve arkadaşlarının yazdığı kitabın bilişsel gelişim bölümünde işlem öncesi dönemin özellikleri arasında; algı temelli düşünce, odaklanma durumu (tek boyutlu düşünce), hiyerarşik sınıflandırma, tersine çevrilemezlik durumu, özelden özele akıl yürütme, korunum, mantıksal düşünme, sembolik oyun, benmerkezcilik, canlandırmacılık (animizm), yapaycılık (artifikalizm) özellikleri bulunmaktadır. Algı temelli düşünce, iki grupta aynı sayıda bilye varken çocuk aralıklar ile dizilmiş olan bilyelerin daha fazla olduğunu söyler. Odaklanma Durumu (Tek Boyutlu Düşünce), Emir beş yaşında annesi ile oyun oynarken dışardan çeşitli sesler gelmeye başlamış ve Emir oynadığı oyuna dikkatini vermekte zorlanmıştır. Anne çocuğunun dikkatini oyuna geri çevirmeye çalışsa da başarılı olamamış ve dışarıdan gelen sesi dinlemek için balkona çıkıp gelen sesle alakalı konuşmaya başlamışlardır. -Sınıflama: Anne ve çocuk odasını toplarken anne çocuğuna mavi uzun legoları bir kutuya toplamasını ister. Çocuk tüm mavi legoları annesinin dediği kutuya toplar. Hiyerarşik Sıralama: Çocuklara mavi ve kırmızı çiçeklerin olduğu bir ortamda mavi çiçekler mi daha çok çiçekler mi daha çok sorusu sorulduğunda çocuklar iki rengin de çiçek olduğu düşüncesini düşünemezler. Tersine Çevrilemezlik: Öğretmen Esra Hanım, dört yaşındaki Mert ile sayma çalışması yapmaktadır. Ali birden ona kadar saymakta fakat ondan geriye sayamamaktadır. Dokuzdan sonra on geldiğini bilmekte fakat ondan önce dokuz rakamının geldiğini bilmemektedir. Bir okul öncesi öğretmeni çocukları bahçeye çıkarıp bir yürüyüş yaptırmıştır ve bu yürüyüş esnasında sekiz farklı noktada durmuşlardır. Geri dönüş yolunda öğretmen bire tersen bu noktaları çocuklara sorduğunda çocuklar zorlanmışlardır. Özelden Özele Akıl Yürütme: Her sabah kahvaltı öğününde peynir yiyen bir çocuk bir sabah kahvaltı öğününde peynir yemezse o gün kahvaltı yaptığını düşünmez. Korunum: Materyallerin şekilleri değişse de fiziksel özelliklerinin aynı olması durumudur. Örneğin iki çocuğa aynı oranda oyun hamuru verilip çocuklardan biri daha uzun şekil oluştursa daha uzun şekil oluş-

turan çocuğun daha çok oyun hamuru olduğu çocuklar tarafından düşünülür. Mantıksal Düşünme: Çocuklara suda şeker eridiği zaman ne olur sorusu yöneltildiğinde çocukların şekerin suda eridiğini bilmesi durumu. Hayvanların canlı olduklarını bilip hareket edebilecekleri ama makinelerin bu durumda hareket edemeyeceklerini bilmesidir. Sembolik Oyun: Çocukların materyalleri amaçları dışında kullanıp mış gibi oynadıkları oyun çeşididir. Örneğin tabağı araba direksiyonu, çubuktan bir at yapması örnekleri verilebilir. Benmerkezcilik: Çocuk birileriyle telefonda sesli iletişim kurarken telefonda ki kişinin de çocuğun çevresinde olup bitenleri gördüğünü düşünür. Yemek acı olmuşsa annesine de yememesi gerektiğini dile getirir. Canlandırma (Animizm), çocuk ayağını kapıya vurduğunda ve acıdığı anda kapının canını acıttığını düşünerek çocukta kapıya vurur. Çocuk bebeğiyle oyun oynarken bebeğinin onunla konuşmaması durumunda bebeğine küsüp kızabilir. Yağmur yağarken oyuncak ayısını kapıdan eve alan çocuğun oyuncak ayısının üşümemesi için bu durumu yaptığı görülebilir. Yapaycılık (Artifikalizm), çocuğun doğal olayları birisinin yaptığı düşüncesi ile güneşin doğuşuna birinin kibritle güneşi yaktığını söylemesi örneği verilebilir.

Vygotsky ve Sosyokültürel Bilişsel Gelişim, Çocukların sosyal yaşantılarının bilişsel gelişim açısından kritik bir rol oynadığını belirten Vygotsky çocuğun sosyal çevre durumunun çeşitliliğinin bilişsel gelişime pozitif bir katkı sağlayacağını belirtmiştir. Gelişim kuramının ana ögesini Vygotsky ‘çocuğun tek başına bağımsız bir şekilde problem çözme durumu ile gerçek gelişim seviyesi’ ‘yetişkinle veya daha iyi seviyedeki yaşlılarıyla dayanışma içinde problem durumunu çözme ile gizil gelişim düzeyi’ bağlamındaki farkın yakınsak gelişim alanı olarak tanımladığı görülmektedir (Nicolopoulou, 2004).

Gagne ve Bilişsel Gelişim, Gagne’ye göre bebekler belirli bir donanım ile doğuştan öğrenmeye hazır olarak doğarlar. Öğrenme durumu doğum ile bebeğe verilen bir beceridir. Birey bilgileri harekete geçirerek öğrenim sağlar. Bilişsel olarak öğrenme sürecinde bazı alanlar vardır ve bu alanlar bilgiyi harekete geçirerek beyne kaydedilmiş olur. Çocukların bilişsel gelişim süreci doğduğu andan getirdiği tecrübeler ve birikimlerle oluşur. Çocuğun bilgi kaynağını tecrübeleri oluşturur. Çocuk tecrübeleri ile problem durumlarını çözerek aktif olarak öğrenim sağlar ve bilişsel öğrenme doğal akışında olmuş olur (Kol, 2011).

Bruner ve Bilişsel Gelişim, Bruner için bilişsel gelişim hayat boyu süren bir süreçtir. Bilişsel gelişimin amaçlarını inceleyip duyu organlarından zaman geçtikçe bağımsız hale geldiğini söylemiştir. Süreçte sembol ve dil kullanım değerinin altını çizmiştir. Bruner dil gelişiminin bilişsel gelişimin kritik şifresi olduğunu savunmuştur. Dil gelişimine çalışmalarında oldukça değer vermiştir (Aral, Doğan ve Keskin, 2018).

1.1.1. Dil Gelişimi

Dil çocuğu benmerkezci yapısından uzaklaştırarak sosyal bir birey haline gelmesine olanak tanıyan araçtır. Aynı zamanda çocuğun otokontrol sağlamasında ve kendini takip etmesinde yardımcı olur. Duygu, düşünce ve davranışlarını adım adım öğrenmesini sağlar ve çocuğun kendisine güven duygusunu destekler (Çakır, 2004). Dil, düşünce, duygu, inanç, tutum ve değer yargılarını ifade etme ve öğrenmede, fark edip algıladığımız deneyimlenen durumlarla ilgili verileri ve kültürel tecrübeleri aktarmada kullanılan yapıdır. Söylenenler doğrultusunda dil gelişiminin çocuğu bilişsel ve sosyal gelişim açısından da etkilediği fark edilmektedir. Toplumsal düzenin ve kültür transferinin önemli oranda dile bağlı olduğu, kavramların yapılması, düşünme, bağlantı kurma, problem durumlarına çözüm bulma gibi durumlarda da dil gelişimi zihinsel gelişim ile etkileşimli bir düzen içindedir. (Çakır, 2004).

Çocukta dil gelişimi ilk etapta çocuk ile ilk etkileşime giren ebeveynlerinin diliyle doğru orantıda bir gelişim sergileyecektir. Bundan kaynaklı çocuğun temelde doğru bir dil kazanımına sahip olması adına çocukla iletişim kurarken, çocukça konuşarak iletişim kurmamalı ve kelime cümle yapılarını işlevsel ve doğru bir şekilde çocuklara sunmamız gerekmektedir. Çocuğun karakteri, duygu alemi ilk edindiği bilgiler ve dilin yapısıyla temelden oluşacaktır. Bu durumdan kaynaklı çocuklar için anadil öğrenimi anlam kazanmaktadır. Ülkenin geleceği ve güvencesi dili ve çocuklarıdır. Geleceğimizi güvence altına almak içinde dilin ve çocukların korunması için ebeveynlere, eğitim sunanlara, devlete ve tüm topluma görev düşmektedir (İlhan, 2005).

Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişim Dönemleri ve Özellikleri

Dil Gelişim Dönemleri	
Konuşma Öncesi Dönem	Konuşma Dönemi
Yeni doğan dönemi (0 - 3 Hafta)	Ses- Sözcük Dönemi (9 - 12 Ay)
Agulama Dönemi (3 - 6 Hafta)	Tek Sözcüklü Cümlecikler Dönemi (12 - 18 Ay)
Gıgıldama Dönemi (6 Hafta- 3 Ay)	İki Sözcüklü Birleşimler Dönemi (Telgrafik Konuşma) (18 - 24 Ay)
Mırıldanma Dönemi (3 - 6 Ay)	Üç veya Daha Fazla Sözcüklü Cümleler Dönemi (2 - 3 Yaş)
Mırıldanmanın Tekrarı Dönemi (6 - 9 Ay)	Gramer Kurallarına Uygun Konuşma Dönemi (3 - 6 Yaş)

(T.C. Anadolu Üniversitesi, 2018)

Konuşma Öncesi Dönemde, ilk olarak yenidoğan dönemini ele almak gereklidir. Yenidoğan döneminde, bebek istemsiz bir şekilde refleksif ses çıkarır. Konuşma düzeninin bu süreçte temel amacı nefes alıp verme duru-

mudur. İlk haftalarda çıkarılan sesler tesadüfi, manasız, amaçsız seslerdir. Agulama Dönemi, bebek kendi dışındaki seslere karşı reaksiyon verdiği ve diğer bebeklerin ağlama durumunda ağlayarak tepki verdiği dönemdir. Gıgıldama Dönemi, bebek bu süreçte sesin ses olarak söylendiğinin farkına varır ve ses oyunları oynar. Sesli a-u-o gibi harfleri uzatarak söyler, g-k-s yumuşak damak ve gırtlak seslerinin bebek tarafından çıkarılması bu süreçtedir. Bebeğin çıkardığı seslerin bebeğin duygu durumunu yansıttığı söylenebilir. Mırıldanma döneminde bebek, ses yapısını artık kendi başına düzenlemeye çalışmakta ve b, m, p gibi dudak seslerini ortaya çıkarmaya başlamıştır. Bu sürecin sonunda bebek sesli ve sessiz harf ba, ma, da gibi birleşimlerini yapmaya başlamıştır. Mırıldanmanın tekrarı döneminde, bu süreçte bebek ses ve işitmeyi bir araya getirir. Duyduğu sesleri taklit etmeye çalışır. Cee-ee oyununu taklit yoluyla devam ettirir. Adı söylendiğinde o yöne döner. Farklı kişilerin çıkardığı çeşitli ses tınlarındaki sesleri taklit eder. Konuşma döneminde, ilk olarak ses-sözcük döneminde, jargon olarak bilinen belirsiz düz cümle veya soru yapısına benzer sözcük veya cümle yapılarının kullanımı bu sürecin önemli bir yapısıdır. Tekrar ve farklılaştırılmış mırıldanma gözlemlenebilir. Bu süreçte bebeğin çıkardığı sesler kendi anadiline yakın ses yapısındadır. Bebekler birkaç jest ifadesini anlayabilir. Tek sözcüklü cümlecikler döneminde, çocuklar sahici konuşma yapısına ulaşmıştır. Anlaşılmayan seslerin yanında tek heceli kelimeler kullanmaya başlayan çocuğun tekrarlarla anlamlı kelime söylemeye başladığı fark edilir. İki sözcüklü birleşimler döneminde (Telgrafik Konuşma) Çocukların iki kelimeden oluşan cümle yapılarını oluşturmaya başladığı süreçtir. Üç veya daha fazla sözcüklü konuşma döneminde, dil gelişimi açısından çocuğun en iyi geliştiği yaş aralığıdır. Çocukların bu süreçte egoist konuşma tarzı oluşmuştur. Adıyla kendini ifade etme döneminde kendi ile ilgili konuşmalar yapar. Kelime dağarcığı bu dönemde iki yüz beş yüz civarındadır. Gramer kurallarına uygun konuşma döneminde, çocuklar dili kurallına uygun şekilde konuşur. Çoğu çocuk kendi anadilinin kurallarını bilir ve kendini anlamlı bir şekilde anlatabilir. Artık yetişkine benzeyen sözcük diziminde konuşur. Hayallerini, duygu durumlarını anlatır. Kelime sayısı dokuz yüz kadardır. Zaman bildiren kelimeleri kullanır. Fısıldar. Ses tonu ve yüksekliği oluşmuştur. Hayali dünyasında dili aktif kullanmaktadırlar. Babaların bu dil dönemlerinin özelliklerini bildiklerinde, bebeklerine ve çocuklarına daha kaliteli bir dil çıktısı için aktiviteler sunabilir ve oyunlar oynayıp bebekleriyle keyifli vakit geçirmelerine yardımcı olmaktadır.

KAYNAKÇA

- Aral, N. Doğan Keskin, A. Çocuk Gelişimine Giriş. Aral, N. (Ed.), Çocuk gelişimi içinde (s.96-126) Anadolu Üniversitesi.
- Aral, N., Yıldız Bıçakçı, M., Yıldız, F. (2015). Bilişsel Gelişim (3-6 yaş). Turan, F., Yükselen, A.İ.(Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim çocuk gelişimi okul öncesi döneminde gelişim II içinde* (s. 37-52). Hedef Yayıncılık ve Mühendislik.
- Artan, İ., Bayhan, P.S. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Atatürk, M. K. (1922). *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri* (Cilt 1). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Atatürk, M. K. (1924). *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri* (Cilt 2). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Aydın, M. Z. (2008). Çocuğun eğitiminde ailenin önemi, V. Aile Şurası, *Aile Destek Bildirileri*, 99-104, Ankara.
- Berk, L. E. (2013). Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Çakır, T. (2004). Çocuklukta dil gelişimi ve kuramsal yaklaşımlar. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (7), 110-134.
- Çuhadaroğlu, A., Aydoğmuş, S. (2019). 48-72 aylık çocukların bilişsel stilleri ile baba katılımı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of Neurobehavioral Sciences*, 6 (2), 159-169.
- Demir Öztürk, E., Aksoy, A. B. (2019). Oyun Temelli Baba-Bebek Etkileşim Programı'nın Baba ve Bebek Davranışları Üzerindeki Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 45(201).
- Demir Öztürk, E., Aksoy, A.B. (2020). *Oyun Örnekleri ile Baba ve Bebek Etkileşim Dünyası*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Demir, E., Aksoy, A. B. (2024). Baba-çocuk duygulanım, yanıt verme ve meşguliyet ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4(45), 381-392.
- Dönmezer, İ. (2009). *Ailede iletişim ve etkileşim*. Hegem Yayınevi:Ankara.
- Durualp, E., & Aral, N. (2018). Çocukların ince ve kaba motor gelişimlerine oyun etkinliklerinin etkisinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 243-258.

- Erdiller, Z.B. (2015). Geçmişten Günümüze Çocuk ve Çocukluk. Turan, F., Yükselen, A.İ.(Ed.), Her yönüyle okul öncesi eğitim çocuk gelişimi okul öncesi döneminde gelişim II içinde (s. 20). Hedef Yayıncılık ve Mühendislik.
- Gizir, Z. (2017). Motor Gelişim. Akyol Köksal, A.(Ed.), Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I içinde (s.198-238). Ankara: Anı.
- Gözübüyük, A., & Özbey, S. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri ile baba-çocuk ilişkisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 23-37.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Englisch, H., & Zimmermann, A. P. (2002). The uniqueness of the child-father attachment relationship: Fathers' sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year longitudinal study. *Social development*, 11(3), 301-337.
- Güleç, D. & Kavlak O. (2015). Baba-bebek bağlanması ve hemşirenin rolü. *Klin J Nurs*.7: 63-8.
- Güngör Aytar, A., Kaytez, N. (2015) Ailede İletişim ve Çocuk Üzerindeki Etkileri. Her yönüyle okul öncesi eğitim etkili iletişim içinde (s.96-97). Hedef Yayıncılık ve Mühendislik.
- Güngör, A. (2001). Anne- baba çocuk iletişimi gazi üniversitesi anaokulu/ anasınıflı öğretmen el kitabı, Ya-Pa Yayınları, 176 s., Ankara.
- Gürsoy, F., Özaslan, H., Çocuk Gelişimine Giriş. Aral, N. (Ed.), Çocuk gelişimi içinde (s. 2-24). Anadolu Üniversitesi.
- İlhan, N. (2005). Çocukların dil edinimi, gelişimi ve dile katkıları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 155-160.
- İnan, A. N. (1968). Çocuk Hakları Beyannamesi ilkelerinin Türk hukuk sistemine etkisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 1(1), 201-219.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.
- Korkmaz, A, & Korkut, G, (2012). Türkiye’de kadının işgücüne katılımının belirleyicileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 41-65.
- Kuzucu, Y. (2011). The changing role of fathers and its impact on child development, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, , 4, 79-91.
- Küçükturan, A.G., Keleş, S. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişim I. Köksal Akyol. A. (Ed.). Sosyal duygusal gelişim içinde (s. 319-362). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Lamb, M. E. (1987). Fathers and child development:an introductory overview and guide. *The Role of The Father in Child Development*.(Ed. by M. E. Lamb). New York: John Wiley, Sons, Inc, 1-21.
- Lamb, M. E. (2010). How do fathers influence children's development? Let me count the ways. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (5th ed., pp. 1–26). John Wiley & Sons, Inc.
- Lankinen, V., Lähteenmäki, M., Kaljonen, A., & Korpilahti, P. (2020). Father–child activities and paternal attitudes in early child language development: The STEPS study. *Early Child Development and Care*, 190(13), 2078-2092.
- Lerner, R. M. (2002). *Concepts and theories of human development* (3. basım). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). Bilişsel gelişim. 2 Aralık 2024 tarihinde http://ismek.ist/files/ismekOrg/file/2013_hbo_program_modulleri/Bili%C5%9Fsel%20Geli%C5%9Fim.pdf erişim sağlanmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). 0-72 Ay Motor Gelişim. Aralık 2024 tarihinde <https://orgm.meb.gov.tr/psikososyaldijitaldestek/pdf/fizikselgelisim.pdf> erişim sağlanmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). Bilişsel gelişim.2 Aralık 2024 tarihinde <https://orgm.meb.gov.tr/psikososyaldijitaldestek/pdf/bilisselgelisim.pdf> erişim sağlanmıştır.
- Myers, R. (1996). Hayatta kalan on iki, Erken Çocukluk Eğitimi Programlarının Güçlendirilmesi, R. Ağış Bakay ve E. Ünlü (Çev.), AÇEV, 477 s., Ankara.
- Nicolopoulou, A., (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası, (çev. M. T. Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 137-169.
- Overton, W. F. (2006). Developmental psychology: Philosophy, concepts, methodology. In R. M. Lerner (Ed.), *The Handbook of child psychology*, vol. 1: Theoretical models of human development (pp. 18-88) (6. basım). New York: Wiley.
- Özgün, Ö. (2015). Çocuk Gelişimi Kuramları. Turan, F., Yükselen, A.İ.(Ed.), Her yönüyle okul öncesi eğitim çocuk gelişimi bebeklik döneminde gelişim 1 içinde (s. 38). Hedef Yayıncılık ve Mühendislik.
- Özkan, H, Çelebioğlu, A, Demet, Ü.Z, Kurudirek, F, Doğum sonu dönemde babaların ebeveynlik davranışlarının incelenmesi, İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hast. Dergisi, 2016,6(3), 191-196.
- Özkardeş, O. G. ve Arkonaç, D. (1998). İki Farklı Eğitim Düzeyinde Baba Olma Algısı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 253-263.

- Salkind, N. J. (2006). *Encyclopedia of human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sarkadi, A., Kristiansson, R., Oberklaid, F., & Bremberg, S. (2008). Fathers' involvement and children's developmental outcomes: A systematic review of longitudinal studies. *Acta paediatrica*, 97(2), 153-158.
- Şahin, S. (2015). Çocuk Gelişimi Kuramları. Turan, F., Yükselen, A.İ.(Ed.), Her yönüyle okul öncesi eğitim çocuk gelişimi bebeklik döneminde gelişim 1 içinde (s. 113-138). Hedef Yayıncılık ve Mühendislik.
- Tan, M. (1989). Çağlar boyunca çocukluk. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22(1), 71-88.
- UNICEF Türkiye. (2007). Çocuk haklarına yolculuk. <https://www.unicef.org/turkiye/media/7176/file/%C3%87ocuk%20Haklar%C4%B1na%20Yolculuk.pdf>
- Uyanık, A., Sadıç, E., & Kaplan, N. (2023). Baba Oluyorum: Değişen Rollerime Uyum Sağlıyorum. *Balkan Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(2), 79-86.
- Uyanık-Balat, G. (2007). İlköğretime başlayan çocukların anne-babalarının çocuk yetiştirme tutumlarının okul öncesi eğitimden yararlanma düzeylerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 143(32); 89-99.
- Uzun, H. (2016). Baba eğitim programının baba-çocuk ilişkisine ve anaokuluna devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Uzunöz, A., & Tükel, A. (2020). COVID 19 Sürecinde Evde Oyun Etkileşimli Baba Katılımı. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(2), 1-14.
- Ünal, F, Kök, E.E. (2015) 0-6 Yaş çocuğu olan ebeveynlerin babalık rolüne ilişkin görüşleri *International Journal of Social Sciences and Education Research*. 1(4), 2015, 1149-1150.
- Yazgan-İnanç, B., Kılıç Atıcı, M. & Bilgin, M. (2021). Gelişim Psikolojisi 1, Bebeklik, Çocukluk ve Ergenlik. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. & Koçak, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 133-143.
- Yıldız Bıçakçı, M., Durualp, E., Çocuk Gelişimine Giriş. Aral, N. (Ed.), Çocuk gelişimi içinde (s. 128-156). Anadolu Üniversitesi.
- Zeybekoğlu, Ö, Günümüzde erkeklerin gözünden babalık ve aile. *Mediterranean Journal of Humanities*. 2013, 3(2), 297-328.

Bölüm 6

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KÜLTÜRE DUYARLI EĞİTİME İLİŞKİN ALGILARI

Beyza DEMİREL¹

¹ Beyza Demirel, Araştırma Görevlisi, Muş Alparslan Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü
Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, mail: b.demirel@alparslan.edu.tr, ORCID ID: 0000-
0002-5741-623X

Giriş

Sahip olduğu coğrafi ve politik konum sebebiyle son zamanlarda Türkiye’ye yapılan göçler, eğitim sistemimizin çok kültürlülük, küresellik ve kültüre duyarlılık kavramlarıyla bütünleşmesini gerekli kılmaktadır (Yılmaz ve Günel, 2022). İnsanların gelişim süreçleri kültürün etkisi ile deneyim ve yaşantılar yoluyla şekillenmekte ve sahip olunan kültürel değerler insanların kimlik kazanmasında önemli rol oynamaktadır. Bu sebeple bireylerin öğrenim süreçlerinde sahip oldukları kültürel değerleri ve kültürünün etkisi güçlü etkenlerdendir (Karataş, 2020). Farklı kültürlerin bir araya gelerek etkileşimin arttığı ve bu artışın küreselleşmeye doğru ilerleyen bir dünya için kültürel farklılıklara karşı duyarlı bireyler yetiştirme ihtiyacını doğurmuştur (Bulut, 2015).

Farklı kültürlerden gelen çocukların kendi kültürel özelliklerini, bakış açılarını ve deneyimlerini onlara daha etkili bir eğitim imkanı sunmak için kullanan bir eğitim yaklaşımı olan (Gay 2002) ve adalet ve eşitliğe yönelik politik çaba olarak tanımlanabilecek kültüre duyarlı eğitim (Sleeter, 2011), kültürel farklılıkların sonucu olarak ortaya çıkan eşitsizliğe bir yanıt olarak farklı kültürel geçmişlerden gelen çocukların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik öğretmenlerin eşitlik pedagojisine dayalı olarak geliştirilip desteklenmiştir (Dallavis, 2008).

Okul öncesi dönemden itibaren çocukların farklı kültürel özelliklere sahip çocuklarla bir arada eğitim alması, birlikte aynı ortamda yaşamayı öğrenmesi, kültürel çeşitliliğe ilişkin destekleyici tutumların sergilenmesi ve bu kültürel çeşitliliklerin göz önünde bulundurularak hazırlanan eğitim programları ile kendi kültüründen olmayan çocuklarla empati kurarak farklılıklara saygı göstermesi, sosyal kabulü ve ileri ki yaşlarında karşılaşabileceği ön yargılı ve ayrımcı uygulamaları önleyebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, okul öncesi dönemdeki kültürel çeşitlilik, diğer eğitim basamaklarından daha kritik bir öneme sahiptir. Çocukların küreselleşmiş bir toplumda etkili bir birey olarak yetişmeleri için çok kültürlü eğitim ortamlarında nitelikli bir eğitim almaları elzemdir. (Çağlayan, 2022; Gay, 1994).

Türkiye’deki öğretmenlerin kendi kültürlerinden farklı bir kültürü yaşayan bölgede görev yapma ihtimallerinin yüksek olması sebebiyle kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışının öğretmenler tarafından benimsenmesi önemlidir (Nayir ve Sarıdaş, 2020). Öğretmenlerin kültüre duyarlı sınıf ortamı oluşturmada üstlerine düşen sorumluluklar arasında öğrencileri tanıma, farklılıklarına saygı gösterme, adalet kavramı üzerine etkinlikler tasarlama, sınıftaki bütün çocukların kültürel geçmişini

önemseme ve eğitim sürecine dahil etmek vardır (Moore, 2001).

Kültüre duyarlı eğitimi uygulayabilmek için ilk olarak kültürü anlamak gerekmektedir (Parks, 2019). Eğitim sürecinde de kültürü anlayıp uygulamalarına dâhil etmesi gereken kişi olması sebebiyle öğretmene büyük rol düşmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini, uygulamalarını, öz yeterliliklerini ve uygulama sürecinde yaşadıkları zorlukları inceleyen araştırmaların yapılması önemlidir. Bu araştırmalar sayesinde kültüre duyarlı eğitimin nasıl daha iyi olabileceği, planlanıp uygulanabileceği hakkında daha fazla bilgi sahibi olunabilir (Vangölü ve Sak, 2022).

Kotluk (2018) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönemi kapsayan küçük yaşlardan itibaren sınıflarda kültüre duyarlı eğitime yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Kültüre duyarlı eğitim okul öncesi ortamlarında eşitlik ve katılımın teşvik edilmesinde oldukça etkilidir. Ancak bu eğitimi verebilmek için öncelikle okul öncesi öğretmenlerimizin kültüre duyarlı eğitim konusunda alan bilgilerinin ve tecrübelerinin arttırılması gerekmektedir. Bu sebeple öğretmenlere lisans süreçlerinden itibaren kültüre duyarlı eğitime yönelik eğitimler verilmeli ve farklı kültürlerle ilişkin deneyim kazanmaları sağlanmalıdır. Kültüre duyarlı eğitimle ilgili alan yazın incelendiğinde okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yurtiçinde kültüre duyarlı eğitim ile ilgili öğretmenlerle yapılmış çalışmalar incelendiğinde okul öncesi de dahil birçok farklı öğretmenlik branşında çalışmalar yapıldığı görülmüştür (Karataş, 2018; Kotluk, 2018; Pehlivan Yılmaz, 2019; Sarıdaş, 2023). Kültüre duyarlı eğitimin önemi düşünüldüğünde öğretmen adayı yetiştirme sürecinden itibaren kültüre duyarlı eğitime ilişkin farkındalık sağlamaya ve yapılabilecek uygulamalara bir yol haritası çizebilmek için bu araştırmada öğretmen adaylarının kültüre duyarlı eğitime ilişkin algılarının ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının “kültüre duyarlı eğitim” kavramına ilişkin algıları nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının “kültüre duyarlı eğitimin” uygulanmasına ilişkin algıları nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının “kültüre duyarlı eğitim” kavramına ilişkin algılarının belirlenmesidir. Araştırma bu amaç doğrultusunda nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomeno-

loji deseninde tasarlanmıştır. Fenomenoloji deseninin odaklandığı temel nokta bir fenomen ile ilgili araştırmaya katılan tüm bireylerin ortak deneyimlerinin ne ifade ettiğinin açıklanmasıdır (Creswell, 2007). Bu araştırma kapsamında fenomen olarak “kültüre duyarlı eğitim” kavramı belirlenmiş ve okul öncesi öğretmen adaylarının bu fenomene ilişkin algıları ortaya konmuştur.

Çalışma Grubu

Okul öncesi öğretmen adaylarının “kültüre duyarlı eğitim” kavramına ilişkin algılarını incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılı döneminde Muş Alparslan Üniversitesi’nde öğrenimlerine devam eden 16 okul öncesi eğitimi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan nesneler ve olaylar örnekleme dahil edilirler (Büyüköztürk ve ark., 2016). Araştırma kapsamında temel olarak çalışmaya dahil edilecek öğretmen adaylarının “kültüre duyarlı eğitim” kavramına ilişkin ön bilgilere sahip olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1
Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcılar	Yaş	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi
ÖA1	21	Kadın	3. sınıf
ÖA2	21	Kadın	3. sınıf
ÖA 3	23	Kadın	4. sınıf
ÖA 4	22	Kadın	4. sınıf
ÖA 5	22	Kadın	4. sınıf
ÖA 6	22	Kadın	4. sınıf
ÖA 7	22	Kadın	4. sınıf
ÖA 8	22	Erkek	4. sınıf
ÖA 9	22	Kadın	4. sınıf
ÖA 10	22	Kadın	4. sınıf
ÖA 11	22	Kadın	4. sınıf
ÖA 12	20	Erkek	3. Sınıf
ÖA 13	23	Erkek	4. sınıf
ÖA 14	22	Erkek	4. sınıf
ÖA 15	22	Kadın	4. sınıf
ÖA 16	22	Kadın	4. sınıf

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan 16 öğretmen adayının yaşlarının 20-23 arasında değiştiği, ağırlıklı olarak 22 yaşında oldukları (11), 12'sinin kadın 4'ünün erkek olduğu ve 4. Sınıf (13) ile 3. Sınıf (3) öğrencileri olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacına uygun olarak veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından alan taraması yapılarak oluşturulan form, üç alan uzmanı ve bir Türkçe eğitimi alan uzmanının görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan düzenlemeler ile formun son hali verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma için veriler toplanmadan önce Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 13.11.2024 tarih ve 167621 sayılı yazı ile araştırma izni alınmıştır.

İzin alındıktan sonra okul öncesi eğitimi programında öğrenimlerine devam eden 3. ve 4. Sınıf lisans öğrencilerine yapılması planlanan çalışma tanıtılmış ve katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu ifade edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarına görüşmelerin yüz yüze gerçekleşeceği ve ses kaydına alınacağı, toplanan verilerin ilgili araştırma harici kullanılmayacağı, üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı ve istedikleri takdirde görüşmelerin kendileriyle paylaşılabilceği de belirtilmiştir. Ayrıca çalışma grubunun belirlenme sürecinde ölçüt kriter olarak belirlenen “kültüre duyarlı eğitim” kavramına ilişkin ön bilgilerinin olup olmadığı da sorulmuştur. Tüm bu durumlar sonucunda 16 öğretmen adayı araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Araştırma kapsamında veriler 18-28.11.2024 tarihleri arasında yüz yüze görüşmeler ile toplanmıştır. Ortalama 25 dakika süren görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri toplama sürecinde yapılan görüşmelerle elde edilen verilerin analizi içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi yazılı belgelerin vermek istedikleri mesajları belirli kurallar dahilinde objektif ve doğru çıkarımlar yapma süreci olarak ifade edilebilir (Prasad, 2008). Araştırmanın kodlama sürecinde tutarlılığı sağlamak için araştırmacı tarafından ham veriler üzerinden kod listesi hazırlanmış daha sonra ham veriler başka bir uzmana sunulmuş ve kodlama yapması istenmiştir. İki araştırmacının yaptığı kodlamaların tutarlılığı Güvenirlik hesaplaması “Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)” kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman,1994). Güvenirlik hesaplaması

sonucu elde edilen değerin %70'in üstünde olması araştırmanın güvenilir olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırma kapsamında yapılan hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği %91 olarak hesaplanmış ve araştırmanın güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmen adaylarının “kültüre duyarlı eğitim” kavramına ilişkin tanımlamalarına Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2
“Kültüre Duyarlı Eğitim” Kavramına İlişkin Görüşler

Tema	Kod
Kapsayıcılık	Çeşitlilik
	Duyarlılık
	Bütünleşme
	Farklılıklara Saygı ve Kabul
Önem	Gereklilik
	Olumlu Sınıf İklimi
Yetersizlik	Bilgi Eksikliği
Destek	İş Birliği

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının “kültüre duyarlı eğitim” Kavramına İlişkin görüşlerinin kapsayıcılık (kodlar: çeşitlilik, duyarlılık, bütünleşme ve farklılıklara saygı-kabul), önem (kodlar: gereklilik ve olumlu sınıf iklimi), yetersizlik (kod: bilgi eksikliği) ve destek (kod: iş birliği) temalarında altında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların bu temalara ait örnek görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Kapsayıcılık temasına ait örnek görüşler

“Sınıftaki farklı kültürlerin birleştirme birlik beraberlik ve farklılıkları rı öğrenerek eğitim sürecini sürdürmektir.” (ÖA-16)

“Kültüre duyarlı eğitim tüm farklılıkları kabul ederek herkesi eşit gö-rerek eşit mesafede yaklaşarak eğitim programı oluşturmaktır.” (ÖA-10)

“Kültüre duyarlı eğitim her kültürden gelen çocuklara yönelik eğitim çalışmalarının olması demektir.” (ÖA-1)

Önemlilik temasına ait örnek görüşler

“O kültürü yok saymamama ve dışlamayıp gerekli eğitim olanakları-nı sağlanmasının amaçlanmasıdır.” (ÖA-12)

“Sınıfta kültüre duyarlı eğitim, sınıf atmosferini çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göz önüne alınarak sağlanmasıdır.” (ÖA-5)

Yetersizlik temasına ait örnek görüşler

“Kültüre duyarlı eğitim farklı veya çok kültürlü insanlara karşı saygılı ve duyarlı olunması gereklidir ama onların kültürleri hakkında herhangi bir bilgimin olmaması kendimi yetersiz hissettirirdi.” (ÖA-2)

Destek temasına ait örnek görüşler

“Kültüre duyarlı eğitim kendi kültürümü ve başka kültürlerin üyelerini bu eğitim programını oluştururken sınıfıma çağırarak onlarla eğitim programını oluşturmaktır. (ÖA-8)”

Çalışma grubunun “kültüre duyarlı eğitim” ortamı oluşturmaya ilişkin görüşlerine tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3
“Kültüre Duyarlı Eğitim” Ortamı Oluşturmaya İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	Kod
Beklentiler	İhtiyaç	Eğitim Materyal
	Destek	Aile ile İş Birliği Sosyal-Duygusal Destek
Yetersizlik	Engeller	Dil Engeli Bilgi Eksikliği
		Özgüven
Yeterlilik	Sosyal-Duygusal	Bilgi Sahibi Olma
	Mesleki	Kültüre Özgü Etkinlik Tasarlayabilme

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının “kültüre duyarlı eğitim” ortamını oluşturmaya ilişkin görüşlerinin beklentiler teması altında ihtiyaç (kodlar: eğitim ve materyal) ve destek kategorisinde (kodlar: aile ile iş birliği ve sosyal duygusal destek); yetersizlik teması engeller kategorisinde (kodlar: dil engeli ve bilgi eksikliği) ve yeterlilik temasında ise sosyal duygusal (kod: özgüven) ve mesleki kategorilerinde (kodlar: bilgi sahibi olma ve kültüre özgü etkinlik tasarlayabilme) toplanmıştır. Bu temalara ilişkin örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

Beklentiler temasına ait kategoriler ve örnek görüşler

İhtiyaç kategorisi ve örnek görüşler

“Birçok dilin konuşulduğu sınıfta kendimi yetersiz derdim. Çok fazla materyal ve zengin uyarıcı çevreye ihtiyacım olurdu.” (ÖA-14)

“Açıkçası çok kültürlü eğitim için yetersiz olarak görürdüm kendimi. Farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olmayabilirim, ihtiyacım bir eğitimden geçmek olurdu.” (ÖA-6)

Destek kategorisi ve örnek görüşler

“Ailelerden kültür aktarımı konusunda destek beklerdim.” (ÖA-8)

“Desteğe çok ihtiyaç duyardım. Dilini, kültürünü bilmediğim bir sınıfta öğretmenlik yaparken duygusal olarak çok yalnız hissederdim. Bu açıdan desteğe çok ihtiyacım olurdu.” (ÖA-3)

Yetersizlik Temasına Ait Kategoriler ve Örnek Görüşler

Engeller kategorisi ve örnek görüşler

“Dil konusunda yetersiz olurdum çünkü karşı tarafı anlamada güçlük çekerdim.” (ÖA-2)

“Her hafta bir çocuğun kendine has bir kültür özelliğini tanıtmasını isteyebilirdim. Çok kültürlü insanlara karşı saygılı ve duyarlıyım ama onların kültürleri hakkında herhangi bir bilgim yok.” (ÖA-11)

“Kültüre duyarlı eğitim konusunda kendimi yeterli görmüyorum. Bunun sebebi farklı kültürlerle ait pek bir bilgimin olmaması. Sınıftaki farklılıklara açık ve duyarlıyım ama farklı kültür bilgilerine ve kültüre duyarlı eğitim örneklerine ihtiyacım var.” (ÖA-15)

Yeterlilik Temasına Ait Kategoriler ve Örnek Görüşler

Sosyal Duygusal Yeterlilik Kategorisi ve Örnek Görüşler

“Kültüre duyarlı eğitim ortamının her kültürün bir yapıtaşı unsuru olduğunu barındıran bir ortam olduğunu düşünüyorum. Bu ortamda çocuklara farklılıklara saygıyı ve hoşgörüyü aşıladım.” (ÖA-7)

“Kültüre duyarlı eğitim ortamını sağlamada açık ve duyarlı biri olmamdan kaynaklı olarak başarılı olacağımı düşünüyorum.” (ÖA-16)

Mesleki Yeterlilik Kategorisi ve Örnek Görüşler

“Bu ortamda farklı kültürlerden oyunlara yer verirdim. Bu sayede çocuklar kendini sınıftan ayrı düşünmemiş olurlardı. Çocuk kendi kültüründen olan oyununu bildiği için sınıfa da o anlatır ve arkadaşlarına da o yardım ederdi. Çocuk böylece özgüven sahibi olurdu.” (ÖA-6)

“Kültüre duyarlı eğitimle yıl boyunca yapacağım etkinlikleri öğrencilerimin ortak kültürüne uyarlayabileceğim etkinlikler olarak planlardım. Müfredatta olanları basma kalıp olarak çocuklara vermektense onların

bulunduğu kültürü sınıfa uyarlamaya çalışırdım. Yapılan etkinlikleri uyarlardım: örneğin bir etkinliği öğrencilerin çoğu hayvancılıkla ilgileniyorsa o yönde uyarlar daha iyi anlamasını sağlardım.” (ÖA-9)

“Sınıf atmosferini çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göz önüne alarak eğitim ortamı oluşturdum. Uygulama olarak sınıfın o anki ihtiyaçları doğrultusunda uygulama hazırlardım. Genel olarak baktığımızda her iki konuda da kendimi yeterli bulduğumu söyleyebilirim.” (ÖA-13)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının “kültüre duyarlı eğitim” kavramına ilişkin algılarını ortaya koymaktır. Bu bölümde bulgular ışığında sonuçlar sunulup alan yazın ile desteklenerek tartışılmış ve ilerleyen çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının “kültüre duyarlı eğitim” ile ilgili görüşleri incelendiğinde kavramı kapsayıcılık, önemlilik, yeterlilik ve destek olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kapsayıcılık, çocukların sosyal ve duygusal, fiziksel ve kültürel ihtiyaçlarının göz önüne alınarak eğitim sürecinin planlanmasıdır (Karataş, 2020). Ainscow (2020) tarafından tüm çocuklar için eğitime erişimin, başarının ve öğrenmenin önündeki bariyerleri belirlemek ve ortadan kaldırmayı amaçlayan bir süreç olarak tanımlanan kapsayıcılık, kültüre duyarlı eğitimin de temel amaçları ile yakından örtüşmektedir. “Kültüre duyarlı eğitim” ile bütün çocuklar için herhangi bir ayırım gözetmeksizin kültürel açıdan yetkin, eşit, demokratik ve insan haklarına saygılı bireyler olarak yetişmelerini desteklemeyen kapsayıcı nitelikte anlayıştır (Kotluk ve Kocakaya, 2018; Taylor ve Sobel, 2011). Bu açıdan bakıldığında öğretmen adaylarının “kültüre duyarlı eğitim” kavramını kapsayıcılık kavramı ile örtüşerek tanımlamaları literatürle uyumludur. Kültüre duyarlı eğitimin araştırma sonucunda önemli olarak çıkması Kotluk ve Kocakaya (2018) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde ifade edilmiş olup Türkiye’deki eğitim sisteminin kültürel farklılık ve değerlerle uyumlu bir biçimde uyarlanması herkes için eğitim yönünde önemlidir çünkü ülkemizin geleceği için tüm çocukların coğrafi bölge, etnik köken, inanç, dil, cinsiyet ve ırk gibi kültürel açıdan farklılıklara rağmen barış içinde yaşamaları ve başarılı olmaları önemlidir.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının “kültüre duyarlı eğitimi” bilgi eksikliğinden kaynaklı olarak yetersizlik olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde Roxas’da (2011) araştırmasında öğretmenlerin yeterli bilgi düzeyine sahip olamadıkları için farklı kültür-

lerden gelen çocukların ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz hissettiklerini belirtmiştir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinde (MEB, 2017) yer alan ve kültüre duyarlı eğitim ile ilişkili olabilecek mesleki beceri alanı öğrenme ortamları oluşturma alt yeterliliğindeki *“bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlama”*; tutum ve değerler alanı milli manevi ve evrensel değerler alt yeterliliğinde yer alan *“milli manevi ve evrensel değerleri gözetir”* öğrenciye yaklaşım alt alanında *“öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler”* performans göstergelerinin yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu performans göstergelerine sahip olmaları beklenmektedir ancak üniversitelerin lisans programlarında henüz öğretmen adayı olan öğrencilerin doğrudan kültüre duyarlı eğitime yönelik bir ders almamaları bu konuda eksik olabilecekleri sonucunu doğurabilmektedir. Farklı kültürlerden gelen çocukları öğrenme sürecine dahil edebilmek için uygun öğrenme ortamı ve öğretim materyali hazırlayabilme, bu çocukların kültürel değerlerini nasıl gözetebileceği ve gelişimlerini nasıl destekleyeceğine ilişkin bilgisi olmayan öğretmen adaylarının kendilerini *“kültüre duyarlı eğitim”* konusunda yetersiz hissetmelerinin çok doğal olabileceği düşünülmektedir. Öğretmen adayları ayrıca desteğe ve iş birliğine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Çocuğun içinde yaşadığı çevre bir bütün olarak düşünülmeli, sadece öğretmenin değil ailenin de bu sürece dahil olması önemlidir. Moore (2001) da kültüre duyarlı bir öğretmenin sorumlulukları arasında aileyi eğitim sürecine dahil etmesinin olduğunu belirtmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının *“kültüre duyarlı eğitim”* anlayışını uygulamaya dökebileceklerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde beklentilerinin olduğu, bazı açılardan yetersiz hissetmelerine karşın bazı açılardan yeterli olduklarını düşündükleri görülmüştür. Beklentiler temasında katılımcıların eğitim ve materyal beklentisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonucun literatürle uyumlu olduğu görülmektedir, çünkü *“kültüre duyarlı eğitim”* programı tasarlamak için eğitim sürecindeki bütün konu ve dersler süresince çok kültürlü araç gereç ve etkinliklerin seçilmesi ve bunların etkililiğinin sistematik olarak değerlendirilmesi, çocukların öğrenmesini ve anlamasını kolaylaştıracak düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Banks, 2006; Schmitz, 1999).

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının uygulama sürecinde karşılaşılabilecekleri dil engeli ve bilgi eksikliğini *“kültüre duyarlı eğitim”* uygulamalarını engelleyebileceklerinden kaynaklı kendilerini yetersiz olarak düşündükleri görülmüştür. Yılmaz ve Günel (2022) da araştırmalarında öğretmenlerin farklı kültürlerden gelen çocuklarla iletişim kurmak-

ta dil konusunda yaşadıkları problemten ötürü güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları öğretmen olarak göreve başladıkları zaman belki kendi hâkim oldukları dilin konuşulduğu bir sınıf ortamında belki de bilmedikleri bir dilin konuşulduğu sınıfta öğretmenlik yapacaklardır. Ladson-Billings (1990) tarafından kültüre duyarlı öğretmen özellikleri arasında öğretmenlerin tüm öğrencilerle iletişim halinde olması belirtilmiştir. İnsanlık tarihinde yadsınamaz bir rol oynayan iletişim, bireyleri bir araya getirmekle birlikte insanların birbirlerini anlamalarını, ortak bir dil oluşturabilmelerini ve birlikte çalışabilmelerini sağlamaktadır (Karabulut ve Uygun, 2024). Bunun yanı sıra kültüre duyarlı eğitimi uygulayabilmek için öğretmenlerin önce kültürü anlamaları gerekmektedir (Parks, 2019). Bu anlayışla öğretmen sınıfındaki çocukların kültürel değerlerini, alt yapılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alabilir Ladson-Billings (1990).

Gay Moore (2001), kültüre duyarlı sınıf ortamı oluştururken öğretmenlerin öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi arttıracak uygun etkinliklere yer vermeleri gerektiğini belirtmiştir. Güncellenen Okul Öncesi Eğitimi Programında (MEB, 2024), içerisinde yer alan *“kültürel farklılıklara yönelik etkinlik düzenlenmesi”*, *“çocuklar için kültürel olarak neyin uygun olduğunu bilmek”*, *“kapsayıcılık ile çok kültürlülük gibi bireysel farklılıkları dikkate alan ancak etiketlemekten kaçınarak tüm çocukların öğrenme ve gelişimini desteklemeye yönelik sunulan eğitim ortamının genişletilmesi”* ve *“etkinlikler ile çocukların içinde bulunduğu kültürü ve diğer kültürleri daha iyi anlamalarına olanak tanıyarak farklılıklara saygı duymaları”* içerikleri yer almaktadır. Bir okul öncesi öğretmenin kendi eğitim sürecini planlarken bu içerikleri göz önünde bulundurarak planlama yapması beklenmektedir. Bu araştırma ile “kültüre duyarlı eğitimin” uygulama sürecinde kendine mesleki olarak özgüvene, yeterli bilgiye ve kültüre özgü etkinlikler tasarlayabilme yetisine sahip olduklarını belirterek kendini yeterli olarak tanımlayan katılımcıların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ağırlıklı olarak 4. Sınıf öğrencileri ile yürütülen bu çalışmada öğrenciler hali hazırda Öğretmenlik Uygulaması I dersini almaktadırlar. YÖK 2018 Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı’nda yer alan Öğretmenlik Uygulaması I dersi sürecinde öğrencilerden “bireysel ve grupla mikro öğretim uygulamaları yapma, alana özgü materyal ve etkinlikler tasarlama, sınıfı yönetme ve öğretim ortamlarını hazırlama, ...” gibi uygulamaları gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Ayrıca öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde öğretmen adayları farklı kültürlerden gelen çocuklarla da bir araya gelebilmektedirler. Tuncel (2017) de araştırmasında kültüre duyarlı eğitim uygulamalarının yer aldığı bir sürecin öğretmen adaylarının farklı kültürlerden gelen mülteci çocuklar hakkında farkındalık kazanmalarında

yardımcı olduğunu belirtmiştir. Evans (2017) da araştırmasında öğretmen adaylarının farklı kültürlerden çocuklarla çalışmasının “kültüre duyarlı eğitim” konusundaki öz yeterlikleri inançlarında olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu vurgulamıştır. Bu açıdan bakıldığında bu dersin amacına ve programın beklentilerine uygun gerçekleştiği söylenebilir.

Gay (2018), kültüre duyarlı eğitimin “*kültürel farklılıklar hakkında bilgi, programlara kültürel farklılıkların dâhil edilmesi, kültürel hassasiyetin sergilenmesi ve işbirlikçi öğrenme topluluklarının oluşturulması, kültürler arası iletişim/etkileşim, öğretimin kültürel farklılıklara duyarlı olarak düzenlenmesi.*” olmak üzere beş temel unsurunun olduğunu belirtmiştir. Bu unsurların dikkate alınarak kültüre duyarlı bir eğitim ortamının oluşturulduğu bir sınıfta bütün öğrenciler aktif olacak, sadece kendi kültürlerini değil aynı zamanda akranlarının da kültürlerine ilişkin bilgi sahibi olacaklardır (Gay, 2014). Araştırma sonucunda öğretmen adayları “kültüre duyarlı eğitim” kavramına ilişkin algılarının çoğunlukla olumlu olduğu ancak bilgi eksikliğinden ötürü kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Vangölü ve Sak (2022) da araştırmalarında katılımcıların bu eğitimi uygulamak için yeterli beceri ve bilgi düzeyine sahip olmadıklarını bu sebeple kültüre duyarlı eğitimin nasıl planlanabileceği ve uygulanabileceğine ilişkin daha fazla bilgiye ihtiyaç duymaktadırlar. Bu noktada öğretmen adaylarını yetiştiren konumdaki eğitimcilere de sorumluluk düşmektedir. Lash ve arkadaşları (2022) tarafından, öğretmen adaylarının kendilerinden farklı aile, meslektaş ve çocuklarla etkili iletişim kurmak için gerekli olan beceri ve kültürlerarası davranışları anlayabilen öğretmen eğitimcileri hazırlamanın erken çocukluk eğitimindeki zorluklardan biri olarak ifade edilmiştir.

Tüm bu noktalardan hareketle ilerleyen araştırmalar için şu önerilerde bulunulmuştur:

- Bu araştırmada sadece okul öncesi öğretmen adayları ile çalışılmıştır. İleriki çalışmalarda okul öncesi alanında uzman akademisyenler, okul öncesi öğretmenleri, okul müdürleri, aileler ve okul öncesi dönem çocuklarının dahil edilerek kültüre duyarlı eğitime ilişkin daha kapsamlı bir araştırma yapılabilir.

- Okul Öncesi Eğitimi lisans eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının farklı kültürlerle son sınıftaki Öğretmenlik Uygulaması I dersinden daha önce tanışmasına ve bu kültüre duyarlı eğitim hakkında bilginin yanı sıra becerilerinin de artırılmasını hedefleyecek uygulamaların yer verilmesi sağlanabilir.

- Derslerde kültüre duyarlı eğitime ilişkin farkındalık sağlanması-
nın yanı sıra üniversiteler bünyesinde öğretmen adaylarının farklı kül-
türlerle bir tanışmalarını sağlayacak etkinliklere yer verilebilir.

Kaynakça

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Banks, J. A. (2006). *Diversity in American education: Foundations, curriculum and teaching*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bulut, M. (2015). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çok kültürlü kişinin çok kültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çağlayan, İ. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel çeşitliliğe dair bakış açıları: Etnografik bir durum çalışması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G., & Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 125-131.
- Dallavis, C. M. (2008). *Extending theories of culturally responsive pedagogy: An ethnographic examination of Catholic schooling in an immigrant community in Chicago*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), University of Michigan, Michigan.
- Evans, K. (2017). *Examining the culturally responsive teaching self-efficacy of teacher candidates in Hawaii*. (Yayınlanmamış Doktora tezi). Walden University, Minnesota.
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education: Urban monograph series*. Oak Brook, IL: NCREL.
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 143-152
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. (3rd Ed.). Teachers College Press.

- Karabulut, M., & Uygun, L. (2024). İletişim sürecinde dil engelleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (14), 937-948. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1455155>
- Karataş, K. (2020). Kültürel değerlere duyarlı pedagojinin temel eğitime yansımaları. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(228), 107-127.
- Kotluk, N. (2018). Kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve görüşlerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2018). Türkiye için alternatif bir anlayış: Kültürel değerlere duyarlı eğitim. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 749-789.
- Ladson-Billings, G. (1990). Like lightning in a bottle: Attempting to capture the pedagogical excellence of successful teachers of Black students. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3, 335-344.
- Lash, M., Madrid Akpovo, S., & Cushner, K. (2022). Developing the intercultural competence of early childhood preservice teachers: Preparing teachers for culturally diverse classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 43(1), 105-126.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). Okul öncesi eğitim programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis An expanded source book* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Moore, K. D. (2001). *Classroom teaching styles* (5th Ed.). McGraw-Hill Higher Education, UK.
- Nayır, F., & Sarıdaş, G. (2020). Çok kültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin kavramsal bir inceleme. *The Journal of International Social Research*, 13(70), 1307-9581.
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- MEB (2017) öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf
- Pehlivan Yılmaz, A. (2019). Sosyal bilgiler dersinde kültüre duyarlı eğitim uygulamaları: Mülteci öğrencilerle etkileşim (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Prasad, B.D. (2008). *Content Analysis. A method in Social Science Research*. Teoksessa: Lal Das, DK and Bhaskaran, (içinde). (2008): *Research methods for Social Work*. New Delhi: Rawat, 173-193.

- Robinson, K., & Jones Diaz, C. (2005). Diversity and difference in early childhood education: Issues for theory and practice: n/a. McGraw-Hill Education, UK.
- Roxas, K. (2011). Tales from the front line: Teachers' responses to Somali Bantu refugee students. *Urban Education*, 46(3), 513-548.
- Sarıdaş, G. (2023). Ortaokullarda kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ve kültürel yetkinlik düzeyinin incelenmesi: karma yöntem çalışması (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Schmitz, B. (1999). Transforming a course. *Teaching and Learning Bulletin*, 2(4), 1-2.
- Sleeter, C. E. (2011). An agenda to strengthen culturally responsive pedagogy. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(2), 7-23.
- Taylor, S. V. & Sobel, D. M. (2011). Culturally responsive pedagogy: Teaching like our students' lives matter. London, England: Emerald Group. *Teaching*, 10(2), 7-23.
- Vangölü, S. K., & Sak, İ. T. Ş. (2022). Türkiye'de kültürel değerlere duyarlı eğitim ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Journal of Sustainable Education Studies*, 1, 169-181.
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S. & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25-38.
- Yılmaz, A. P., & Günel, E. (2022). Sosyal Bilgilerde kültüre duyarlı eğitim uygulamaları: Mülteci öğrencilerle etkileşim. *Eğitim ve Bilim*, 47(212), 121-159.
- YÖK (2018). Okul öncesi öğretmenliği lisans programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

Bölüm 7

TERSİNE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ OKULLARINDA GÖREV YAPAN OKUL ÖNCESİ VE ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİN YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ*

Zülbiye ÖZKAN¹

Vedat BAYRAKTAR²

1 Uzman; Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Anaokulu.

zulbiyeozkan@gmail.com ORCID No: 0009-0000-8608-7693

2 Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü. vbayraktar@gazi.edu.tr ORCID No: 0000-0003-1076-4736

* Bölüm, Doç.Dr. Vedat Bayraktar'ın danışmanlığında Yüksek lisans Öğrencim Zülbiye Özkan'ın "Tersine kaynaştırma eğitimi veren okul öncesi kurumlarında görev yapan okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin yeterliklerinin incelenmesi" yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

GİRİŞ

Okul öncesi dönem, bireylerin temel yeteneklerini ve davranışlarını şekillendirdikleri kritik bir süreçtir. Özel gereksinimli bireyler için verilen özel eğitim uygulamaları, bu önemli dönemde hayati bir rol oynar. Her çocuğun özel ihtiyaçları ve potansiyelleri olduğunu kabul ederek, bu uygulamalar, bireysel olarak uygun eğitim ve destek sağlamak için özenle tasarlanır. Bu süreçte, özel gereksinimli bireylerin bilişsel, duygusal, sosyal ve motor becerilerini geliştirmeye odaklanılır. Özel eğitim uygulamaları, dil gelişimi, iletişim becerileri, öz bakım ve bağımsızlık gibi alanlarda destek sunarak, bu bireylerin yaşamlarının diğer evrelerinde daha başarılı olmalarını sağlar. Ayrıca, bu uygulamalar, özel gereksinimli bireylerin kendilerine güvenlerini artırır, sosyal etkileşim becerilerini güçlendirir ve topluma entegrasyon sürecine katkıda bulunur.

Okul öncesi dönemde verilen bu özel eğitim uygulamaları, her bireyin potansiyelini maksimize etmesine olanak tanıyarak, toplumun daha kapsayıcı ve destekleyici bir yapıya kavuşmasına yardımcı olur. Bu nedenle, özel gereksinimli bireylere yönelik okul öncesi dönemde verilen özel eğitim uygulamaları, toplumun genel refahı ve adaleti için önemli bir adımdır.

Özel gereksinimli çocukların erken yaşlarda uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmeleri, topluma daha hızlı uyum sağlamalarına katkıda bulunur. Bu çocuklar, okul öncesi dönemde akranlarıyla birlikte etkileşim kurarak, onlardan bazı davranışları modelleyip geliştirebilirler. Bu sebeple, kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocuklar için büyük bir önem taşır ve okul öncesi dönemde başlaması daha etkili olur. Erken teşhis ve kaynaştırma eğitimi sayesinde, çocuklar gelişimlerinin kritik dönemlerini en iyi şekilde değerlendirebilirler (Özdemir, 2010, s. 48). Kaynaştırma eğitimine katılan çocukların ilerleyen yıllarda akranlarıyla aralarındaki gelişimsel farklılıkların azaldığı gözlemlenir. Ayrıca, mevcut zorlukların yanı sıra ikincil zorlukların ortaya çıkması da önlenmiş olur.

Okul öncesi döneminde kaynaştırma eğitimi alan çocuğun akademik yeteneklerinde belirgin bir gelişme gözlemlenmektedir. Aynı zamanda, bu çocukların duygusal, sosyal ve motor becerileri de kaynaştırma uygulamalarına bağlı olarak ilerlemektedir. Özellikle, Odluyurt'un (2007) vurguladığı gibi, çocukların erken yaşlarda akranlarıyla etkileşimde bulunmaları, topluma uyum sağlamaları açısından büyük önem taşır. Bu süreç, özel gereksinimli çocukların yeni davranışlar kazanmasını ve iletişim becerilerini geliştirmesini destekler. Ayrıca, okul öncesi dönemde sağlanan tersine kaynaştırma eğitimi de bu gelişim sürecine katkı sağlar.

Tersine kaynaştırma, normal gelişim gösteren çocukların tercihlerine göre, özel gereksinimli akranlarıyla birlikte özel eğitim okullarında veya

kurumlarında eğitim aldıkları bir modeldir. Bu uygulama genellikle okul öncesi dönemde tercih edilir ve özel gereksinimli çocuklar ile tipik gelişim gösteren çocukların bir arada eğitim almalarını sağlar. Bu model, çocukların birbirlerinden öğrenmelerine olanak tanır, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekler ve toplumla daha bütünleşmiş bireyler olarak büyümlerine katkıda bulunur (Atkın, 2013, s.19-64; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010, s. 20).

Tersine kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi eğitim kurumlarında genellikle 14 öğrenciden oluşan sınıflarda yapılmaktadır, bunların 5'i özel gereksinimli öğrencilerdir. İlköğretim ve orta öğretim düzeyinde ise sınıflar genellikle 20 öğrenciyle sınırlıdır ve bu sınıflarda da 5 özel gereksinimli öğrenciye yer verilir. Yaygın eğitimde ise 10 öğrenci bulunan sınıflarda, yine 5 özel gereksinimli öğrenciye yer ayrılır. Ancak, Türkiye genelinde tersine kaynaştırma uygulamasının yaygın olmadığı görülmektedir (Aral, Kandır & Yaşar, 2011, s. 184). Tersine kaynaştırma uygulamaları, tam ve yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi kadar önemlidir ve uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin belirli yetkinliklere sahip olması gerekmektedir. Bu eğitimi verirken öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini yeterli hissetmeleri, eğitimin başarısı açısından son derece kritiktir. Çünkü öğretmenlerin bu alandaki yetkinlikleri, öğrencilerin uyum sağlama sürecini etkileyebilir ve eğitim ortamının verimliliğini artırabilir.

Özel gereksinimli bireylerin normal sınıflarda eğitim alabilmeleri için öğretmenlerin bu alanda yeterli mesleki donanıma sahip olmaları kritik önem taşır. Öğretmenler, kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için sınıf düzenlemelerinde ve eğitim programlarında esneklik gösterirler. Bu sayede, öğretmenler sınıf içindeki tüm öğrencilerin kaynaştırma sürecine uyum sağlaması için gerekli önlemleri alabilirler. Ancak, mevcut araştırmalar, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yeterli mesleki bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir (Artan & Uyanık Balat, 2003; Çerezci, 2015; Gezer, 2017; Gök & Erbaş, 2011). Bu durum, kaynaştırma eğitiminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin daha iyi eğitim almaları gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle, öncelikli olarak öğretmenlerin bu alandaki bilgi ve becerilerini tespit etmek ve bu bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik desteklemek gerekmektedir.

Bu nedenle çalışmada literatürde yer alan çalışmalardan farklı olarak tersine kaynaştırma eğitimi veren kurumlarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarını ortaya koymak hedeflenmektedir

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı tersine kaynaştırma eğitimi veren okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin yeterliliklerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma

kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır;

Nicel araştırma için;

- Tersine kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlik düzeyleri nasıldır?

- Tersine kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlik düzeyleri ile

- Cinsiyetleri,

- Yaşları,

- Mesleki kıdemleri,

- Branşları,

- Özel eğitim kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir;

- 2022-2023 eğitim öğretim yılı,

- Araştırma tersine kaynaştırma eğitimi veren okul öncesi eğitim kurumları ile sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibidir;

- Araştırma kapsamında kullanılan ölçeğin öğretmenlerin yeterlik düzeylerini ölçtüğü,

- Öğretmenlerin ölçekte verilen sorulara içten ve samimi cevap verdikleri varsayılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma tersine kaynaştırma eğitimi veren okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin yeterliliklerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmadır. Çalışmada bilimsel araştırma yöntemleri arasında yer alan betimsel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel araştırma yöntemi, var olan durumun aynen yansıtılması esasına dayanır (Karasar, 2015).

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Nicel boyutta örnekleme kısmında örnekleme yöntemine gidilmemiş evrenin tamamına ulaşılmıştır. Araştırmanın evrenini tersine kaynaştırma eğitimi veren okul öncesi ve özel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma çalışma grubu tersine kaynaştırma eğitimi aktif olarak veren okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinden seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini 76 okul öncesi ve 75 özel eğitim öğretmeni olmak üzere toplam 151 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: *Nicel Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özelliklere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Değişkenler		F	%
Cinsiyet	Kadın	135	89,4
	Erkek	16	10,6
Yaş	18-25	10	6,6
	26-35	60	39,7
	36-45	62	41,1
	46 ve üzeri	19	12,6
Kıdem	0-5 yıl	34	22,5
	6-11 yıl	46	30,5
	12-17 yıl	42	27,8
	18 ve üzeri	29	19,2
Branş	Okul öncesi	76	50,3
	Özel eğitim	75	49,7
Özel eğitim kıdemi	0-3 yıl	76	50,3
	4-7 yıl	24	15,9
	8-11 yıl	27	17,9
	12-15 yıl	8	5,3
	16 ve üzeri	16	10,3
Hizmet içi eğitim alma	Evet	112	74,2
	Hayır	39	25,8

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %89,4’ünün kadınlardan %10,6’sının ise erkek öğretmenlerden oluştuğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yaş dağılımları incelendiğinde %6,6’sı 18-25 yaş, %39,7’si 26-35 yaş, %41,1’i 36-45 yaş, %12,6’sı 46 ve üzeri yaş aralığında olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin %22,5’i 0-5 yıl, %30,5’i 6-11 yıl, %27,8’i 12-17 yıl ve %19,2’sinin 18 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin branş dağılımları incelendiğinde %50,3’ü okul öncesi, %49,7’si özel eğitim öğretmeni olduğu tespit edilmiştir. Öğret-

menlerin özel eğitim alanında çalışma kıdemleri incelendiğinde %50,3'ü 0-3 yıl, %15,9'u 4-7 yıl, %17,9'u 8-11 yıl, %5,3'ü 12-15 yıl ve %10,3'ü ise 16 ve üzeri yıldır özel eğitim alanında çalışmaktadır. Öğretmenlerin tersine kaynaştırma uygulamaları konusunda hizmet içi eğitim alma durumları incelendiğindeyse %74,2'si hizmet içi eğitim aldığı %25,8'inin ise hizmet içi eğitim almadığı tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel verilerin toplanmasında anket yönteminden yararlanılmıştır. Hazırlanan ankette iki bölüm bulunmaktadır. İlk bölüm, katılımcıların demografik bilgilerini içeren soruları içerirken, ikinci bölümde ise Hollender (2011) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Meral ve Bilgiç (2012) tarafından yapılan "Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği" kullanılmıştır (Ek 1). Bu ölçek, tersine kaynaştırma ve kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin yeterliliklerini değerlendirmeye yönelik olumlu ifadeleri içermektedir. Ölçeğe ilişkin yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri doğrultusunda ölçeğin faktör yüklerinin .53 ile .77 arasında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin cronbach's alfa katsayısı 0.94 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmada veriler toplanmadan önce ilk olarak çalışmada kullanılacak veri toplama araçlarını geliştiren ve uyarlayan araştırmacılardan ölçekleri kullanabilmek için izinler alınmıştır. Daha sonra araştırmanın etik ilkelere uygun olarak yürütüleceğine dair Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'na başvuru yapılmış ve onay alınmıştır. Sonraki aşamada ise Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi kurumlarında çalışmayı yürütebilmek için gerekli izinler alınmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesine, hangi özel eğitim anaokullarında tersine kaynaştırma yapıldığını öğrenmek için öncelikle Özel Eğitim Daire Başkanlığından bilgi alınarak iller ve okullar tespit edilmiştir. Adana, Aksaray, Balıkesir, Denizli, Düzce, Eskişehir, Giresun, İstanbul, Siirt, Sivas illerinde aktif olarak tersine kaynaştırma eğitimi veren, Özel eğitim Anaokulları veya Özel eğitim kurumları bünyesinde eğitim veren Tersine kaynaştırma sınıflarındaki okulöncesi ve özel eğitim öğretmenlerine ulaşabilmek için kurumlar aranmış, okul müdürlerine gerekli bilgi verilmiş, Millî Eğitim Bakanlığından gerekli izinler alınmıştır. Bu kurumlarda tersine kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sorularak yollanacak anket hakkında bilgi verilmiştir. Bazı illerdeki kurumlara telefon ile ulaşamayınca o illerdeki yakın dost ve meslektaşlardan yardım istenerek şahsen görüşmeler sağlanmıştır. Okul müdürleri ile görüşme yapılarak okullarında görev yapakta olan okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerine yollanan anketi Gönüllülük esasına göre çalışmanın amacı ve neler yapılacağı hakkında bilgi verilmiştir. Gazi Üniversitesi Etik

Komisyonu'ndan alınan "Katılımcılar için Gönüllü Olur Formu" (Ek 5) öğretmenlere iletilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerin nicel araştırmada "Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeğini" doldurmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Verilerde hangi analiz yönteminin kullanılacağını belirlemek amacıyla normallik analizi yapılmıştır. Normallik analizine ilişkin bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Normallik Analizi Sonuçları

Ölçek	N	Ort.	S.Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği	151	3,93	,70	-,893	1,427

Tablo 3 incelendiğinde ölçek maddelerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ve +1.5 değerleri arasında yer aldığı görülmektedir. Buradan hareketle ölçekte yer alan maddelere verilen cevapları normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmada alt problemlerin test edilmesinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmada demografik özellikler ile ölçek arasındaki farklılıkları test etmek için bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA testi kullanılmıştır.

Güvenirlik Analizi

Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeğine verilen cevaplar doğrultusunda yapılan güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 4'deki gibidir.

Tablo 4: Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçek	Soru Sayısı	Cronbach's Alpha
Tersine kaynaştırma	24	,983

Tablo 4 incelendiğinde araştırma kapsamında kullanılan ölçeğin güvenilirlik katsayısının yüksek olduğu tespit edilmiştir

BULGULAR VE YORUM

Tersine kaynaştırma eğitimi veren kurumlarda görev yapan öğretmenlerin araştırmanın nicel boyutunda öz yeterlik algılarının belirlenmesi Tersine kaynaştırma eğitimi veren kurumlarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının belirlenmesine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Betimsel Analiz Sonuçları

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya katılan özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin “Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği” kapsamında verdikleri cevaplara ilişkin betimsel analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

<i>Ölçek Soruları</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS.</i>
Özel eğitim öğrencilerinin bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) amaçlarını, öğretime dahil edebilirim.	3,99	,85
Dersi, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerimin seviyesine göre ayarlayabilirim.	4,04	,81
Gerektiğinde yetersizliği olan öğrenciler için uygun öğrenme (değerlendirme) sorularını ustalıkla oluşturabilirim (soruları küçük parçalar halinde yöneltme gibi).	3,99	,87
Hem yetersizliği olan hem de normal gelişim gösteren öğrenciler için alternatif öğretim stratejileri uygulayabilirim (büyük grup, küçük grup, birebir öğretim, akran merkezli öğretim gibi).	4,03	,81
Yetersizliği olan öğrenciler, herhangi bir zihinsel karmaşa yaşadığında, alternatif örnekler (somutlaştırmalar) ve tanımlamalar sunarak anlamalarını sağlayabilirim.	4,02	,85
Yetersizliği olan öğrencilerin çok fazla bireysel desteğe ihtiyaç duymadan katılabilecekleri dersler/etkinlikler oluşturabilirim.	3,93	,78
Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için önceden ayarlanmış veya ayrılmış zaman dilimleri içinde tamamlayabilecekleri görevler planlayabilirim/ oluşturabilirim.	3,89	,80
Yetersizliği olan öğrencilerin evde bağımsızca başarabilecekleri alternatif ev ödevleri/görevler hazırlayabilirim.	3,95	,81
Yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren öğrencileri, işbirlikçi öğrenme etkinliklerinde eşleştirebilirim.	4,03	,76
Sınıf içindeki zorluklar karşısında, sahip olunan yetersizliğin çocuğun duygusal duyarlılığını nasıl etkilediğini fark edebilirim.	3,98	,80
Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, seviyelerine uygun kaynaklara ve önerilen materyallere (kitaplar, web siteleri, gazeteler) erişimlerini sağlayabilirim.	3,94	,83
Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, öğrettiklerimi kavrayıp kavrayamadıklarını görebileceğim, dikkatli ve devam eden izlemeler yapabilirim.	4,02	,84

Öğrencilerimin BEP özelliklerini karşılar nitelikte yeni değerlendirmeler oluşturabilir ya da değerlendirmelerde uyarlamalar yapabilirim.	3,90	,84
Derecelendirmemde yükseltmeler yaparak (kanaat kullanma), uyarlanmış puanlama ve yükseltme kriteri sunulmuş öğrencilerimi nasıl notlandıracağımı bilirim.	3,74	,91
Öğrencilerimi yetersizlikleri ve üstesinden gelmek için kullanabilecekleri yöntemler konusunda eğitebilirim.	3,81	,89
Yapılandırılmamış faaliyetler sırasında (örneğin ders aralarında), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal entegrasyonlarını destekleyebilirim.	3,86	,88
Yetersizliği olan öğrencilerin istenilen davranışlarını desteklemek ve sürdürmek için sınıf yönetimi sistemlerini kurabilirim/uygulayabilirim.	3,91	,82
Bir kaynaştırma sınıfında farklı öğrencilere, alternatif davranış yönetimi stratejilerini eş zamanlı uygulayabilirim.	3,82	,84
Diğer eşzamanlı öğretim sorumluluklarımın olumsuz bir etkisi olmaksızın, yetersizliği olan öğrencilerimi etkinliklere yönlendirebilirim.	3,82	,88
Yetersizliği olan öğrencilerimi kişisel ya da grup kaynaklı sorunlardan kurtarabilmek amacıyla günlük rutin ya da uygulamalar oluşturabilirim (örneğin öğrenciyi herhangi bir alana sakinleşmesi ve düşünmesi için göndermek).	3,91	,86
Yetersizliği olan öğrencilerimin, sınıf içinde başarılı akademik kazanımlar edinmelerini ve olumlu geri bildirimler elde etmelerini sağlayabilirim.	3,93	,80
Yetersizliği olan öğrencilerin güçlü yönlerini temel alan etkinlikler oluşturabilirim.	3,99	,81
Yetersizliği olan öğrencilerin takip edebileceği etkinlikler oluşturabilirim.	3,96	,75
Tüm öğrenciler tarafından benimsenen bir sınıf atmosferi oluşturabilirim.	3,99	,84
<i>Ölçek Toplam</i>	3,93	,70

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma kapsamında kullanılan ölçekten aldıkları ortalama puanları doğrultusunda tersine kaynaştırma öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Ort: 3.93).

Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının en yüksek olduğu ilk üç madde aşağıdaki gibidir.

- Dersi, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerimin seviyesine göre ayarlayabilirim (Ort: 4.04).

- Hem yetersizliği olan hem de normal gelişim gösteren öğrenciler için alternatif öğretim stratejileri uygulayabilirim (büyük grup, küçük grup, birebir öğretim, akran merkezli öğretim gibi) (Ort: 4.03).

- Yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren öğrencileri, işbirlikçi öğrenme etkinliklerinde eşleştirebilirim (Ort: 4.03).

Okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin tersine kaynaştırma öz yeterlik algılarının yüksek olmasına etki eden birçok faktör bulunmaktadır. İlk olarak bu öğretmenler genellikle özel eğitim ve erken çocukluk dönemine yönelik özel eğitim almış olup, kaynaştırma uygulamaları konusunda daha fazla bilgi ve beceriye sahiptirler. Bu durum, onların kaynaştırma sürecine daha güvenle yaklaşmalarını sağlar. Ayrıca, bu öğretmenler çocukların farklı ihtiyaçlarını daha iyi anlama ve bu ihtiyaçlara uygun eğitim stratejileri geliştirme konusunda deneyimlidirler. Öğrencilerle birebir çalışmaları ve onların bireysel gelişimlerini yakından takip etmeleri, öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerini artırır. Bunun yanı sıra, özel eğitim ve okul öncesi öğretmenleri genellikle güçlü bir destek ağına sahiptir. Rehber öğretmenler, psikologlar ve diğer uzmanlarla yakın işbirliği içinde çalışırlar. Bu destek ağı, öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları daha etkili bir şekilde yönetmelerine ve kaynaştırma sürecinde karşılaştıkları sorunlara daha hızlı çözümler bulmalarına yardımcı olur. Ayrıca, bu öğretmenlerin sınıflarında daha az öğrenci bulunması, her bir öğrenciye daha fazla bireysel ilgi gösterme ve onların ihtiyaçlarına daha odaklı bir şekilde yanıt verme imkânı sağlar. Son olarak, özel eğitim ve okul öncesi öğretmenleri, genellikle sınıflarında daha küçük öğrenci gruplarıyla çalıştıklarından, her bir çocuğa daha fazla zaman ve dikkat ayırma imkanına sahiptirler. Bu da, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde yanıt verebilmelerine ve kaynaştırma süreçlerinde daha başarılı olmalarına katkı sağlar. Bu faktörler, özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin tersine kaynaştırma öz yeterlik algılarının yüksek olmasına önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır. Özetle, özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip olmalarının temel nedenleri, aldıkları özel eğitim, birebir ve küçük grup çalışmalarında sahip oldukları deneyim, geniş destek ağları ve sınıflarındaki öğrenci sayısının azlığı gibi faktörlerdir. Bu unsurlar, onların kaynaştırma süreçlerine daha güvenli ve etkili bir şekilde yaklaşmalarını sağlar. Literatüre bakıldığında tersine kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin öz yeterlik algılarına yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlere yönelik yapılan çalışmalar incelenmiştir. Akbulut ve Aküzüm (2021) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterliliklerine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Çetin (2023) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin kaynaştırma öz yeterlik algıları yüksek olduğunu tespit etmiştir. Benzer

şekilde Dağlar (2011) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öz yeterlik algılarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Dolapçı ve Demirtaş (2016) tarafından yapılan bir başka çalışmada da öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmasında kaynaştırma eğitime bakış açılarının olumlu yönde olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının da yüksek olduğu belirtilmiştir. Fidan (2022) tarafından yapılan çalışmada da sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin öz yeterlik inançlarının yüksek olduğunu ifade etmiştir. Güven ve Çelik (2012) ise müzik öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmasında kaynaştırma eğitime ilişkin yeterliklerinin fazla olduklarını tespit etmişlerdir. Kayhan vd., (2012) tarafından yapılan bir başka çalışmada da öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmasında kaynaştırma eğitimi öz yeterlik algılarının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer olarak Şenol ve Can (2020) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulama öz yeterliklerini yüksek olduğunu belirtmiştir. Toy ve Duru (2016) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırdıkları çalışmasında öğretmenlerin yüksek düzeyde kaynaştırma öz yeterlik algısına sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

“Dersi, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerimin seviyesine göre ayarlayabilirim” algısına yönelik olarak; Öğretmenlerin, dersi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin seviyesine göre ayarlayabilme becerisi, onların tersine kaynaştırma eğitimi konusundaki öz yeterliliklerini yansıtır. Bu öz yeterlilik, öğretmenlerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrencilerle etkili bir şekilde çalışabileceklerine olan inançlarını ve bu öğrencilerin akademik başarılarını desteklemek için gerekli stratejileri uygulayabilme yeteneklerini kapsar. Tersine kaynaştırma, öğretmenlerin ders materyallerini ve öğretim yöntemlerini, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlamalarını gerektirir. Bu süreçte öğretmenler, bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri ve destekleyici eğitim ortamları oluşturarak bu öğrencilerin sınıf içinde başarılı olmalarını sağlarlar. Öğretmenlerin bu uyarlamaları yapabilmesi, onların profesyonel gelişimlerine katkıda bulunurken, öz yeterliliklerini artırır ve tüm öğrenciler için daha kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratmalarına olanak tanır. Bu bağlamda, öğretmenlerin tersine kaynaştırma uygulamalarında öz yeterliliklerini yüksek tutmaları, hem öğrencilerin hem de kendilerinin eğitim deneyimlerini olumlu yönde etkiler.

“Dersi, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerimin seviyesine göre ayarlayabilirim” algısına yönelik olarak; Öğretmenlerin hem yetersizliği olan hem de normal gelişim gösteren öğrenciler için alternatif öğretim stratejilerini (büyük grup, küçük grup, birebir öğretim, akran merkezli öğretim gibi)

uygulayabilme yeteneği, onların tersine kaynaştırma eğitimi öz yeterliliğini yansıtır. Bu öz yeterlilik, öğretmenlerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrencilerle etkili bir şekilde çalışabileceklerine ve bu öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını desteklemek için gerekli stratejileri uygulayabileceklerine olan inançlarını gösterir. Tersine kaynaştırma uygulamalarında, öğretmenler derslerini öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlayarak, her öğrenciye en uygun öğrenme ortamını sağlarlar. Büyük grup öğretimi, küçük grup çalışmaları, birebir öğretim ve akran merkezli öğretim gibi çeşitli stratejiler kullanarak, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yanı sıra normal gelişim gösteren öğrencilerin de maksimum düzeyde fayda sağlamalarını hedeflerler. Bu çeşitlendirilmiş öğretim yöntemleri, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkıda bulunurken, onların öz yeterliliklerini artırır ve daha kapsayıcı bir eğitim ortamı yaratmalarına olanak tanır. Bu bağlamda, öğretmenlerin alternatif öğretim stratejilerini etkin bir şekilde kullanabilmeleri, tersine kaynaştırma eğitimindeki öz yeterliliklerini ve tüm öğrencilerin eğitim deneyimlerini olumlu yönde etkiler.

“Yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren öğrencileri, işbirlikçi öğrenme etkinliklerinde eşleştirebilirim” algısına yönelik olarak; Öğretmenlerin yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren öğrencileri işbirlikçi öğrenme etkinliklerinde eşleştirebilme yeteneği, onların tersine kaynaştırma eğitimi öz yeterliliğini yansıtır. Bu öz yeterlilik, öğretmenlerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrencilerle etkili bir şekilde çalışabileceklerine ve bu öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerini geliştirmek için gerekli stratejileri uygulayabileceklerine olan inançlarını gösterir. İşbirlikçi öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini, sosyal etkileşimlerini artırmalarını ve birlikte problem çözme becerilerini geliştirmelerini sağlar. Öğretmenler, yetersizliği olan öğrencileri normal gelişim gösteren akranlarıyla eşleştirerek, bu öğrencilerin daha kapsayıcı bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlarlar. Bu süreçte, öğretmenlerin farklı öğrenci gruplarını etkili bir şekilde yönetebilme ve uyumlu bir öğrenme ortamı yaratabilme becerisi, onların profesyonel gelişimlerine katkıda bulunur ve öz yeterliliklerini artırır. Böylece, öğretmenlerin işbirlikçi öğrenme etkinliklerinde öğrencileri eşleştirebilme yeteneği, tersine kaynaştırma eğitiminde başarılarını ve tüm öğrencilerin eğitim deneyimlerini olumlu yönde etkiler.

Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri ile tersine kaynaştırma öz yeterliği arasındaki farklılığa ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6: *Cinsiyet ile Tersine Kaynaştırma Öz Yeterliği Arasındaki Farklılığa İlişkin Varyans Analizi*

Cinsiyet	n	Ort.	SS.	t	P
Kadın	135	3,94	,71	,213	,831
Erkek	16	3,90	,63		

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ile tersine kaynaştırma öz yeterliği toplam puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($t: .213, p>.05$). Buna göre tersine kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin cinsiyetlerine göre tersine kaynaştırma eğitimi konusunda öz yeterliliklerinde erkek veya kadın olmasının etkili olmadığı söylenebilir. Yapılan araştırmalara bakıldığında Akbulut ve Aküzüm (2021) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterliliklerine ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir. Altundaş (2018) öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum ve öz yeterliliklerini incelediği çalışmasında cinsiyetin kaynaştırma öz yeterliği üzerinde etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Başka bir araştırmada Ateş (2018) öğretmen adaylarının kaynaştırma öz yeterliği üzerine yaptığı çalışmasında cinsiyet ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Evyapan (2020) ve Dağlar (2011) okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öz yeterlik algılarını incelediği çalışmasında öğretmenlerin cinsiyetleri ile kaynaştırma öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir. Yine başka bir araştırmada da Şahbaz ve Kalay (2010) okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının kaynaştırma öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılaşma olmadığını tespit etmişlerdir. Şenol ve Can (2020)'da okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulama öz yeterliliklerini inceledikleri çalışmada cinsiyet öz yeterlik üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını tespit etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ile tersine kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılaşma olmamasının birkaç nedeni olabilir. Öncelikli olarak, eğitimde cinsiyet eşitliğine yönelik artan farkındalık ve uygulamalar, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve algıları üzerinde benzer etkiler yaratmış olabileceği düşünülmektedir. Günümüzde öğretmenlerin, cinsiyetlerine bakılmaksızın, benzer eğitim programlarına katılması ve benzer mesleki gelişim fırsatlarına sahip olması, öz yeterlik algılarının da benzer olmasını sağlamış olabilir. Ayrıca, tersine kaynaştırma uygulamaları, belirli cinsiyet rollerinden bağımsız olarak, profesyonel bilgi ve beceriler gerektiren uzmanlık alanlarıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin bu alandaki yeterlilik algıları, bireysel deneyimlerine ve eğitimlerine bağlı olarak gelişir ve cinsiyetler arası farklılık yaratmamaktadır. Son olarak da

toplumsal cinsiyet normlarının öğretmenlerin mesleki kimlikleri üzerinde giderek azalan bir etkisi olabilir; bu da onların eğitim ve öğretim yaklaşımlarındaki benzerlikleri artırabilir. Bu faktörler bir araya geldiğinde, öğretmenlerin cinsiyetleri ile tersine kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılaşma olmamasını açıklayabilir.

Tablo 7: Yaş ile Tersine Kaynaştırma Öz Yeterliği Arasındaki Farklılığa İlişkin Varyans Analizi

Yaş	n	Ort.	SS.	F	P	Farkın Kaynağı
18-25 ¹	10	3,82	,60	,540	,656	-
26-35 ²	60	3,93	,68			
36-45 ³	62	3,90	,72			
46 ve üzeri ⁴	19	4,12	,81			

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile tersine kaynaştırma öz yeterliği toplam puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (F: ,540, $p>0.05$). Buna göre tersine kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin tersine kaynaştırma eğitimi konusunda öz yeterliliklerinde yaşı önemli bir faktör olmadığı söylenebilir. Çetin (2020) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin yaşa göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Ekşi (2010) sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarında yaşı önemli bir özellik olmadığını tespit etmiştir. Öğretmenlerin yaşları ile tersine kaynaştırma öz yeterliği toplam puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmamasının birkaç nedeni olabilir. İlk olarak, tersine kaynaştırma uygulamaları ve bu süreçte gerekli olan beceriler, belirli bir yaş grubuna özgü olmayabilir ve her yaş grubundaki öğretmenler benzer düzeyde uyum sağlayabilir. İkinci olarak, öğretmenlerin mesleki deneyimleri, eğitim aldıkları kurumlar ve profesyonel gelişim programları gibi faktörler yaşa bakılmaksızın benzer yetkinlikler kazanmalarına katkıda bulunabilir. Ayrıca, eğitim sisteminde ve okullarda sağlanan destekleyici kaynaklar ve materyaller, öğretmenlerin yaşlarına bakılmaksızın tersine kaynaştırma uygulamalarında kendilerini yeterli hissetmelerine yardımcı olabilir.

Tablo 8: *Kıdem ile Tersine Kaynaştırma Öz Yeterliği Arasındaki Farklılığa İlişkin Varyans Analizi*

Kıdem	n	Ort.	SS.	F	P
0-5 yıl	34	3,78	,70	1,730	,163
6-11 yıl	46	3,99	,64		
12-17 yıl	42	3,86	,73		
18 ve üzeri	29	4,15	,75		

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemleri ile tersine kaynaştırma öz yeterliği toplam puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (F: 1.730, $p>0.05$). Buna göre tersine kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin tersine kaynaştırma eğitimi konusunda öz yeterliliklerinde mesleki kıdemın önemli bir faktör olmadığı söylenebilir. Çetin (2023) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin kaynaştırma öz yeterlik algıları ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir. Bir başka araştırmada da Çiftci (2016) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum ve öz yeterliklerini incelediği çalışmasında kıdemın önemli bir değişken olmadığını tespit etmiştir. Bezer olarak Evyapan (2020) tarafından yapılan çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi öz yeterlik düzeyleri ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir. Kıdem ile kaynaştırma eğitimi öz yeterlik inancı arasında böylesi bir sonuç çıkmasının temelinde farklı nedenler bulunabilmektedir. İlk olarak, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına ve sürekli eğitim fırsatlarına katılmaları, kıdemlerinden bağımsız olarak benzer düzeyde bilgi ve beceri kazanmalarına yardımcı olabilir. Bu programlar, tersine kaynaştırma uygulamaları gibi özel alanlarda öğretmenlerin öz yeterlik algılarını güçlendirebilir. Ayrıca, okullarda uygulanan standart eğitim programı ve eğitim politikaları, öğretmenlerin kıdemlerine bakılmaksızın benzer pedagojik yaklaşımlar benimsemelerine yol açabilir. Mesleki dayanışma ve işbirliği kültürü de, daha kıdemli öğretmenlerin deneyimlerini daha az kıdemli meslektaşlarıyla paylaşmasını teşvik ederek, öz yeterlik algılarındaki farklılıkları azaltabilir. Son olarak, tersine kaynaştırma uygulamalarının başarısı, büyük ölçüde bireysel öğretmen yetkinliğinden ziyade ekip çalışması ve okulun genel desteği ile ilişkilidir.

Tablo 9: *Özel Eğitim Kıdemi ile Tersine Kaynaştırma Öz Yeterliği Arasındaki Farklılığa İlişkin Varyans Analizi*

Özel Eğitim Kıdemi	n	Ort.	SS.	F	P	Farkın Kaynağı
0-3 yıl	76	3,87	,50	,701	,592	-
4-7 yıl	24	4,00	,85			
8-11 yıl	27	3,92	,82			
12-15 yıl	8	3,85	1,08			
16 ve üzeri	16	4,18	,90			

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin özel eğitim kıdemleri ile tersine kaynaştırma öz yeterliği toplam puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (F: ,701, $p>0.05$). Buna göre tersine kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin tersine kaynaştırma eğitimi konusunda öz yeterliliklerinde özel eğitim kıdeminin önemli bir faktör olmadığı söylenebilir. Altundaş (2018) öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum ve öz yeterliklerini incelediği çalışmasında özel eğitim kıdemlerinin kaynaştırma öz yeterliği üzerinde etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Başka bir araştırmada da Çiftci (2016) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum ve öz yeterliklerini incelediği çalışmasında özel eğitim kıdeminin önemli bir değişken olmadığını tespit etmiştir. Tersine kaynaştırma uygulamaları, genellikle özel eğitimde belirli bir süre çalışmış olmanın ötesinde, sürekli eğitim ve güncel pedagojik bilgi gerektiren dinamik bir alandır. Bu nedenle, öğretmenlerin öz yeterlik algıları, sadece deneyim süresine değil, aynı zamanda aldıkları sürekli eğitim ve güncellemelerle de şekillenebilir. Ayrıca, özel eğitimde çalışma yılları farklı olsa da, öğretmenlerin benzer eğitim programlarına ve mesleki gelişim fırsatlarına erişimi, onların tersine kaynaştırma konusundaki yeterlik algılarını eşitleyebilir. Bir başka önemli faktör, okullarda ve eğitim kurumlarında sağlanan destek sistemleri ve işbirliği kültürüdür; bu, öğretmenlerin bireysel deneyimlerinden bağımsız olarak öz yeterlik algılarını güçlendirebilir. Son olarak, tersine kaynaştırma uygulamalarının başarısı, bireysel öğretmen yetkinliğinden ziyade ekip çalışması, okul politikaları ve genel destek sistemlerine de bağlı olabilir. Bu nedenlerle, özel eğitimde çalışma yıllarının, tersine kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öz yeterlik algıları üzerinde belirgin bir farklılaşma yaratmaması mümkündür.

Tablo 10: *Branş ile Tersine Kaynaştırma Öz Yeterliği Arasındaki Farklılığa İlişkin Varyans Analizi*

Branş	n	Ort.	SS.	t	P
Okul Öncesi	76	4,03	,75	1,685	,094
Özel Eğitim	75	3,84	,65		

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları ile tersine kaynaştırma öz yeterliği toplam puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (t: 1.685, $p>0.05$). Buna göre tersine kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin tersine kaynaştırma eğitimi konusunda öz yeterliliklerinde branşın önemli bir faktör olmadığı söylenebilir. Altundaş (2018) öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum ve öz yeterliklerini incelediği çalışmasında öğretmen branşının kaynaştırma öz yeterliği üzerinde etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Karahan ve Uyanık-Balat (2011) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin branşlarının öğretmenlerin öz yeterlik inançları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını tespit etmişlerdir. Tersine kaynaştırma uygulamaları, özel eğitimde uzmanlık gerektiren teknikler ve stratejiler üzerine yoğunlaşır ve bu bilgi ve beceriler, öğretmenlerin branşlarından bağımsız olarak benzer eğitim ve mesleki gelişim programları aracılığıyla edinilebilir. Bu eğitimler, tüm branşlardan öğretmenlerin tersine kaynaştırma konusunda benzer düzeyde yeterlilik hissetmelerini sağlayabilir. Ayrıca, öğretmenlerin branşlarına bakılmaksızın, sınıf yönetimi, bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP) ve farklılaştırılmış öğretim gibi genel pedagojik becerilerde benzer eğitimlerden geçmeleri, öz yeterlik algılarında farklılık olmamasına katkıda bulunabilir. Okul ortamındaki işbirliği ve destek mekanizmaları da branşlar arası farklılıkları azaltabilir; öğretmenler, çeşitli branşlardan meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşarak ortak bir yeterlik algısı geliştirebilirler. Son olarak, tersine kaynaştırma uygulamalarının başarısı, sadece öğretmenin branşına değil, aynı zamanda okulun genel eğitim politikalarına ve özel eğitim destek hizmetlerine de bağlıdır. Bu faktörler, öğretmenlerin branşları ile tersine kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılaşma olmamasını açıklayabilir.

Tablo 11: *Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları ile Tersine Kaynaştırma Öz Yeterliği Arasındaki Farklılığa İlişkin Varyans Analizi*

Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları	n	Ort.	SS.	t	P
Evet	112	3,98	,73	1,329	,186
Hayır	39	3,80	,60		

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumları ile tersine kaynaştırma öz yeterliği toplam puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (t: 1.329, $p>0.05$). Buna göre tersine kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin tersine kaynaştırma eğitimi konusunda öz yeterliliklerinde hizmet içi eğitim alma durumlarının önemli bir faktör olmadığı söylenebilir. Fidan (2022) tarafından yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz yeterlik inançları ile hizmet içi eğitim alma durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını tespit etmişlerdir. Başka bir araştırmada da Altundaş (2018) öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum ve öz yeterliklerini incelediği çalışmasında hizmet içi eğitim alma durumları ile kaynaştırma öz yeterliği üzerinde etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Çiftci (2016) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum ve öz yeterliklerini incelediği çalışmasında hizmet içi eğitim alma durumlarının önemli bir değişken olmadığını tespit etmiştir. Çetin (2023)'de yaptığı çalışmasında öğretmenlerin kaynaştırma öz yeterlik algıları ile hizmet içi eğitim alma durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir. Hizmet içi eğitimlerin kalitesi ve içeriği, öğretmenlerin öz yeterlik algılarını etkileyebilir; ancak bu eğitimler her zaman beklenen etkiyi yaratmayabilir. Eğitimlerin süresi, içeriği ve uygulanma şekli, öğretmenlerin bu bilgileri pratikte ne kadar etkili kullanabildiklerini belirler. Eğer eğitimler yeterince kapsamlı ve uygulamaya yönelik değilse, öğretmenlerin öz yeterlik algılarında önemli bir değişim yaratma konusunda yetersiz kalabilir. Ayrıca, bazı öğretmenler, hizmet içi eğitim almamış olsalar bile, kişisel çabalarıyla ve mesleki deneyimleriyle tersine kaynaştırma konusundaki yeterliliklerini artırabilirler. Okul içindeki işbirliği, mentorluk ve deneyim paylaşımı gibi faktörler de hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmelerine katkıda bulunabilir. Son olarak, tersine kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öz yeterlik algısı, bireysel eğitimlerin ötesinde, okulun genel desteği, ekip çalışması ve mevcut kaynaklar gibi daha geniş faktörlere de bağlıdır. Bu nedenlerle, hizmet içi eğitim alma durumlarının öz yeterlik algıları üzerinde belirgin bir farklılık yaratmaması mümkündür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın bulgularından hareketle araştırmanın sonuçları, literatür ışığında araştırmanın diğer araştırmalarla tartışılması ve elde edilen bulgular doğrultusunda önerilerin geliştirilmesine yer verilmiştir.

1. Betimsel Analiz Sonuçlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tersine kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

2. Farklılık Analiz Sonuçlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında yapılan analiz sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir;

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ile tersine kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile tersine kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile tersine kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel eğitim kıdemleri ile tersine kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları ile tersine kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin tersine kaynaştırma eğitimi konusunda hizmet içi eğitim alma durumları ile tersine kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Öneriler

Yapılan araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

- Öğretmenlerin tersine kaynaştırma uygulamaları konusunda daha fazla bilgi sahibi olabilmeleri için gerekli hizmet içi eğitimlerin veril-

mesi,

- Tersine kaynaştırma uygulamalarının verimliliğini artırmak için öğretmen-veli işbirliğinin sağlanması,

- Özellikle yaşları yüksek olan öğretmenlere tersine kaynaştırma uygulamaları konusunda yeterlilik kazanacakları imkânların tanınması önerilmektedir.

Yukarıda yer alan önerilere ek olarak konu ile alakalı olarak gelecekte araştırma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik olarak öğretmenlerin farklı demografik özelliklerini kapsayan, tersine kaynaştırma eğitimi ile ilişkisi olan farklı değişkenlerin yer aldığı çalışmaların yapılması da önerilmektedir.

REFERANSLAR

- Akbulut, E., & Aküzüm, C. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 74-91.
- Akmeşe, P. P. & Kayhan, N. (2016). Okul öncesi düzeyde eğitim alan işitme engelli öğrencilerin eğitim süreçlerinde kullanılan iletişim modlarına/ yaklaşımlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 296-332.
- Altundaş, M. (2018). *Kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öğretmen tutum ve öz yeterliliği*, Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Aral, N., Kandır A. & Yaşar M. C. (2011). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Ya-Pa.
- Arı, H., (2015). *Bir okul öncesi özel eğitim kurumunda tersine kaynaştırma uygulamasının ve ilkökula hazırlığa etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *Turkish Studies*, 11(19),63-80.
- Arslan, Y. (2015). Türkiye’de kitlesel bir eğitim topluluğu: gezerek özel eğitim hizmeti veren öğretmenler ve sorunları (Batman örneği). *Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 3(4),139-153
- Artan, İ. & Uyanık-Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1). 65-80.
- Aslan Bağcı, Ö., & Efitli, E. (2019). Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin iletişim becerilerinin incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(3), 335-349.
- Ateş, A. (2024). *Özel gereksinimi olan çocukların eğitim ve sağlık harcamalarına yönelik bir çalışma: Konya’da bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ateş, C., R. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Atkın, B. (2013). Kaynaştırma. H. Avcıoğlu (Edt.), *İlköğretimde özel eğitim içinde* (s. 19-64). Ankara: Nobel

- Avcı, N. (2012). Tüm çocuklarla birlikte çalışmak: birlikte eğitim/kaynaştırma. N. Avcı (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 255-265). Ankara: Eğiten Kitap.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Education Journal*, 18(2), 345-354.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behaviour* (pp. 71-81). New York: Academic.
- Batu, S. & Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma* (6. basım). Ankara: Kök.
- Baykoç, N., Akman, Y., Yıldız, F. & Kanpolat, S. (2014). *Okul öncesi ve kaynaştırma için etkinlikler*. Ankara: Vize
- Berkant, G., H. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Journal of Educational Reflections*, 1(2), 1-17.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.
- Can, E., Işık Can, C., & Nikolayidis, U. (2012). *Rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi*. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Marmara Üniversitesi, İstanbul, 40.
- Cankaya, Ö. (2010). *İlköğretim 1. kademe kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çerezci, Ö. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, D. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algıları ile mesleki öz yeterlik algılarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Çetin, M. (2020). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Çetindağ, (2011). *Okul öncesi eğitimde iletişim*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çiftci, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çoban, G., Hasırcı, B., B. & Özdemir, D., N. (2023). Tersine kaynaştırma üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *ESEPCONGRESS23 Tam Metin ve Özet Bildiri Kitabı* (s. 378-393). Ankara: Pegem.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ. & Altinkurt, Y. (2017). Öğretmen öz yeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1),20-32.
- Dağlar, G. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Deniz, E. & Çoban, A. (2019). Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 734-761.
- Dolapçı, S. & Demirtaş, V. Y. (2016). Öğretmen adaylarının öz yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 141-160.
- Durak, D., B. (2019). *Öz yeterliğin duygusal emek üzerindeki etkisi ve bu süreçte örgütsel desteğin düzenleyici rolüne ilişkin bir çalışma*, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ekşi, K. (2010). *Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Erdoğan, F. K., Arslantaş, S., & Kurnaz, A. (2018). İlkokula devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyine yaratıcı drama yönteminin etkisinin incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 199-212.
- Evyapan, G. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz yeterlilik algı düzeyleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Fırat-Durdukoca, Ş. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,10(1), 69-77.

- Fidan, E. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamasına yönelik öz yeterliliklerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak
- Gallagher, M.W. (2012). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (2nd ed., pp.314-320). New York: Elsevier.
- Gezer, M. S. (2017). *Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik rol algılarının belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gök, G. & Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Gök, Ö., M. (2024). *Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algılarının incelenmesi: İzmir örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güleryüz, S., G. (2021). *Covid-19 salgını döneminde özel eğitimli bireyler ile ailelerinin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Gürkan, T. (2000). Okul öncesi tanımı kapsamı ve önemi. Ş. Yaşar (Ed.), *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri* içinde (s. 3-10). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Güven, E. & Çelik, D. B. (2012). Müzik öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma (Balıkesir üniversitesi örneği). *Journal Of Educational And Instructional Studies In The World*, 22, 160-165.
- Hutzler Y., Barda R., Mintz A. & Hayosh T. (2016). Reverse integration in wheelchair basketball. *Journal of Sport & Social Issues*, 40(4), 338-360.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(5), 1-13.
- Kayhan, N., Şengül, A. & Akmeşe, P. P. (2012). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili birinci kademe ve ikinci kademede görev alacak öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3, 268-278.
- Malkoç, B., B. (2010). *Eskişehir ilindeki özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Memiş, A. (2021). *Öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları çatışmaları yönetme stilleri ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Menteşe, M. (2020). *Okul müdürleri nı n kaynaştırma öğrenci veli leri ne yönelik yaptıkları çalışmalar*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Meral, B. F. & Bilgiç, E. (2012). Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 2(9), 253-263.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2010). *Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf, adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2010). *Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. Ankara: MEB
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2021). *Özel eğitimin amacı ve ilkeleri nelerdir?*, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_02/20100947_Ozel_EYitimin_AmacY_ve_Ylkeleri_Nelerdir.pdf, adresinden erişilmiştir.
- Nayır, F., & Karaman Kepenekci, Y. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 69-89.
- Odluyurt, S. (2007). *Okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için gerekli kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin ve bu becerilerden bazılarının etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkilerinin belirlenmesi*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Orhan, M. (2010). *Okulöncesi kaynaştırma öğrencileriyle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarının düzeyi ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Özdemir, H. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277- 306.
- Özenoğlu-Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Özgür, İ. (2013). *Engelli çocukları ve eğitimi özel eğitim*. Adana: Karahan.
- Özgür, İ. (2015). *İlk ve ortaöğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Adana: Karahan.
- Putwain, D. W., & Embse, N. P. (2018). Teacher self-efficacy moderates the relations between imposed pressure from imposed curriculum changes and teacher stress. *Educational Psychology*, 39(1), 51-64
- Rafferty, Y., Boettcher, C. & Griffin, K. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for pre-schoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24, 266-286.
- Roeyers, H. (1996). The influence of nonhandicapped peers on the social interactions of children with a pervasive developmental disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 303-320.
- Sarı, H., & Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 183-203.
- Schoger, K. D., (2006). Reverse inclusion: Providing peer social interaction opportunities to students placed in self-contained special education classrooms. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(6) 1- 10
- Seylim, E. (2023). Kaynaştırma öğrencisi velilerinin okul, okul müdürü, öğretmen ve öğrenci algısı. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 745-780.
- Sökmen, Y., Yıldırım, G., & Kök, M. (2019). Kaynaştırma Öğrencilerinin Öğrenme Ortamlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Temel Eğitim*, 1(2), 30-39.
- Spencer-Cavaliere, N. & Peers, D. (2011). ,What's the difference? Women's wheelchair basketball, reverse integration, and the question (ing) of disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 28(4), 291-309.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Şahbaz, Ü. & Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 116-135.
- Şenol, F. B. & Can, M. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(6), 1-12.
- Taner Derman, M., Cıvık, Y., Baykara, S., & Özçınar, S. (2019). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan 4-6 yaş çocuklarının bakış açısı alma becerilerinin belirlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 580-589.

- Toy, S. N. & Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(17), 146-173.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805
- Uzun-Pekmezci, G. (2010). *Hemşirelerin örgütsel bağlılıkları ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üçüncü, M. & Kütükçü, Ş. (2017). *Özel eğitimde araç ve materyal geliştirme*, (4. basım). Ankara: İzge.
- Ünlü, S. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Vural, M. (2008). *Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi*, Yüksek Lisan Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Wheeler, M. J. (2006). *A comparison of school readiness for preschool children with and without disabilities in inclusive environments*. ProQuest Dissertations and Theses database.
- Wooten, M., & Mesibov, G. B. (1986). Social skills training for elementary school autistic children with normal peers. Schopler, E., Mesibov, B. (Edt). *Social behavior in autism* (305-319). New York: Plenum.
- Yaylı, Ö. (2024). *Özel eğitim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi (Trabzon ili örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Tersine kaynaştırma modeli ve uygulama örnekleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 4(1), 39-48.
- Yıldırım, F. & İlhan, İ.Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Yıldız, G. N., Tutuk, T. & Odluyurt, S. (2020). Bir özel eğitim anaokulunda tersine kaynaştırma uygulamasının incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, (22), 30-48.
- Yılmaz, D. A. (2013). İlköğretim okullarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(31), 111-127.

- Yılmaz, E., & Melekoğlu, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitiminin yasa ve uygulamalardaki durumunun türkiye ve avrupa bağlamında değerlendirilmesi. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5(1), 1-17.
- Yücelkan, C. (2022). Kaynaştırma uygulamalarını başarıya ulaştıran etmenler. *Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (17), 26-38.
- Zağlı, Ü. (2010). *Sakarya ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerin zihinsel engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: a synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981- 1015.
- Zülbiye, Ö. & Bayraktar, V. (2024). Tersine kaynaştırma eğitimi veren özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerin görüşleri, *Ocrates Journal Of Interdisciplinary Social Studies*, 10(42), 13-35.

Bölüm 8

BABA VE ÇOCUK BAĞLARINI GÜÇLENDİRİCİ OYUN ÖRNEKLERİ

*Cennet Nur YILDIRIM*¹

*Esra DEMİR ÖZTÜRK*²

¹ Cennet Nur KALKAN YILDIRIM, Muş Alparslan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, 240236003@alparslan.edu.tr, 0009-0002-6985-2810

² Doç. Dr. Esra DEMİR ÖZTÜRK, Muş Alparslan Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, e.demir@alparslan.edu.tr , 0000-0003-4996-0355

GİRİŞ

Oyun çocuğun isteklerini, duygularını, amaçlarını, davranışlarını yansıtan hayatla, çevresiyle bağ kurmasını sağlayan araçlardan biridir. Çocuk toplum içindeki davranışları, kültürü, bilgi ve becerileri oyun oynayarak öğrenir. Bir çocuğun yaşamını devam ettirmek için uyku ve beslenme ne kadar gerekliyse oyun da çocuklar için o kadar gereklidir. Oyun çocuğun ruhsal, bedensel, eğitsel gelişimini olumlu etkiler (Kaytez vd, 2014). Oyun çocukların doğasında vardır ve öğrenmeleri de oyun sayesinde kendiliğinden yaparlar. Oyun oynarken çocukların yaratıcılıkları, hayal dünyası, problem çözme becerileri, sosyal bağları, iletişim kurma becerileri, iş birliği yapma yetileri gelişir. Oyun sadece eğitsel amacıyla kullanılmaz. Aynı zamanda çocuklara yaşadıkları dünya ile ilgili de bir deneyim kazanmaları amacıyla kullanılmaktadır. Çocuklar doğdukları andan itibaren gözlemleyerek, dokunarak, araştırarak, sorarak, duyarak, oyun oynayarak bulundukları çevreyi ve insanları anlamlandırarak keşfetmeye çalışırlar (Bredenkamp, 2015).

Erken çocukluk çocuklar için temel becerilerin kazanıldığı, kişilik özelliklerinin geliştiği, dünyanın, çevrenin, kişilerin keşfedildiği bir evredir. Bu kritik evre bu kazanımların sağlanmasındaki en etkili araç oyundur. Okul öncesi dönem ileriki yaşları da etkileyen fiziksel, bilişsel, sosyoduygusal ve dil gelişim alanlarının en çok alıcı olduğu kritik dönemdir. Bu kritik dönemin en verimli geçmesi, birçok deneyimin sağlanması için oyun kritik role sahiptir. Piaget'e göre oyun, çocuğun sahip olduğu yetenekleri geliştirmesine ve birçok beceriyi kazanmasına aracılık eden yöntemdir (Çakırer, 2017). Vygotsky de oyunu çocukların potansiyellerini geliştirmelerine olanak sağlayan alan olarak tanımlamaktadır (Vygotsky, 2004).

1. OYUNUN SOSYODUYGUSAL ALANA ETKİSİ

Oyun çocukların iç dünyalarını yansıtır. Bu sayede çocukların üzüntüleri, sevinçleri, istekleri, korkuları, hayal dünyası, öfkesi oyunlarla açığa çıkar. Oyunlar kişisel gelişimi doğrudan etkileyen önemli bir araçtır. Oyunda kurallara uyum gösteren, arkadaşlarıyla uyum içinde oynayan çocukların kişisel gelişimleri olumlu etkilenir. Oyunda uyum problemi yaşayan, oyunları sabote edip mızıkçılık yapan çocuklar ise kabul edilmeme, dışlanma gibi durumlardan ötürü kaçınma eğiliminde olabilmektedirler. Oyun içinde çocuklar empati kurmayı, iş birliği yapmayı, sosyal uyum davranışlarını öğrenerek duygusal zekalarını da geliştirmektedirler (Çakırer, 2017).

Çocuk oyun oynayarak duygularını, içsel çatışmalarını, eğilimlerini, problemlerini açığa çıkarma fırsatı bulur. Oyunlarla çocukların duygusal zekaları, öz farkındalıkları gelişirken aynı zamanda yetenek ve becerileri

de gelişmektedir. Oyun çocuğun doğasını yansıtır, kendiliğinden öğrenmeler kazandırır. Böylece duyduklarını deneme, öğrendiklerini pekiştirme, hatalarını düzeltme, duygusal deneyimler yaşaması sağlanır. Oyun oynadıkça çocuklar özgüven kazanır, öz denetleme becerisi gelişir, karar verme yeteneği edinir, işbirliğini alışkanlık edinir, haklarını öğrenir, korur ve öz disiplin kazanır(Hazar,2005).

Çocuklar oyun oynayarak; kurallarla, iletişimle, toplumla, liderlikle, kaybetme ve kazanma duygularıyla tanışır. Bu tanışma sürecinde, oyunlar çocuğun sosyal gelişimini olumlu etkiler. Çocukların kendi kurduğu oyun dünyasında hayatın bir yansımasını görebiliriz. Oyun içindeki kurallar, çocukların kuralların, sınırların önemini anlamalarını sağlamaktadır. Böylece çocuklar toplumsal kurallara ve yasalara uyma becerisini kazanmaktadır. Oyunlar içlerinde grup canlılığını da barındırır. Grup içindeki liderliğe bürünen çocuklar, grup arkadaşlarını ve oyunu yöneterek liderlik özelliklerini geliştirirler. Bu tür oyunlar, çocuğun ileri ki yaşlarında bir toplumu yönetmesine ve yol gösterici olmasına kaynaklık ederler. Oyunlar, çocukları sosyalleştirirken aynı zamanda liderlik, işbirliği ve iletişim gibi önemli becerilerinde gelişmesini sağlar (Bredenkamp, 2015).

2. BABA BEBEK ETKİLEŞİMDE OYUN

Baba çocuk etkileşiminde araştırmalar, çocukların dünyayı görmesinde, keşfetmesinde, fark etmesinde özellikle babaların rolünün önemli olduğunu göstermektedir. Babalar, genellikle çocuklarını heyecanlandırır, şaşırtır, cesaretlendirir. Babalar, böylece çocuklarının risk almasını sağlayarak çocukların emniyetlerini koruma şartıyla çocuklarının yeni deneyimler yaşamasını sağlamaktadırlar. Babanın çocuğuyla arasındaki sevgi bağı baba-çocuk etkileşimini etkilemektedir. Anne-çocuk bağlanma türü çocukları sakinleştirmeyi ve rahatlatmayı amaçlarken, baba-çocuk aktivasyon ilişkisi hareketli oyunlarla bağlanma süreci olumlu etkilenmektedir. Bu sebeple babayla yapılan itiş kakış oyunları çocuklarda baba-çocuk etkileşimini ve oyun becerilerini geliştirmektedir(PaqueJe, 2004; Hoffman, 2011). Bir tarafta doğası gereği işi oyun olan çocuklar diğer tarafta oyun oynarken hem rahat hem de cesaretlendirici olan babalar olunca baba-çocuk etkileşimini en çok destekleyen yöntem oyun olmaktadır(Kesbir vd., 2011). Araştırmalar, okul öncesi dönemindeki çocuklarıyla hem öğretici oyunlar hem de serbest oyunlar oynayan babaların etkileşimlerinde olumlu duygu gösterdiklerini bulmuştur(Volling vd., 2002). Fiziksel temas hem ebeveynler hem de çocuklar için ilk bağlanma aracıdır. Bu sebeple dokunma, baba çocuk etkileşimini etkileyen önemli bir unsurdur ve bağ kurmalarına yardımcı olmaktadır(Aksoy vd., 2024). Fiziksel temas annelerde sarılma ve kucaklama gibi davranışlarla ortaya çıkarken, babalarda itiş kakış oyunları ve hareketli oyunlarla ortaya çıkmaktadır. Ba-

balara çocuklarıyla bağlanmalarını oyun yoluyla, özellikle de çocukların tercih ettiği hareketli oyunlarla geliştirmeleri önerilmiştir(PaqueJe, 2004).

3. OYUN ÖRNEKLERİ

4.1 Mutlu Mu? Üzgün Mü? Oyunu

Yaş: 24-36 ay

Sözcükler: Mutlu, üzgün

Değerler: Dostluk, yardımseverlik

Malzemeler: Odaya saklanacak çocuğun en sevdiği oyuncak

Oyun Süreci: Baba çocukla mutlu ve üzgün duygularıyla ilgili sohbet eder. Onun en sevdiği oyuncakını odanın içinde bir yere sakladığını söyler. Bulmasına yardım edeceğini söyleyerek baba çocuğunu oda içinde yönlendirmeye başlar. Baba çocuğa oyuncakı bulmaya her yaklaştığında mutlu olacağını uzaklaştığında ise üzgün olacağını söyler. Çocuk odanın içinde babasının sakladığı oyuncakı bulmak için aramaya başlar. Çocuk saklanmış oyuncakı yaklaştıkça babası “Mutluyum!”, “Çok mutluyum!” gibi ifadeler kullanarak çocuğun oyuncakı yaklaştığına dair ipucu verir. Çocuk saklanmış oyuncaktan uzaklaştıkça babası “Üzgünüm!”, “Çok üzgünüm!” gibi ifadeler kullanarak çocuğa ipucu verir. Çocuk saklanmış oyuncakı bulana kadar babası ona ipucu vererek yardımcı olmaya devam eder. Hatta baba mutluyum ve üzgünüm derken yüz ifadeleriyle ipuçlarını pekiştirir. Çocuk oyuncakı bulduğunda baba çocuk kucaklaşır ve birlikte mutlu olurlar. Oyuncakla serbest oyun oynamaya geçerler.

Değerlendirme: Baba oyuncakı bulmak için hangi kelimeleri kullanarak ipucu verdi?

Çocuk neyi bulmaya çalıştı?

Çocuk oyuncakı bulunca neler yaptılar?

4.2 Yakalanan Sarılır

Yaş: 18-36 ay

Sözcükler: İyi dokunuş, kötü dokunuş

Değerler: Dostluk, sevgi

Malzemeler: Baba, çocuk, mekân

Oyun Süreci: Baba çocuğuyla iyi dokunuş, kötü dokunuş hakkında konuşur. Örnekler vererek açıklar. Şimdi sana sıkıca sarılıyorum bu iyi bir dokunuştur. Seni itsem, çekiştirsem kötü bir dokunuş olur, der. Hangileri seni mutlu eder, hangileri üzer, diye üzerine konuşurlar. Baba haydi seninle yakalanan sarılır oyunu oynayalım, der. Sıra ile birbirlerini yaka-

lamaya çalışırlar, yakalanan sıkıca sarılır. Bu şekilde olumlu dokunmalar gerçekleşir, etkileşimleri artar. Baba ve çocuk iyi-kötü dokunmaları fark eder. Baba çocuğun bu dokunmalar neticesinde çocuğunun nasıl hissettiğini anlar.

Değerlendirme: İyi dokunuş örneği nedir?

Kötü dokunuş örneği nedir?

İyi dokunuşlar nasıl hissettirir?

Kötü dokunuşlar nasıl hissettirir?

Yakalanbaç oyununda yakalanınca ne yaparlar?

4.3 Görevleri Yapan Öpücüğü Kazanır

Yaş: 24-36 ay

Sözcükler: Kural, güvenlik, ev rutinleri

Değerler: Özdüzenleme, saygı, özdisiplin

Malzemeler: Baba, çocuk, ev, görev kartları

Oyun Süreci: Baba çocuğuyla evdeki rutinlerle ilgili kartlar çıkartır ve bu kartları incelerler. Yapılma sırasına uygun şekilde odaya, yatak ucuna, buzdolabına vb. asılır. Çocuk her görevi yaptığıda babasından öpücük alır. Bu şekilde hem davranışlar pekişir hem baba-çocuk etkileşimi sağlanır. Çocuk zamanla özdüzenleme, özdisiplin kazanır. Bir öpücüğünde hediye olduğunu her iki tarafta fark eder. Görevler: Görevler babanın gözetiminde birlikte yapılacaktır, çocuğun yapmasına öncülük edilir.

Uyandığında ve yatmadan önce dişlerini fırçalamak.

Her sabah yatağını toplamak.

Odasını temiz/düzenli tutmak.

Ebeveynlerin sözünü dinlemek.

Yemekten önce ve sonra elleri yıkamak.

Yemeklerini yemek.

Oyuncaklarını paylaşarak oynamak.

Ev işlerinde yardım etmek.

Uyku saatinde uyumak.

Değerlendirme: Kazandırılmak istenen rutin görevler nelerdir?

Görevleri yapınca alınan hediye nedir?

4.4 Hamurdan Öyküler

Yaş: 12-36 ay

Değerler: Dostluk, saygı, sevgi, yardımseverlik

Malzemeler: Oyun hamuru, hayvan görselleri

Oyun Süreci: Baba çocuğuyla birlikte sevdikleri hayvanlar hakkında (nasıl göründükleri, nerede yaşadıkları, ne ile beslendikleri, nasıl ses çıkardıkları vb.) sohbet ederler. Baba çocuğuna farklı hayvanlarla ilgili görseller gösterir ve bu görselleri birlikte incelerler. Beraber sevdikleri hayvanları canlandırmalarını yapar ve onlar gibi hareket edip, onlar gibi ses çıkarırlar. Sonra baba ve çocuk birlikte kilden/oyun hamurundan hayvan yaparlar ve bunlarla ilgili bir öykü oluştururlar. Baba öncülük eder ve dostluk, saygı, sevgi, yardımseverlik, aile ile ilgili öyküler oluşturarak çocuğuyla birlikte etkileşimli olarak oynarlar.

Değerlendirme: Çocuğun sevdiği hayvanlar nelerdir?

Öyküde hayvanlar neler yapıyorlardır?

Öyküde hangi hayvanlar yardımsever, hangi hayvanlar dost, hangi hayvanlar birbirini sevmektedir?

Öyküde aile olan hayvanlar hangileridir?

4.5 Elime Vur Beni Tanı

Yaş: 18-36 ay

Değerler: Öz farkındalık, kendini ve babayı tanıma

Malzemeler: Avuç içi vurma oyunu

Oyun Süreci: Babayla çocuk karşılıklı otururlar. El içi vurma oyunundaki gibi eller birbirlerinin avucunda olur. Sırayla vurmaya çalışırlar ve vuran karşıdaki kişiye soru sorar. Bu sorular onunla ilgili olmalıdır. Mesela adı, soyadı, en sevdiği yemek, en sevdiği renk, en sevdiği oyuncak, en sevdiği hayvan şeklinde sorular türetilerek oyun devam eder. Bu şekilde hem eğlenceli hem de etkileşimli oyun oynarlar.

Değerlendirme: Çocuğun babasına soru sormak için ne yapması gerekmektedir?

Çocuğun en sevdiği yemek, renk, oyuncak nedir?

Babanın en sevdiği yemek, renk, hayvan nedir?

4.6 Farklı Ve Özeliz

Yaş: 24-36 ay

Değerler: Öz farkındalık, kendini ve babayı tanıma, saygı, farklılıklar

Malzemeler: Babanın ve bebeğin fotoğrafı

Oyun Süreci: Baba oturur ve bebeği kucağında önüne oturtur. Beraber baba ve bebeğin fotoğrafı incelenir. Baba göz, ağız, burun, vücut uzuvlarından farklı olanları gösterir. İkisi arasındaki farklılıkları bebeğin fark etmesini sağlar. Bir önceki oyunda da sevdikleri şeylerin farklılığı üzerinden de bunlar konuşulabilir. Farklı şeyleri sevip, farklı özelliklere sahip olunabileceğini çocuğa fark ettirir. Bunun üzerine konuşurlar. Fotoğrafları incelerler.

Değerlendirme: Kimin burnu daha büyüktür?

Baba ve çocuğun göz rengi farklı mıdır?

Baba ve çocuğun fotoğraflarını neden incelemektedirler?

4.7 Birlikte Yuvarlayalım

Yaş: 6-36 ay

Değerler: Birlik beraberlik, yardımlaşma

Malzemeler: küçük toplar, parmak boyası, çarşaf

Oyun Süreci: Baba bebeğiyle birlikte uygun bir mekânda (oda, park, bahçe, balkon vb.) otururlar. Oturamayacak düzeydeki bebek kucağa alınır ya da destekli oturması sağlanır. Önlerine beyaz bir çarşaf, bez, mendil gibi bir örtü serilir. Ortaya tabaklarda boya koyulur ve toplar dökülür. Baba ve bebek seçtiği topları alıp boyaların içine batırıp çarşafıya topu gezdirirler, baskı yaparlar. Sonra baba bebeğe birlikte boyalı topu yuvarlayalım, beraber resim yapalım. Babana yardım eder misin, der. Çarşafın uçlarından tutarak birlikte boyalı topu yuvarlayıp resim yaparlar. Daha küçük bebekler tutma eylemini de babalarıyla birlikte yaparlar.

Değerlendirme: Baba ve bebek toplarla birlikte ne yaparlar?

Baba ve bebek boyalarla ne yaparlar?

Baba ve bebek beraber resmi neyin üzerine yaparlar?

4.8 Zıpla

Yaş: 6-36 ay

Değerler: Fark etme, duygular

Malzemeler: yatak, minder vb. top

Oyun Süreci: Baba bebeği yatakta yatarken yanına gider. Ona gülümser, ellerine, yüzüne dokunur. Onun gülmesini sağlayacak ceeeeler yapar. Onu ellerinden tutarak yataktan kaldırır gibi yapıp tekrar yatırır. Baba ellerini bebeğin sırtının altına koyarak yatağı bastırıp çeker. Bebeği gelişimine uygun zıplatır. Baba bebeğin duygularına katılır, tepkilerine göre

hareket eder. Bebek mutlu ise oyuna devam eder. Gelişimi uygun olan bebeklerle oyun, topu yatakta zıplatmaya çalışmayla devam eder. Ellerle yatağı bastırıp çekerek zıplamaya, topu zıplatmaya çalışır. Baba ve bebek birbirlerinin duygularını fark edip, duygularına katılarak etkileşimli oyun oynarlar.

Değerlendirme: Baba bebeğin etkileşimini sağlamak için neler yapar?

Baba ve bebek yatakta ne zıplatarak etkileşimli oyun oynarlar?

4.9 Duygularımı Biliyorum

Yaş: 30-36 ay

Değerler: Duygular, öz farkındalık

Malzemeler: Duygu kartları

Oyun Süreci: Baba ve çocuk karşılıklı otururlar. Baba duygu kartlarını dizer. Çocuğa bu kartlardakilerin neler olup olmadıklarını sorar. Dört duygu kartında mutlu, üzgün, şaşkın, kızgın yüz ifadeleri vardır. Baba çocuğa bunları tanıtır. Sonra hangi durumlarda hangi duyguları hissettiğini çocuğa örneklerle anlatır. Ardından baba çocuğuna seni ne mutlu eder, ne üzer, ne şaşırtır, ne kızdırır gibi sorular ile onun duygularını anlamasına ve açıklamasına fırsat verir. Baba çocuğa herhangi bir olay sonrasında da neler hissettiğini sorarak çocuğunun duygularına katılır. Etkileşimlerini arttırır. Daha küçük çocuklarla baba sadece duygu kartlarını gösterip çocuğunda onu taklit ederek duygularına katılmasını sağlayabilir. Böylece duygu taklidi oyunu oynayabilirler.

Değerlendirme: Çocuk hangi durumlarda kızar, şaşırır, üzülür ve mutlu olur?

Baba çocuğa duyguları nasıl anlatır?

Baba bebekle duygu taklidi oynayarak ne yapar?

4.10 Fare Kaçtı

Yaş: 12-36 ay

Değerler: Öz farkındalık, sevgi, yardımlaşma

Malzemeler: Baba, çocuk, oda

Oyun Süreci: Baba çocuğuyla olumlu dokunmalar ve duygudaşlık yaşabilmek için eğlenceli yardımlaşarak hareketli oyun oynarlar. Baba çocuğu önce sandalyede otururken bacaklarının üzerine oturur pozisyonda yatırır ellerinden tutarak bacaklarını indirip kaldırır, böylece çocuğu havalandırır. Çocuğun tepkilerine göre bu oyun devam edilir. Sonra baba ayağa kalkar, çocuğun kollarından tutarak onu havalandırarak döndürür.

Yine çocuğun duygularına katılarak tepkilerine göre devam ettirilir veya diğerine geçilir. Sonra baba yere oturur, dizlerini bükerek. Çocuğun alttan geçmesi istenir. Baba çocuk geçerken geçişi dizleriyle daraltıp genişletebilir. Daraltığında fareyi yakaladım, der. Genişletip geçtiğinde fare kaçtı, der. Bu şekilde olumlu dokunmalar, duygudaşlık ve yardımlaşmalarla oyunlar oynanır. Etkileşim ve sevgi bağı artırılır.

Değerlendirme: Kaçan veya yakalanan fare kimdir?

Çocuk hangi hareketli oyunda daha çok eğlenmiştir?

Baba hangi oyunda zorlanmıştır?

4.11 Görmeden Tanıyorum

Yaş: 18-36 ay

Değerler: Farkındalık, babayı tanıma, saygı

Malzemeler: Mendil

Oyun Süreci: Baba çocukla karşılıklı oturur. Önce kendi gözlerini bağlar ve çocuğun yüzünde ellerini gezdirir. Elleriyle dokunduğu göz, ağız, burun, ben vs. hissettiklerini söyler. Sonra çocuğun gözleri kapanır. Elleriyle babasının yüzünü inceler. Neler hissettiği sorulur, öncülük yaparak konuşulur. Sonrasında mendil varken körebeye geçilebilir. Böylece birbirini fark etme, tanıma, hissiyat paylaşımı yapılarak etkileşim sağlanır. Eğer çocuk çevresinde gözleri görmeyen birini gördüyse bu duruma aşınaysa bu konu hakkında da sohbet edilebilir. Gözlerini kapattığında görmeyince neler hissettiği sorulabilir. Gözleri görmeyen bir çocuğu anlama fırsatı verilebilir.

Değerlendirme: Çocuk gözlerini kapattığında babasına dokunduğunda neler hissetmiştir?

Çocuk görmeyince korkmuş mudur?

Baba görmeseydi nasıl yaşamını sürdürebilirdi?

4.12 Doğa Aşısı

Yaş: 0-36 ay

Değerler: Doğa sevgisi, işbirliği

Malzemeler: ağaç, yaprak, çamur, kap, şekil verme araçları

Oyun Süreci: Baba çocuğuyla doğa sevgisini aşılamak için doğaya çıkar. Bu bahçe, park, orman, ağaç ve toprak olan her yer olabilir. Gittikleri yerde çocukla küçük bir gezi yaparlar. Baba çevredeki ağaç, yaprak, toprak vb canlıları anlatır, onlarla konuşur. Çocuğun dokunup hissetmesini sağlar. Hava şartlarına göre çıplak ayak ile basmasını, gezinmesini sağlar.

Beraber yuvarlanmaca oynayabilirler, yaprak, taş toplayabilirler, ağaçlara sarılabilirler. Sonra baba çocukla birlikte toprağın güzel olduğu bir yere geçerek orada çamur yaparlar. Kap ve şekillerle serbest şekilde oynarlar. Baba çocuğa katılır. Katılımlı ve genişleterek oyunlarına devam ederler. Gün sonunda hislerini sorabilir. Yapraklardan resim, çerçeve vb. yapabilirler. Aynı şekilde bir deniz kenarında kum ve su ile de oyunlar oynanabilir. İslatmaca, kumdan kaleler, çamur, kumdan resim, deniz kabuğu toplama gibi çeşitli oyunları işbirliğiyle duygudaşlıkla ve katılımla serbest şekilde oynayabilirler. Böylece hem doğa sevgisi aşılanır, hem babanın çocukla etkileşimi güçlenir.

Değerlendirme: Baba ve çocuk gittikleri yerin resmini yapabilirler.

Baba ve çocuk gittikleri yer ve aktivitelerin fotoğraflarına çekerek doğa günlerinin posterini yapabilirler.

Baba ve çocuk gittikleri yerden topladıkları malzemelerle ürün çıkarabilirler.

4.13 Paylaştıkça Çoğalır

Yaş: 24-36 ay

Değerler: Paylaşmak

Malzemeler: İki tabak, meyve

Oyun Süreci: Baba masaya iki tabak koyar ve kendi önündeki tabağa çocuğun çok sevdiği meyveyi çocuğun önündeki tabağa da kendi çok sevdiği meyveyi koyar. Tabakların üzerlerini örter ve çocuğu yanına çağırır. Çocuğa tabakların içerisinde ne olabileceğini sorar. Tahmin etmesini ister, tahminlerini dinler. Ardından tabakların üzeri açılır. Baba senin tabağında ve benim tabağımda farklı meyveler var. Fark ettin mi, sende benim sevdiğim meyve bende senin sevdiğin meyve var, paylaşalım mı, der. Çocukla birlikte paylaşarak yerler. Baba paylaşmanın değerinden, paylaşarak ikiside iki meyveden yiyebildiğinden konuşur. Bu oyunun başka bir şekilde de sadece çocuğun tabağına meyve koyup babanın tabağı boş bırakılarak çocuğun meyveyi babasıyla paylaşabilmesi sağlanır ve paylaşma üzerine konuşulur. Babasıyla bağı da artar. Oyunu genişleterek meyvelerden de serbest oyunlar oynayabilirler.

Değerlendirme: Çocuk tabaktaki meyveleri ne yapmıştır?

Baba ve çocuk tabaktaki meyvelerle ne yapmışlardır?

Baba ve çocuğun sevdikleri meyveler nedir?

4.14 Havada Kalsın

Yaş: 18-36 ay

Değerler: İşbirliği, yardımlaşma

Malzemeler: Balon

Oyun Süreci: Baba çocuğu kucağına alır. Tek ellerini yumruk olacak şekilde el ele tutuşurlar. Balonu bu tutuştukları elleriyle yaptıkları yumrukla havaya atarlar ve balonu düşürmemeye çalışırlar. Baba kucağında çocuğu hareket ettirir, beraber de tutuştukları ellerini hareket ettirirler. İşbirliği ve yardımlaşma ile balonu düşürmeden havada tutmaya çalışırlar. Olumlu dokunma ve duygudaşlık ile baba-çocuk etkileşimi sağlanır.

Değerlendirme: Baba ve çocuk balonu nasıl havada tutmaya çalışmışlardır?

Baba ve çocuk bu oyunu oynarken eğlenmişler mi?

4.15 İlk Oyun

Yaş: 0-6 ay

Değerler: Bağ kurma, bağlanma, etkileşim

Malzemeler: Baba, çocuk, sözsüz çocuk şarkıları, ses çıkaracak nesneler(ritim çubukları, yoğurt kovanı, kaşıklar, kavanoz kapakları vs.)

Oyun Süreci: Bebeklerde ilk etkileşim anne karnındayken başlar. Bebeğin ilk oyun arkadaşları da anne ve babalarıdır. Baba bebeğin yüzüne bakar, göz teması kurar, sesini duyurur ve çocuğun seslerine tepkiler verir, dikkat kesilir. İlk etkileşimin adımları atılır. Baba şarkı söylerken yüz ifadelerini değiştirebilir. Şarkıdaki ritme göre çocuğun karnına, ayaklarına dokunur. Başka nesnelerden ritimle sesler çıkartır. Bebekle ilk oyunlarını oynarlar.

Değerlendirme: Baba bebeğiyle ilk oyunları için neler yapmıştır?

Baba ritim için hangi malzemeleri kullanmıştır?

Çocuğun ilk oyunlara tepkisi nasıl olmuştur?

4.16 Dünyalar Kadar

Yaş: 0-12 ay

Değerler: Bağ kurma, bağlanma, etkileşim, sevgi

Malzemeler: Baba, çocuk, kollar

Oyun Süreci: Çocuklara bir şeye karşı sevgilerini sorduğumuzda göstermek için kollarına yana açıp buuu kadarr diyebilir, dünyalar kadar diyebilir, kocaman diyebilir. Bu göstergeyi oyuna dönüştürebiliriz. Çocuklar tekrarlarla öğrenirler ve uzun süre kelime, davranış tekrarları yapmaya bayılırlar. Bu oyunda da baba çocuğuna seni ne kadar seviyorum biliyor musun, diyerek kollarını açıp dünyalar kadarr, der ve sarılır. Bu

davranış tekrarlanarak zaman zaman eğlenceli bir oyun haline gelir ve sarılma ritüeli oluşturulur. Sonra baba çocuğuna onu ne kadar sevdiğini sorar, kolları açılarak sevgisinin büyüklüğünü bu şekilde gösterebilmesi sağlanır. Bu sorular aynı zamanda oyuncaklarına, ev halkına, yiyeceklere olan sevgisi sorularak çeşitlendirilebilir. Hatta duygulara karşı da bu soru yöneltilebilir. “Ne kadar mutlusun?” sorusuna da kollar açılacak şekilde gösterilebilir. Duygular üzerinde de bu oyun oynanabilir.

Değerlendirme: Çocuk sevgisinin göstermek için hangi hareketi yapmıştır?

Sevgisini göstermek için neler yapmışlardır?

4.17 Sıra Kimde?

Yaş: 6-36 ay

Değerler: Bağ kurma, etkileşim, paylaşmak, sosyalleşmek

Malzemeler: Baba, çocuk, sesli ve ışıklı bir oyuncak, kardeş veya arkadaş

Oyun Süreci: Çocukların ilk oyuncaklarının sesli ve ışıklı olması duyu ve dikkat gelişimleri için etkilidirler. Baba çocuğunun sevdiği bir sesli ve ışıklı oyuncakını paylaşarak oynamasını sağlamak için karşısına oturur. Çocuk oyuncakla oynarken çıkan seslere göre baba hareketler yapar. Işık geliyor deyip gözlerini kapatıp açar. Sonra sıra kimde diye sorarak oyuncakı baba alır ve çocuğun oyuncakın sesine ve ışığına göre tepkiler vermesini izler. Bu şekilde sırayla paylaşarak etkileşimli bir şekilde oyuncakı oynarlar. Bu oyuna sıra kimde dediğimizde üçüncü bir kişiyi daha dahil ederek çocuğun başka çocuklarla da sosyalleşmesini sağlayabiliriz. Eğer bu çocuk kardeşi olursa babanın çocuklarıyla ve çocukların birbiriyle etkileşimi güçlenebilmektedir. Eğer kardeşi yoksa arkadaşıyla da babanın etkileşimiyle sosyalleşmesi sağlanabilir.

Değerlendirme: Baba ve çocuk hangi oyuncakla oynadılar?

Çocuğun oyuncak oynarken babasının verdiği tepkilere karşı tepkisi ne oldu?

Çocuk babasının yardımıyla diğer kardeş veya çocuklarla oynayıp sosyalleşebildi mi?

4.18 Nefes

Yaş: 0-36 ay

Değerler: Bağ kurma, etkileşim, babanın sesini tanıma, iletişim

Malzemeler: Baba, çocuk, ses, nefes, kutu(teneke kutu, yoğurt kutusu, karton bardak vs.), ip

Oyun Süreci: Bebekler sesleri anne karnındayken duymaya başlarlar ve sonrasında duydukları sesleri tanıyabilmektedirler. Baba bebeğin avuçlarına, ayaklarının altına nefesini verir, sessizce konuşur, öper. Bebek duyusal olarak bunları hisseder. Sonraları bu oyuna dönüştürülür. Baba bebeği yatırır, avuç içlerine, ayakaltlarına ağzını yaklaştırarak nefesini vererek konuşur. Yaşı büyüdükçe çocuk da babasına aynısını yapar. Bebeklerin de nefeslerini babasının avuç içlerine vermesi sağlanabilir. Artık karşılıklı konuşmalar başladığında hepimizin bildiği kutuları delip ip geçirerek uzaktan kutuların içine konuşarak karşılıklı iletişim becerisinin gelişmesi desteklenebilir. Hatta avuç içlerinde sessizce kelimeler söyleyip kelimayı bulmaca oynanabilir. Böylece baba-çocuk birbirini tanıma ve etkileşimi artar, iletişim becerileri gelişir.

Değerlendirme: Bebek babasının nefesini hissettiğinde neler yaptı?

Kelime bulmaca oyununda çocuk hangi kelimeleri kullandı?

Baba-çocuk ip ve kutu ile uzaktan konuşma oyununda zorlandılar mı, eğlendiler mi?

4.19 Kuklalar Konuşuyor

Yaş: 12-36 ay

Değerler: Bağ kurma, etkileşim, iletişim, kitap sevgisi

Malzemeler: Baba, çocuk, parmak kuklalar veya el kuklaları, kitap

Oyun Süreci: Baba-çocuk etkileşiminin bir basamağı da iletişimdir. Çocuklarında konuşma becerileri duyarak gelişmektedir. Baba çocuğuna kuklalarla hikâyeler anlatır. Uykudan önce kitap okuma sonrasında kitabı kuklalarla anlatma yapılır. Bu şekilde çocuğun kelime dağarcığı artacak ve iletişim becerisi güçlenecektir. Ayrıca kitapları kuklalarla okumak ilgi çekici olacak ve kitap sevgisi aşılacaktır. Yaş arttıkça hikâyelerin içine paylaşmak, yardımlaşmak, saygı, sevgi gibi değerler çocuğun seviyesine uygun şekilde katılır ve kuklaları konuşturarak hikâyeleştirip anlatılır.

Değerlendirme: Baba ve çocuk daha sonrasında hikâyelerin resimlerini yapabilirler.

Hikâyenin kahramanlarını kartlara çizerek kartlar üzerinden hikâyeyi tekrar edebilirler.

Hikâye kahramanlarının bez oyuncaklarını yapabilirler.

Çocuğun kitabın resimlerinde bakarak tekrar hikâyeyi anlatması istenebilir.

4.20 Yolculuk Zamanı

Yaş: 12-36 ay

Değerler: Bağ kurma, etkileşim, duygudaşlık

Malzemeler: Baba, çocuk, park

Oyun Süreci: Baba çocuğunu parka götürür. Birlikte salıncakta sallanırlar, kaydıraktan kayarlar, tahterevalliye binerler. Yaş olgunluğuna göre bu aktiviteleri baba çocuğu kucağındayken birlikte yaparlar. Her alçaktan yükseğe doğru çıktıklarında baba “Uçuyoruuzzz!” der. Baba çocuğun tepkilerine göre duygularına ortak olur. Çocuk korku, heyecan, mutluluk, şaşkınlık gibi duygular hissedebilecektir. Babanında bu duyguları fark edip çocukla duygudaşlık kurması beklenir. İnsan olayları unutulabilir ama hissettiklerini hatırlar. Çocuk da babasıyla birlikte hissettiği duyguları, anıları hatırlayacaktır. Baba-çocuk etkileşimleri güçlenecektir.

Değerlendirme: Baba ve çocuk duygu etkileşimi yaşamak için nereye gitmiştir?

Çocuk parkta oynarken neler hissetti?

Baba en çok hangi aktivite de eğlendi?

4.21 Aynadaki Ben

Yaş: 0-36 ay

Değerler: Kendini tanıma, babasını tanıma

Malzemeler: Baba, çocuk, ayna

Oyun Süreci: Baba duvara monteli, kırılmayacak, çocuğa zarar vermeyecek, çocuğun boyuna uygun, çocuğun kolayca ulaşabileceği istediğinde kendi kendini de görebileceği ayna koyar. Sonra birlikte aynayı keşfederler. Önce dokunurlar, yaklaşırlar, uzaklaşırlar. Baba kucağında çocukla ayna karşısında dans ederler, birlikte hareketler yaparlar. Ayna karşısında birlite yüz ifadelerini değiştirebilirler. Bu şekilde çocuk kendisini görecektir, dış görünüşünü tanıyacaktır. Aynı şekilde babasını görecektir ve tanıyacaktır. Hareketli danslarıyla da aynadaki tanışmaları eğlenceli oyun haline gelecektir. Ayakta durabildiği yaşlarda baba çocuğuyla yan yana ayna karşısında durur. Çocuk boy farklarını görür. Yakınlaşıp yüzlerini ayna karşısında incelerler. Birbirlerinde farklı olan özellikleri de(göz rengi, saç rengi, saç uzunluğu vs.) görüp tanıyacaklardır. Böylece baba ve çocuk etkileşimli şekilde kendilerini ve birbirlerini tanıyacaklardır.

Değerlendirme: Baba ve çocuğun birbirlerini tanıması için hangi araç kullanılmıştır?

Baba-çocuğun dış görünüşleri arasındaki fark ve benzerlikler nelerdir?

Baba-çocuk hangi şarkı ve dansı sevmektedirler?

KAYNAKÇA

- Aksoy, A. B., Başaran, M. (2024). Baba-Çocuk Etkileşimi: İtiş Kakiş Oyun Kalitesi Gözlem Formunun Uyarlama Çalışması. Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi, 7(2): 105-116.
- Aksoy, A. B., Demir Öztürk, E. (2020). Oyun Örnekleri İle Baba ve Bebek Etkileşim Dünyası. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık
- Bredenkamp, S. (2015). Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çakırer, B. H. (2017). Öğrenme Serüveninde Bilgiler Âlemine Oyun İle Seyahat: Oyun Temelli Eğitim Programları. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Hazar, M. (2005). Beden Eğitimi Ve Sporda Oyunla Eğitim. Ankara: Tubitay Ltd.
- Hoffman, J. (2011). Father Factors. What Social Science Research Tells Us About Fathers and How to Work with Them, 62.
- Kaytez, N. , Durualp, E. (2014). Türkiye’de Okul Öncesinde Oyun İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, (2), 110-122.
- Kesebir, S., Kavzoğlu, S. Ö. ve Üstündağ, M. F. (2011). Bağlanma ve Psikopatoloji. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 3(2): 321-342.
- MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2024). Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite ve Erişimin Arttırılması Projesi Sosyal Duygusal Gelişim ve Değerler Öğrenme Alanı Öğretmen Kılavuz Kitabı. Ankara: MEB Yayınları.
- PaqueJe, D. (2004). Theorizing The Father-Child Relationship: Mechanisms And Developmental Outcomes. Human Development, 47(4): 193-219.
- Uzunöz, A., & Tükel, A. (2020). COVID 19 Sürecinde Evde Oyun Etkileşimli Baba Katılımı. Kapadokya Eğitim Dergisi, 1(2), 1-14.
- Volling, B. L., McElwain, N. L., Notaro, P. C. and Herrera, C. (2002). Parents’ Emotional Availability And Infant Emotional Competence: Predictors Of Parent-Infant Attachment and Emerging Self-Regulations. Journal of Family Psychology, 16, 447-465.
- Vygotsky, L. S. (2004). Play and Its Role in The Mental Development Of The Child. International Research in Early Childhood Education, 7(2), 3-25.