

OKUL
ÖNCESİ EĞİTİM
ALANINDA
ULUSLARARASI
ÇALIŞMALAR

Mart 2024

EDİTÖR
PROF. DR. BURÇİN GÖKKURT ÖZDEMİR

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

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

Birinci Basım / First Edition • © Mart 2024

ISBN • 978-625-6644-99-1

© 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.serüvenyayınevi.com

e-mail: serüvenyayınevi@gmail.com

Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 47083

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALANINDA ULUSLARARASI ÇALIŞMALAR

Mart 2024

Editör

Prof. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU HAKKINDAKİ FARKINDALIKLARI

| | |
|-------------------------------------|---|
| <i>Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR</i> | 1 |
| <i>Ebru Nur VURAL</i> | 1 |
| <i>Gonca ALTINGÜL</i> | 1 |

BÖLÜM 2

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE BAHÇECİLİK

| | |
|----------------------------|----|
| <i>Emine DURDU</i> | 19 |
| <i>Nalan ARABACI</i> | 19 |

BÖLÜM 3

ERKEN OKURYAZARLIK SİMGESEL OYUN İLİŞKİSİ

| | |
|-------------------------------|----|
| <i>Esra AY KARAÇUHA</i> | 43 |
| <i>Ahmet ÇEBİ</i> | 43 |

BÖLÜM 4

DİJİTAL ÇAĞDA OYUN VE ÇOCUK ÇİZİMLERİNE YANSIMASI

| | |
|---------------------------------|----|
| <i>Özlem ŞİMŞEK ÇETİN</i> | 63 |
|---------------------------------|----|

BÖLÜM 5

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE TARİHSEL GELİŞİMİ

| | |
|---------------------------------|----|
| <i>Ebru ULUÇAY BEKTAŞ</i> | 79 |
| <i>Talip BEKTAŞ</i> | 79 |

BÖLÜM 1

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU HAKKINDAKİ FARKINDALIKLARI¹

Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR²

Ebru Nur VURAL³

Gonca ALTINGÜL⁴



¹ Bu çalışma 1919B012108565 nolu TUBİTAK 2209-A projesi kapsamında desteklenmiştir.

² Prof. Dr. Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, bgokkurt@bartin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1551-0113

³ Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ebrunurvural14@gmail.com

⁴ Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, altingul_gonca@hotmail.com

Giriş

Çevresel faktörlerin nesiller boyu aktararak nörolojik bir sorun haline gelmesine Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) denir. OSB, gelişimsel ve nöro-biyolojik bir bozukluk olup üç yaşa kadar belirtilerini göstermektedir (Aydın & Özgen, 2018). Otizmle ilgili ilk makaleyi ABD’li psikiyatrist Leo Kanner yazmıştır. Leo Kanner 1943 yılında yayımladığı “Autistic Disturbances Of Affective Contact” isimli çalışmasında, stereotipik (tekrarlanan davranış), zayıf sosyal iletişim ve saplantılı hareketler ile ekolaliyi (önceden söylenen bir ifadenin bir kısmının veya tamamının sözel olarak tekrarlanması) kapsayan davranış kalıplarını paylaşan çocuklardan bahsetmiştir. Kanner, bu çocukların ortak olarak konuşmalarının geciktiğini, stereotipik hareketler yaptıklarını, hayal güçlerinin eksik olduğunu; buna karşın hafızalarının iyi olduğunu, fiziksel olarak normal çocuklardan hiçbir farklarının bulunmadığını belirtmiştir. Söz konusu çocuklarda görülen davranış kalıplarıyla ilgili durumlarını ‘otizm’ olarak isimlendirmiştir (Kanner, 1943). 1944 yılında Kanner, çocukluk çağı psikozunun yeni bir kategorisi olarak “Erken İnfantil Otizmi” kavramını tanımlamıştır (Akt. Rimland, 1974).

Otizm, sosyal çevrede ve iletişim çevrelerinde hayat boyu zorlukların tanımlanması nedeniyle, Amerikan Psikiyatri Birliğinin 1944 tarihinde öne sürdüğü ölçütlere göre Yaygın Gelişimsel Bozukluklar (YGB) ana başlığında ele alınmıştır (Şan, 2021). Dünyada her 270 kişiden birine OSB tanısı konduğu Dünya Sağlık Örgütünün son tahminlerine göre belirlenmiş olup bunun yanında başka bir araştırmayla da Türkiye’de ilkokula başlama yaşında 100.000, buna ek olarak 500.000 kişide OSB olduğu tespit edilmiştir (Şan, 2021). Amerika Hastalık Kontrol ve Korunma Merkezi’nin raporunda ABD’deki OSB tanısı konulan çocuk sayısı atmış sekizde birdir (Kal, 2020). OSB’nin ilk belirtileri 3 yaşından önce görülür ve her 10.000 çocuğun beşinde otizm belirtilerine rastlanır. Belirtilerin gözlemlendiği 100 çocuktan 80’i erkektir. OSB tanısı olan 100 yetişkin hastadan 90’ı hayatlarını ağır engelli konumunda ve yaşamını yardımla sürdürür. Bazı çocukların bedensel özellikleri ve öğrenme kapasiteleri değişiklik gösterebilir. Bazıları kısıyken bazıları uzundur. Bazıları hızlı öğrenirken bazıları zor öğrenir. Bu durum çocuklar arasında normal sayılabilir. Bu bireyler toplumda günlük hayatta önemli sorunlarla karşılaşmazlar (Güven, 2019).

OSB’ye birçok tıbbi ve psikiyatrik bozukluk da eşlik etmektedir. Obsesif-Kompulsif Bozukluk (OKB), Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), Tik Bozukluğu, Kaygı Bozuklukları, Depresyon ve Uyku Bozuklukları bulunmaktadır. Bunun yanı sıra psikotik, duygu durum, yeme, öğrenme, cinsel kimlik, uygunsuz cinsel davranış, travma sonrası stres bozukluklar; intihar girişimi, okul reddi, fobiler, katatoni, saldırganlık ve madde kullanımı görülebilir. En sık görülen tıbbi bozukluklar komorbidite epilepsidir. Bunun dışında birçok kromozomal anomali, nörokutanöz hastalıklar, mitokondri-

yal bozukluklar, görme ve işitme bozuklukları otizm komorbiditesi bildirilen durumlardır (Balkı, 2020). Otizmin üç farklı derecede sınıflandırılması son yayınlanan özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine göre şu şekildedir; i) OSB'si ağır seyreden birey: Toplumsal etkileşim, sözel iletişim ve beden dili ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları sebebiyle, fazlaca kişisel ve yardımcı eğitime gereksinim duyan hastalardır. ii) OSB'si orta seyreden birey: Toplumsal etkileşim, sözel iletişim ve beden dili ilgi ve etkinliklerindeki sınırlılıkları sebebiyle kişisel ve yardımcı eğitime fazlaca gereksinim olan hastalardır. iii) OSB'si hafif seyreden birey: Toplumsal etkileşim, sözel iletişim ve beden dili ilgi ve etkinliklerindeki hafif düzeyli sınırlılık sebebiyle kişisel ve yardımcı eğitime gereksinimi olan hastalardır (Şan, 2021).

İletişimde problemleri olan otizmlili birey, ailesi ve sosyal çevresiyle etkili iletişim kuramayabilir. Otizmlili birey olaylar arasında bağ kurmakta zorlanır. Sosyal etkileşimleri zayıftır (Bozkurt, 2019). OSB tanısı koyulmuş çocuklardaki duygusal beceri güçlüğü; dil ve iletişimde karşılaşılan bir diğer sorundur. Hayatın ilk dönemlerinde aile içinde gözlenen etkileşim problemleri tanı konmuş çocukların ileriki dönemlerinde daha karmaşık içsel problemlerle karşı karşıya bırakmıştır. Bu açıklamalar doğrultusunda, OSB tanısı konmuş bireyde linguistik, iletişim, sosyal ve duygusal çoğu konuda çokça etkilenmiştir (Burak, 2019). OSB tanısı bulunan çocuklar, iletişim esnasında farklı seviyelerde problemler yaşamaktadırlar. Az bir kısmı akıcı bir şekilde konuşurken geri kalan kısmı dil gelişimi göstermemektedir. Bu sorun OSB'li bireyin kendisini ifade etmemesine ve sorunlarından bahsedememesine neden olmaktadır. Kendini anlatamayan ve olayları normalize edemeyen OSB'li birey normal karşılanmayan tepkilerle ebeveynlerini ve çevresindeki bireyleri iletişim yönünden zorlayabilir. Ebeveynlerin iletişim tutumları değişkenlik gösterdiği durumlarda anormal iletişim kaçınılmaz olacaktır (Kal, 2020). İletişim kurmada sorun yaşayan otizm spektrum bozukluğu olan kişi ebeveynleriyle ve sosyal ortamıyla etkileşim kuramazlar. Buna ek olarak otizm spektrum bozukluğu olan kişi iç ev dış dünyasında meydana gelen durumlar arasında ilişkiler kurma ve tahminde bulunabilme becerilerinde problemler yaşarlar. Yaşanmışlıklar hakkında uygun yorumlar yapmayı ve karşı tarafa bunları uygun dille söyleyemedikleri için sosyal iletişimlerini zayıftır (Bozkurt, 2019). Güven'e (2019) göre özel gereksinimi olan çocuklar olarak adlandırılan bazı çocukların bedensel özellikleri ya da öğrenme yetenekleri, bu çocukların eğitiminde bireyselleştirilmiş eğitim programlarını, yani özel bir eğitimi gerektirecek ölçüde normlardan farklıdır. Normlardan farklılık altta ya da üstte olabilir. Bu yönüyle özel gereksinimi olan çocuklar terimi, öğrenme ve/veya davranış problemleri gösteren çocukları, bedensel ya da duyuşsal yetersizliği olan çocukları olduğu kadar zihinsel olarak üstün ya da özel yetenekli çocukları da içerisine alan kapsamlı bir terimdir. Otizm spektrum bozukluğunun erken tanı ve sağlanması gereken eğitimin öngörüsünü, çocukta karşılaşılan

belirtilerin düzeyi ve zekâ düzeyi etkilemektedir. Otizm spektrum bozukluğu teşhisi konmuş çocukların normal bir eğitim kurumlarına devam edebilmesi için bozukluğun erken teşhisi konması ve uyarıcı-tepki kuramına göre tedavi edilmesi gerekmektedir (Balkı, 2020).

Okul öncesi dönemde yaşıt etkileşiminin yapısı bulunduğu sosyal çevre, kişisel özellikler ve çocukların birbirleriyle kurdukları etkileşim ile sağlanır. Kişisel durumları OSB’li çocuğun beceri düzeyi, saldırganlık ve sosyal davranışları oluştururken toplumsal çevresini yaşıt etkileşimleri sınıf içi durumlar ve kurallar oluşturur (Menteş, 2020). Ebeveynler arasında OSB kaynağının birey ve çevre kombinasyonuna dayalı olduğunu düşünen olduğu gibi OSB’yi aşılarda ilişkilendirenler de vardır. Bu durumların gerçekliği sorgulanabilir çünkü bu konuda henüz net bir bilgi yoktur (Kal, 2020). Çocuklarındaki davranışların garipliğini erken dönemlerde fark eden ebeveynler, genellikle çocuklarını yaşıtlarıyla kıyaslayıp onlardan geri bir gelişim seyrettiğini anlayınca tedavi aramaktadırlar. OSB’nin risk belirtileri yaşamın ilk aylarında kendini göstermeye başlamaktadır. Risk belirtileri, OSB ve gelişimi etkileyen hastalıkların erken tanı ve teşhisinde önemlidir (Balkı, 2020).

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların annelerinin kaygı düzeyleri ile eğitim durumları ters orantılıdır. Çocukların annelerinin eğitim düzeyleri artarken kaygılarında azalma gerçekleşmektedir. Bunun yanında eğitim düzeyi ve anksiyete arasında da ters orantı vardır (Kal, 2020). Kanner, ilk zamanlarda yaptığı tanımlamada psikanalitik bakış açısıyla yaklaşmış ve otizmlili çocukların annelerine “buzdolabı anne” olarak adlandırmıştır. Çünkü annelerin çocuklarının duyuşsal gelişimi ile yakından ilgilenmediklerini tespit etmiştir. Sonraki süreçte bu düşüncenin yanlışlığına kanaat getirip hastalığı nörolojik süreçlerle açıklamıştır (akt. Altın, 2020). Diğer taraftan otizm spektrum bozukluğu tanısı konmuş çocukların babalarının bu durumu sindirme süreci değişiklik gösterebilmektedir. Otizm tanısı konmuş bir çocuğa sahip olmak babalık sürecini değiştiren bir etkidir. Bu sindirme süreci babaların erkeklik tanımına verdikleri değer iş hayatları ve evliliklerindeki ilişkiler ile değişime uğrayabilir. Katı ve geleneklere bağlılık babalarda çocuklarıyla etkileşimi de etkilemektedir (Akoğlu, 2019). Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda OSB tanısı konmuş çocukların gelişimlerini etkileyen en önemli faktörlerden birinin babalarının, çocuklarının bakımıyla ve eğitimiyle ilgilenmesi olduğu anlaşılmıştır. Çocuklardaki sorunları çözüme becerisinin de babanın duyarlılığı ve ilgisiyle alakalı olduğu anlaşılmıştır. Çocukların zekâ testi puanı babalarının çocuklarına ilgi gösterme düzeyiyle doğru orantılı olduğu araştırmalarda gözlenmiştir. Çocukların biliş gelişiminde baba faktörü önemlidir. Erkek çocuklarda kızlara göre bu etki daha fazladır. Özel gereksinimli çocuklar ise normal çocuklara göre daha fazla etkilenir. Bu etki bilişsel gecikmeyi en aza indirmede oldukça etkilidir (Türkoğlu, 2013).

OSB ile karşımıza çıkan önemli hususlar arasında; hastalığın farkındalığı, süresi, şiddeti ve görülme sıklığıdır. Bu hususların anne baba arasındaki iletişimi ve hastalığı kabullenilmesini zorlaştırdığı bilinmektedir (Biber, Cankorur, Akçay, & Şumnulu, 2018). OSB'nin erken çocukluk döneminde fark edilmesi, tanınması ve bireyin ihtiyaçları doğrultusunda terapiye başlanması bu bozukluğun müdahalesinde anahtar bir rol oynamaktadır (Servi & Baştuğ, 2018). Bu kapsamda risk altında olan veya olduğu düşünülen çocukların desteklenmesi gereken alanların tespit edilebilmesi için farklı branşlardaki uzmanların değerlendirme sürecinde rol almalarının önemli olduğu görülmektedir (Sarı Çağlar, 2021; Selimoğlu vd, 2013). OSB'li çocukların gelişiminde aileye çok büyük sorumluluk düşmektedir (Demirbaş, 2021). Kanner'in çocuklarda bahsetmiş olduğu davranış kalıplarının fark edilmesi ve çocukların uzmanlara yönlendirilebilmesi için ailenin OSB'yle ilgili farkındalıkları büyük önem taşımaktadır. Çünkü ailelerin, çocuklarıyla geçirdikleri deneyimleri sonucunda yapmış oldukları gözlem verileri, değerlendirmenin birinci basamağını oluşturmaktadır (Thoma vd., 2002). Beyin plastisitesinin arttığı bir yaş aralığı olan okul öncesi dönemde yapılan erken tanı otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklar için fayda sağlayabilir (Lord vd., 2020). Aydın ve Özgen (2018), son yıllarda dünyada ve Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu olan çocuk sayılarında artış gözlemlendiğini ifade etmiştir. Bu nedenle dünya genelinde toplumun bu konu yönünde farkındalık düzeyinin artırılmasını ve ülkelerin bu konuya yönelik eylem planlarını geliştirmeleri gerektiği üzerinde önemle durmuştur. OSB'nin toplumda tanınır hale gelmesiyle erken tanılama sürecine katkı sağladığını ve erken dönemde uygun eğitime başlanması, hastalık sürecinin ve ilerleyen dönemlerde karşılaşılabilecek sorunların minimuma çekilebilmesi bakımından büyük bir önem taşıdığını vurgulamıştır. Bu açıklamalara dayalı olarak, bölümde, okul öncesi çocukların ebeveynlerinin otizm spektrum bozukluğuna ilişkin farkındalıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çünkü alanyazın incelendiğinde bu konu üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olduğu ve yapılan çalışmaların daha çok annelerle yürütüldüğü (Koçak, Türkgenç, Burc, & Aslan, 2023) görülmektedir. Bununla birlikte araştırmacıların OSB tanısı olan çocukların beslenme davranışlarının annelerin yaşam kalitesine etkisi (Tunay, 2021; Yılmaz, 2021); OSB çocuğu olan ebeveynlerin otizme yönelik söylemleri (Demirbaş, 2021); aile hekimi asistanlarının OSB hakkında bilgi, tutum ve davranışlarının değerlendirilmesi (Kahraman, 2021), OSB olan 3-6 yaş çocuklarının kaynaştırmasına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi gibi farklı konulara odaklandıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla OSB üzerine erken tanının öneminden hareketle okul öncesi çocukları olan ebeveynlerin OSB'yle ilgili farkındalıklarını inceleyen araştırmaların gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu bölümde, okul öncesi çocukların ebeveynlerinin otizm spektrum bozukluğuna ilişkin farkındalıklarını farklı değişkenlere göre değişip değişmediği araştırılmış ve bu araştırmaya

ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. İlk olarak aşağıda araştırmanın problemi ve alt problemler sunulmuştur.

Araştırmanın Problemi

Okul öncesi çocukların ebeveynlerinin otizm spektrum bozukluğuna ilişkin farkındalıkları farklı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Alt Problemleri

1) Okul öncesi çocukların ebeveynlerinin otizm spektrum bozukluğuna ilişkin farkındalık düzeyleri nedir?

2) Okul öncesi çocukların ebeveynlerinin otizm spektrum bozukluğuna ilişkin farkındalık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3) Okul öncesi çocukların ebeveynlerinin otizm spektrum bozukluğuna ilişkin farkındalık düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4) Okul öncesi çocukların ebeveynlerinin otizm spektrum bozukluğuna ilişkin farkındalık düzeyleri çocuğun aylık durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5) Okul öncesi çocukların ebeveynlerinin otizm spektrum bozukluğuna ilişkin farkındalık düzeyleri sosyo-ekonomik durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nicel yaklaşıma dayalı betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada, okul öncesi çocuklara sahip ebeveynlerin otizm spektrum bozukluğuna ilişkin farkındalıkları farklı değişkenler (cinsiyet, eğitim düzeyi, çocuğun aylık durumu, sosyo-ekonomik düzey) açısından incelendiği için bu yöntemin kullanılması tercih edilmiştir. Karasar'a (2020) göre betimsel yöntemde geçmişte veya halen var olan bir durum birey, konu, nesne içinde bulunduğu şekilde tanımlanmaya çalışılmaktadır. Bu çalışmada okul öncesi çocuklara sahip ebeveynlerin otizm spektrum bozukluğuna ilişkin farkındalıkları tanımlanmaya çalışıldığından bu yöntemin kullanılması uygun bulunmuştur.

Örneklem

Bu çalışma okul öncesi eğitim kurumlarından (devlet veya özel kurumlar) seçilen 310 öğrencinin ebeveynleri ile yürütülmüştür. Araştırmanın etiği gereği katılımcıların gönüllü olmaları esas alınarak, gerçek isimleri kullanılmamıştır. Ebeveynlerin seçiminde kolay ulaşılabilen örneklem

yönteminden yararlanılmıştır. Ayrıca örneklemin seçiminde ölçüt örneklem yöntemi de dikkate alınarak ebeveynlerin okul öncesi çocukların anneleri ve babaları olmaları dikkate alınmıştır. Araştırmanın yürütülmesi için gerekli izinler alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın birinci aşamasında, ebeveynlere yönelik “Demografik Bilgi Formu” hazırlanmıştır. Bu formda ebeveynlerin (cinsiyet, eğitim durumu, çocuğun aylık durumu, sosyo-ekonomik durumu, otizm çocuğu olup olmama durumu) toplanmıştır. Verilerin toplanması sonucunda otizm çocuğu olup olmama değişkeniyle ilgili ebeveynlerin hiçbirinin OSB tanısı konmuş çocuğunun olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle bu değişken araştırma için göz ardı edilmiştir. Araştırmada incelenen değişkenlerden sosyo-ekonomik düzey değişkeni, 2024 yılındaki asgari ücret verileri dikkate alınarak gruplandırılmıştır. Örneğin ailenin ekonomik geliri asgari ücret civarında olan ebeveynlerin sosyo ekonomik durumu düşük kategorisine alınmıştır. Asgari ücretin yaklaşık iki katı olan ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumu orta, yaklaşık üç katı veya üstünde olan ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumu de yüksek olarak kabul edilmiştir. İkinci aşamada, ebeveynlere Neng’in (2021) okul öncesi çocukların anneleri için geliştirdiği Otizm Farkındalığı Ölçeği (OFÖ), çevrimiçi ortamda oluşturulmuş ve 280 ebeveynle çevrimiçi uygulanmıştır. Geriye kalan 34 ebeveyn ise araştırmacılar tarafından yüz yüze ortamda uygulanmıştır. Verilerin toplanma sürecinde dört katılımcının ölçekte çoğu maddeyi boş bırakmasından dolayı bu katılımcıların verileri araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu ölçek dörtlü likert tipindedir. Bunlar: 1=Yanlış, 2=Kararsızım, 3=Kısmen Doğru, 4= Kesinlikle Doğru şeklindedir ve ölçek toplamda 23 madde içermektedir. Ölçek maddeleri, otizmlili bir bireyin tanınmasına yönelik annelerin farkındalık düzeylerine ilişkindir ve toplam puan arttıkça daha yüksek farkındalık düzeyini göstermektedir. Toplam 23 maddeden oluşan OFÖ için yapı geçerliği değerlendirilmesi faktör analizi ile yapılmış ve temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Eigenvalue değeri birin üzerinde olan faktörler çıkarılmış ve faktörlere yüklenen maddeler araştırılmıştır. Örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterlilik durumu Kaiser-Meyer-Olkin değeri ile ölçülmüştür. Verinin faktör analizine uygunluk değerlendirmesi için Barlett Küresellik Testi kullanılmıştır. İç tutarlılık değerlendirmesi Cronbach alfa katsayısı, madde-toplam korelasyonları ve ortalama maddeler arası korelasyon ile yapılmıştır. Ayrıca OFÖ ve alt ölçekler arasındaki korelasyonlar Spearman’ın korelasyon katsayısı ile değerlendirilmiştir. OFÖ’nin faktör yapısı temel bileşenler analizi sonucunda iki faktörde toplanmıştır. Faktör 1’in Eigenvalue değeri 7,480’dir ve bu faktöre yüklenen maddeler (14,19,21,18,10,20,9,11,13,8,15,23,12,22,7) toplam varyansın %32,52’sini açıklamaktadır. Faktör 2’nin Eigenvalue değeri 4,978’dir ve bu faktöre yüklenen maddeler (4,3,2,5,16,17,6,1) toplam varyansın %21,64’ünü açıklamaktadır. Ölçeğin madde-toplam korelasyonları 0,446 ile 0,738 arasın-

da değişmektedir. Ortalama maddeler arası korelasyon değeri ise 0,436 olarak bulunmuştur (Neng, 2021). Bu araştırmadan elde edilen sonuçların güvenilirliği kapsamında Cronbach alfa katsayısı yeniden hesaplanmış ve 0.968 olarak bulunmuştur. Neng'in (2021) geliştirdiği ölçek maddeleri detaylı incelendiğinde, maddelerin içeriği genel olduğundan diğer bir deyişle anneye özgü bir madde içermediğinden araştırmada ebeveynlerin otizme yönelik farkındalık düzeyleri için bu ölçeğin kullanılması tercih edilmiştir. Ayrıca bu ölçeğin araştırmanın amacına hizmet edip etmediği konusunda otizme ilişkin akademik çalışmaları olan iki uzmandan görüş alınmış ve uzman görüşleri doğrultusunda Neng'in (2021) geliştirdiği OFÖ'nün okul öncesi çocukların ebeveynleri için kullanılmasının uygun olduğu görüşüne varılmıştır. Ayrıca örneklem grubuna araştırma hakkında bilgilendirme yapılarak, ebeveynlerle gönüllülük sözleşmesi imzalanmıştır. Araştırma yürütülmeden önce araştırmacılar tarafından ihtiyaç analizi yapılmış ve bu ihtiyaç analizi Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. İhtiyaç Analizi

Araştırma konusunun literatürdeki ihtiyacı karşılayıp karşılamayacağını tespit etmek ve okul öncesi çocuklara sahip ebeveynlerin otizm spektrum bozukluğuna ilişkin farkındalık düzeylerinin tespit edilmesinin gerekli olduğunu belirlemek adına uygulama öncesi ihtiyaç analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda okul öncesi çocuklara sahip beş ebeveyn (3 Kadın 2 Erkek) görüş alınmıştır. Bu ebeveynlerin meslekleri sırasıyla öğretmen, sağlık personeli, terzi, ev hanımı ve polistir. Araştırmanın etiği gereği ebeveynlere E1, E2, E3, E4 ve E5 şeklinde kodlar verilmiştir. Uygulamadan elde edilen bulguların sonucunda, okul öncesi çocuklara sahip ebeveynlerin otizm spektrum bozukluğuna ilişkin bilgilerinin çok yeterli olmadığı ancak bir ebeveyn olarak

otizm spektrum bozukluğuna ilişkin bilgiye sahip olmanın önemine dikkat çektikleri ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin bununla ilgili olarak görüşlerinden örnek alıntılara Şekil 2’de yer verilmiştir.

E1 Bir ebeveyn olarak otizm spektrum bozukluğu hakkında bilgi sahibi olmanın gerekli olduğunu düşünüyor musunuz? Cevabınızı gerekçesiyle birlikte açıklayınız.

Evet düşünüyorum. Nasıl davranılması gerektiğini bilmek. Eğitim için.

E2 Bir ebeveyn olarak otizm spektrum bozukluğu hakkında bilgi sahibi olmanın gerekli olduğunu düşünüyor musunuz? Cevabınızı gerekçesiyle birlikte açıklayınız.

- Tabii evet.
- Erken tanı çok önemli.
- Eğitilmiş ve bilinçli olursak nasıl yaklaşımları gerektiğini biliriz oluruz.

Şekil 2. E1 ve E2'nin görüşlerinden alıntılar

Yukarıdaki alıntılardan görüldüğü üzere, iki ebeveyn de otizm spektrum bozukluğu hakkında bilgi sahibi olmanın gerekliliğine vurgu yapmıştır. Ebeveynlerin otizm spektrum bozukluğu hakkındaki bilgileri incelendiğinde ise, sağlık personeli olan ebeveyn dışında diğer katılımcıların yeterince bilgi sahibi olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bununla ilgili olarak mesleği terzi olan E3 kodlu ebeveyn ile mesleği sağlık personeli olan E2 kodlu ebeveynin açıklaması Şekil 3’te aynen verilmiştir.

| | |
|---|--|
| <p>E3 Otizm kelimesini duyduunuz mu?</p> <p>A) Evet, duydum (Bu kavramı nerden duyduğunuzu aşağıda verilen seçeneklerden işaretleyiniz.)</p> <p>A) Kitap-Gazete-Dergi B) Televizyon C) İnternet D) Doktor/Sağlık Personeli E) Komşu-Akraba-Yakınım F) Eğitim-Kurs G) Konferans H) Diğer: _____</p> <p>B) Hayır, duymadım</p> <p>E3 Otizm spektrum bozukluğu olan bir çocukta belirtiler sizce nelerdir? Otizm spektrum bozukluğu olan bir çocuğun hangi davranışlarından otizme sahip olduğunu anlarsınız? Açıklayınız.</p> <p>Dikkat dağınıklığı, ilişkim bozukluğu, gelişimsel gecikme ve bu potansiyel yetersizlik</p> | <p>E2 Otizm kelimesini duyduunuz mu?</p> <p>A) Evet, duydum (Bu kavramı nerden duyduğunuzu aşağıda verilen seçeneklerden işaretleyiniz.)</p> <p>A) Kitap-Gazete-Dergi B) Televizyon C) İnternet D) Doktor/Sağlık Personeli E) Komşu-Akraba-Yakınım F) Eğitim-Kurs G) Konferans H) Diğer: _____</p> <p>B) Hayır, duymadım</p> <p>E2 Otizm spektrum bozukluğu olan bir çocukta belirtiler sizce nelerdir? Otizm spektrum bozukluğu olan bir çocuğun hangi davranışlarından otizme sahip olduğunu anlarsınız? Açıklayınız.</p> <p>- odaklanama - göz teması kuramama - kendi kişisel ilgi alanı - dilde eksikliği - hiperaktivite - sosyal ilişkim bozukluğu.</p> |
|---|--|

Şekil 3. E2 ve E3'ün görüşlerinden alıntılar

Şekil 3'te görüldüğü üzere, E3 kodlu ebeveynin otizm kelimesini duymadığı ancak otizm spektrum bozukluğuna sahip bir çocukta belirtiler hakkında açıklama yaptığı görülmektedir. E2 kodlu ebeveyn ise sağlık personeli olduğundan beklenildiği gibi otizm spektrum bozukluğu hakkında detaylı açıklamalara yer verdiği görülmektedir. Hatta yazılı açıklamalar yanında “İsmi söylendiğinde tepki vermeme, Konuşma ve dil gelişiminde gecikme ve gerilik olma, İçinde bulunduğu durumu fark etmeksizin belli kelimeleri ya da sesleri sürekli tekrarlama, Gözleri belli noktaya takılı kalma gibi ifadeleri sözel olarak ifade etmiştir. Pilot çalışmadan elde edilen bu bulgular doğrultusunda ebeveynlerin özellikle de erken tanı için okul öncesi çocukları olan ebeveynlerin otizm spektrum bozukluğuna ilişkin farkındalık düzeylerinin araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Otizm spektrum bozukluğuyla ilgili farkındalık düzeylerine ilişkin yapılan bir çalışmada (Serter & Yıldız, 2021) birçok değişkenin OSB’le ilgili farkındalıkları üzerine etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle çalışmada Serter ve Yıldız’ın ele aldığı değişkenlerden bazılarının araştırılmasına karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, alt problemler doğrultusunda analiz edilmiştir. Okul öncesi çocukların ebeveynlerinin otizm spektrum bozukluğuna ilişkin farkındalık düzeylerinin tespit edilmesi için betimsel istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada sosyo-demografik özelliklere (cinsiyet, eğitim durumu, çocuğun aylık durumu, sosyo-ekonomik düzeyi) ilişkin bilgileri frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak bulgulara sunulmuştur. Okul öncesi çocukların ebeveynlerine uygulanan OFÖ’den elde edilen verilerin bu değişkenlere yönelik bulguların analizinde öncelikle parametrik testlerin varsayımlarına bakılmıştır. Verilerin dağılımının normalliği, çarpıklık ve basıklık değerleri ile Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleriyle araştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, çarpıklık ve basıklık değerlerinin %5 güven aralığı için istatistik değer aralığının $\pm 2,58$, %1 güven aralığı için de istatistik değer aralığının $\pm 1,96$ olması beklenir (Liu vd., 2005). Verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri göz önüne alındığında, normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Normal dağılım olup olmadığını gösteren diğer bir teknik de Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleridir. Bu testlere ilişkin veriler de Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Normallik Testleri Sonuçlar

| Ölçek | Kolmogorov-Smirnov | | | Shapiro-Wilk | | |
|-------|--------------------|-----|------|--------------|-----|------|
| | Statistic | df | p | Statistic | df | p |
| OFÖ | .136 | 310 | .000 | .897 | 310 | .000 |

Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinin sonuç değerlerinin anlamlılık düzeylerinin .05'ten büyük olması verilerin normal dağılıma uygunluğunu gösterir (Seçer, 2015). Tablo 1'deki verilere göre $p < .05$ olduğundan veriler normal dağılıma sahip değildir. Araştırmada parametrik testlerin varsayımları karşılanmadığı için; testlerin non-parametrik karşılıkları olan iki gruplu karşılaştırmalar için Mann-Whitney U testi, üç veya daha fazla gruplu karşılaştırmalar için Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Bu testler, SPSS 20 istatistiksel paket program kullanılarak analiz edilmiştir. $p < .05$ değeri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda verilmiş olup, ilk aşamada okul öncesi çocukların ebeveynlerinin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı (Bkz.Tablo 2) verilmiştir.

Tablo 2. *Örnekleme İlişkin Demografik Özelliklerin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

| Demografik Değişkenler | frekans (f) | Yüzde (%) |
|----------------------------------|-------------|--------------|
| Cinsiyet | | |
| Kadın | 238 | 76.7 |
| Erkek | 72 | 23.3 |
| Eğitim Durumu | | |
| Okuryazar değil | 10 | 3.2 |
| Okuryazar | 12 | 3.8 |
| İlkokul | 26 | 8.4 |
| Ortaokul | 91 | 29.4 |
| Lise | 61 | 19.7 |
| Üniversite | 110 | 35.5 |
| Sosyo-Ekonomik Durumu | | |
| Düşük | 16 | 5.2 |
| Orta | 281 | 90.6 |
| Yüksek | 13 | 4.2 |
| Çocuğun Aylık Durumu | | |
| 36-48 aylık ($36 \leq X < 48$) | 21 | 6.8 |
| 48-60 aylık ($48 \leq X < 60$) | 232 | 74.8 |
| 60-72 aylık ($60 \leq X < 72$) | 44 | 14.2 |
| 72 ve üzeri ($72 \leq X$) | 13 | 4.2 |
| Toplam | 310 | 100.0 |

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında, okul öncesi çocuğu olan ebeveynlerin OFÖ'den aldıkları betimsel istatistik sonucu elde edilen bulgular (minimum, maksimum ve ortalama puan değerleri) Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Betimsel İstatistik Sonuçları*

| Ölçek | Min. | Mak. | \bar{x} | Varyans | Standart Sapma |
|-------|------|------|-----------|---------|----------------|
| OFÖ | 23 | 92 | 63.88 | 403.215 | 20.08021 |

Ölçekten toplanan veri analizi sonucunda ebeveynlerin OFÖ'den aldıkları minimum puanın 23, maksimum puanın 92 olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerin OFÖ'den aldıkları ortalama puanın ($\bar{x} = 63.88$) olduğu dikkate alındığında, okul öncesi çocukların ebeveynlerinin otizm spektrum bozukluğuna ilişkin farkındalık düzeylerinin ortanın üzerinde olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesi çocukların ebeveynlerinin otizm spektrum bozukluğuna ilişkin farkındalık düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Cinsiyet Değişkenine Göre Otizm Farkındalık Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U-Testi Karşılaştırma Sonuçları*

| Ölçek | Cinsiyet | N | Sıra Ort. | Sıra Top. | U | p |
|-------|----------|-----|-----------|-----------|---------|------|
| OFÖ | Kadın | 238 | 156.88 | 37338.00 | 8239.00 | .621 |
| | Erkek | 72 | 150.93 | 10867.00 | | |

Okul öncesi çocukların ebeveynlerinin otizm spektrum bozukluğuna ilişkin farkındalık ölçeğinden aldıkları puanlar arasında, cinsiyet değişkeni yönünden kadınlar ve erkekler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=8239.00, p>.05$).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesi çocukların ebeveynlerinin otizm spektrum bozukluğuna ilişkin farkındalık düzeylerinin, eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Eğitim Durumu Değişkenine Göre Otizm Farkındalık Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Karşılaştırma Sonuçları*

| Ölçek | Eğitim Durumu | N | Sıra Ort. | sd | | p |
|-------|-----------------|-----|-----------|----|--------|------|
| OFÖ | Okuryazar değil | 10 | 144.70 | 5 | 10.364 | .066 |
| | Okuryazar | 12 | 134.83 | | | |
| | İlkokul | 26 | 148.04 | | | |
| | Ortaokul | 91 | 144.13 | | | |
| | Lise | 61 | 142.04 | | | |
| | Üniversite | 110 | 177.37 | | | |

Okul öncesi çocukların ebeveynlerinin otizm spektrum bozukluğuna ilişkin farkındalık ölçeğinden aldıkları puanlar arasında eğitim durumu değişkeni yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [χ^2 (sd=5, N=310)= 10.364, p>.05]. Elde edilen bulgular ışığında, okul öncesi çocukların ebeveynlerinin otizmle ilgili farkındalık düzeylerinde eğitim durumları etkili olmamıştır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesi çocukların ebeveynlerinin otizm spektrum bozukluğuna ilişkin farkındalık düzeylerinin, çocuğun aylık durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Çocuğun Aylık Durumu Değişkenine Göre Otizm Farkındalık Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Karşılaştırma Sonuçları*

| Ölçek | Çocuğun Aylık Durumu | N | Sıra Ort. | sd | χ^2 | p |
|-------|----------------------|-----|-----------|----|----------|------|
| OFÖ | 36-48 aylık | 21 | 160.69 | 3 | 1.487 | .685 |
| | 48-60 aylık | 232 | 153.51 | | | |
| | 60-72 aylık | 44 | 168.24 | | | |
| | 72 üzeri | 13 | 139.54 | | | |

Okul öncesi çocukların ebeveynlerinin otizm spektrum bozukluğuna ilişkin farkındalık ölçeğinden aldıkları puanlar arasında çocuğun aylık durumu değişkeni yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [χ^2 (sd=3, N=310)= 1.487, p>.05]. Elde edilen bulgular ışığında, okul öncesi çocukların ebeveynlerinin otizmle ilgili farkındalık düzeylerinde çocuklarının ne kadar aylık olduğu etkili olmamıştır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesi çocukların ebeveynlerinin otizm spektrum bozukluğuna ilişkin farkındalık düzeyleri ile sosyo-ekonomik durum değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bununla ilgili bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. *Sosyo-ekonomik Durum Değişkenine Göre Otizm Farkındalık Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Karşılaştırma Sonuçları*

| Ölçek | Sosyo-Ekonomik Durumu | N | Sıra Ort. | sd | χ^2 | p |
|-------|-----------------------|-----|-----------|----|----------|------|
| OFÖ | Düşük | 16 | 89.84 | 2 | 26.283 | .000 |
| | Orta | 281 | 154.41 | | | |
| | Yüksek | 13 | 259.88 | | | |

Okul öncesi çocukların ebeveynlerinin otizm spektrum bozukluğuna ilişkin farkındalık ölçeğinden aldıkları puanların sosyo-ekonomik durumu değişkeni yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [χ^2 (sd=2, N=310)= 26.283, $p<.05$]. Elde edilen bulgular ışığında, okul öncesi çocukların ebeveynlerinin otizmle ilgili farkındalık düzeylerinde sosyo-ekonomik durum etkili olmuştur. Hangi gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için yapılan Dunnett’s T3 post hoc testi sonucunda, sosyo-ekonomik durumu iyi olanın lehine (düşük-orta, düşük-yüksek, yüksek-orta) 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir fark ($p<.05$) olduğu görülmüştür. Bu fark, sosyo-ekonomik durumu iyi olan ebeveynlerin lehinedir. Bu doğrultuda sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ebeveynlerin düşük olanlara kıyasla farkındalık düzeyleri daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sonuçlar ve Öneriler

Bu araştırmanın sonucunda, okul öncesi çocukların ebeveynlerinin otizm spektrum bozukluğuna ilişkin farkındalık düzeylerinin ortanın üzerinde olduğu görülmüştür. İkinci alt problemle ilgili bulgular incelendiğinde, okul öncesi çocukların ebeveynlerinin otizm spektrum bozukluğuna ilişkin farkındalık ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkeni yönünden kadınlar ve erkekler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Arslan’ın (2023) otizme yönelik tutumların cinsiyet değişkeni açısından incelendiği çalışmada da benzer bir sonuç saptanmıştır. Karavuş ve arkadaşlarının (2021) çalışmasında da bireylerin otizm spektrum bozukluğu hakkında bilgi sahibi olmasının bireylerin cinsiyetleriyle ilişkilendirilmesi açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Diğer taraftan başka bir çalışmada kadınların erkeklere oranla otizm spektrum bozukluğu hakkında daha bilgili olduğu ortaya çıkmıştır (Ünalın, 2022). Araştırmadan elde edilen diğer

bulgular incelendiğinde, okul öncesi çocukların ebeveynlerinin otizm spektrum bozukluğuna ilişkin farkındalık ölçeğinden aldıkları puanların eğitim durumu değişkeni yönünden de istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Balkı'nın (2020) çalışmasında otizm spektrum bozukluğu ile ilgili sorulan sorulara yükseköğretim mezunu ebeveynlerin doğru cevap verme oranlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Serter ve Yıldız'ın (2021) sosyal medya aracılığı otizm farkındalığının belirlenmesine yönelik olan çalışmasında da lisans ve yüksek lisans mezunu bireylerin katılım oranının ortalama %64 olduğu saptanmıştır.

Araştırmadan elde edilen diğer sonuçlar incelendiğinde, okul öncesi çocukların ebeveynlerinin otizm spektrum bozukluğuna ilişkin farkındalık ölçeğinden aldıkları puanların çocuğun aylık durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmada dikkat çeken sonuç, okul öncesi çocukların ebeveynlerinin otizm spektrum bozukluğuna ilişkin farkındalık düzeylerinin sosyo-ekonomik durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermesidir. Elde edilen bulgular ışığında, okul öncesi çocukların ebeveynlerinin otizmle ilgili farkındalık düzeylerinde sosyo-ekonomik durum etkili olmuştur. Alanyazın incelendiğinde de benzer sonuçlara rastlamak mümkündür. Örneğin, Kurt ve arkadaşlarının (2023) çalışmasında da otizm spektrum bozukluğuna hakkında bilgi sahibi olma oranının ekonomik durumu kötü olan bireylerde düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun aksine otizm spektrum bozukluğu hakkında bilgi seviyesinin sosyo-ekonomik değişken açısından anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını ortaya koyan çalışmaya rastlamak mümkündür (Sürmen vd., 2015). Araştırmada, OSB tanısı konulmuş çocukların ebeveynlerine ulaşamadığı için bu örneklem grubu ile çalışılamamıştır. Bu alanda araştırmacılara, OSB tanılı ve tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin otizm spektrum bozukluğuna ilişkin farkındalık düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin çalışmaların yapılması önerilmektedir. İleride yapılacak çalışmalarda daha geniş bir örneklem grubu ve farklı yerleşim yerlerindeki ebeveynlere ulaşılarak, OSB farkındalık düzeyleri incelenebilir. Araştırmanın ölçek formunda yer alan sorular sınırlı olduğundan, otizme yönelik algı ve farkındalıkla ilgili daha fazla bilgi edinilebilmek amacıyla yapılacak yeni bir çalışmada nitel yöntemler de eklenerek karma çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akoğlu, G. (2019). *Ankara'da yaşayan ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip orta sınıf babaların babalık deneyimleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altın, B. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların alıkları eğitim modelinin annelerinin sürekli umut ve aile yılmazlık düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, K. (2023). Otizmlili bireylere yönelik toplumsal farkındalık düzeyinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 11(34), 28-47.
- Aydın, D. & Özgen, Z. E. (2018). Çocuklarda otizm spektrum bozukluğu ve erken tanılamada hemşirenin rolü. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(3), 93-101.
- Balkı, İ. (2020). *Ebeveynlerin otizm spektrum bozukluğu hakkındaki bilgi düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi). Sağlık Bilimleri Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi, İzmir.
- Biber, K., Cankorur, H., Akçay, Z. N. & Şumnulu, B. (2018). Çocukları okul öncesi eğitime devam eden annelere otizm spektrum bozukluğuna yönelik farkındalık eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 1-16.
- Bozkurt, E. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocukların annelerinin çocuklarındaki otizm semptomlarının şiddetine göre psikolojik dayanıklılık ve başa çıkma tutumlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Burak, Y. (2019). *Otizmlili çocukların eğitsel yerleştirilmesi, kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Güven, E. (2019). *Otizmlili çocukların ailelerinin yaşadığı sorunlara ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirbaş, D. (2021). *Otizmlili çocuğu olan ebeveynlerin otizme yönelik söylemleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kahraman, B. (2021). *İstanbul'daki aile hekimliği asistanlarının otizm spektrum bozukluğu hakkındaki bilgi, tutum ve davranışlarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi). Sağlık Bilimleri Üniversitesi Sağlık Bakanlığı Aile Hekimliği Kliniği, İstanbul.
- Kal, B. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu tanısı olan çocukların annelerindeki anksiyete ve depresyon düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nerv Child*, 2, 217-250.
- Karavuş, M., Altaş, Z. M., Hıdıroğlu, S., Arı, N., Bağrıaçık, F., Can, A., & Güner, Ç. Z. (2021). Altı yaş altı çocukların ebeveynlerinde otizm bilgi düzeyinin ölçülmesi. *The Journal of Turkish Family Physician*, 12(1), 12-21.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (35 Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Koçak, A.N., Türkgenç, D., Burc, E., & Aslan, Y. (2023). Otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanılı çocukların annelerin OSB hakkındaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 30-46.
- Kurt, G., Ervüz, F. Ö., & Ervüz, C. (2023). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ilişkin farkındalıkları. *TOĞÜ Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 37-48.
- Liu, , C., Marchewka, J.T., Lu, J., & Yu, C.S. (2005). Beyond concern: a privacy-trust behavioral intention model of electronic commerce. *Information & Management*, 42, 289-304.
- Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, T., Jones, E. J. H., Jones, R. M., Pickles, A., State, M. W. , Taylor, J. L., & Veenstra-VanderWeele, J. (2020). *Autism spectrum disorder. Nature Reviews Disease Primers*, 6(1), 1-23.
- Menteş, H. S. (2020). *Otizm spektrum bozukluğuna sahip bir çocuğun okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki akran ilişkilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Neng, B. (2021). *Okul öncesi çocukların annelerinin otizm farkındalığı ölçeğinin oluşturulması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Rimland, B. (1974). Infantile autism: Status and research. In Davids. A. (Ed.) *Child personality and psychopathology (Vol.1)*, New York: Wiley-Interscience.
- Sarı Çağlar, Y. (2021). *Türkiye'deki dil ve konuşma terapistlerinin otizm spektrum bozukluğuna ilişkin özyeterlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Selimoğlu, Ö. G., Özdemir, S., Töret, G., & Özkubat, U. (2013). Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin otizm tanılama sürecinde ve tanı sonrasında yaşadıkları deneyimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi . *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 129-161.
- Serter, S. & Yıldız, S. (2021). Sosyal medya kampanyası aracılığıyla otizm farkındalığının ölçülmesi ve artırılmasına yönelik bir iletişim çalışması. *Selçuk İletişim Dergisi*, 14(4), 1884-1878.
- Servi, C., & Baştuğ, Y. E. (2018). *Otizm spektrum bozukluğunda erken dönem belirtileri: Annelerin görüşlerinin incelenmesi*. MA Melekoğlu,(Ed.), 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı, 166-179.

- Sürmen, A., Hıdıroğlu, S., Usta, H. H., Awiwi, M., Oguz, A. S., Karavuş, M., & Karavus, A. (2015). A study exploring knowledge, attitudes and behaviours towards autism among adults applying to a family health center in Istanbul. *Northern Clinics of Istanbul*, 2(1), 13-18.
- Şan, S. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan 3-6 yaş çocukların kaynaştırmasına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Thoma, C. A., Held, M. F., & Saddler, S. (2002). Transition assessment practices in Nevada and Arizona: Are they tied to best practices?. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(4), 242-250.
- Tunay, Ç. Z. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocuğu olan annelerin yaşam kalitelerinin, yaşadıkları sorunların ve ihtiyaçlarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkoğlu, S. (2013). *Ergenlerin problemleri internet kullunmaları ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ünalın, M. (2022). Edirne il merkezindeki anaokulu ve ilkokulda eğitim alan öğrencilerin ebeveynlerinin otizm, disleksi ve kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi düzeyi ve tutumları. (Yayımlanmamış uzmanlık tezi). Trakya Üniversitesi.
- Yılmaz, G. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların beslenme davranışlarının annelerin yaşam kalitesine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yozgat Bozok Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yozgat.

BÖLÜM 2

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE BAHÇECİLİK¹

Emine DURDU²

Nalan ARABACI³



¹ Bu çalışma 23-24 Aralık 2023 tarihinde 10. Uluslararası Erciyes Bilimsel Araştırmalar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Ordu, Türkiye. ORCID ID: 0009-0002-1451-999X

³ Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ordu, Türkiye. ORCID ID: 0000-0001-9811-349X

GİRİŞ

“Hiçbir bahçe birbirinin aynı değildir. Bir bahçede iki gün aynı değildir.”

Hugh JOHNSON

Okulların dış mekânı çocukların öğrenmelerine destek olmak için önemli bir yere sahiptir. Eğitimciler, bahçelerin, çocukların fiziksel iyileşmelerini, sorumluluk sahibi ve doğayla iç içe olmalarını sağlayarak kentin olumsuzluklarından uzaklaşmalarına neden olacağını düşünmüşler ve bu doğrultuda yeni araştırmalara girmişlerdir (Taşçı, Usbaş-Kaya & Önkol-Bektaş, 2021). Bu noktadan hareketle, “bahçecilik” çalışmaları eğitimciler tarafından sürdürülebilir uygulamalar, ekoloji ve çevre bilimleri aracılığıyla sürdürülebilirliği öğretmenin etkili bir yöntemi olarak ortaya çıkarılmıştır. Bahçelerde yapılan uygulamalar, deneyimi ve proje tabanlı öğrenmeyi içine alan öğrenci merkezli, doğal bir ortam sağlamaktadır ve çocuklar için sosyal, davranışsal, ekolojik ve tarım bilimlerinde disiplinlerarası bir bağlam oluşturmaktadır. Bahçecilik çalışmaları, konusu bakımından fen eğitimine girse de matematik, coğrafya, ekonomi, dil, politika, etik gibi konularla da bir bütündür ve disiplinlerarası bir anlayışı içermektedir (Miller, 2005).

Bahçecilik, kısa bir tanımla, doğa ile etkileşim sonucu bilimsel bilgiler elde etme ve bunun sonucunda gelişim sağlama etkinliğidir. Bahçeciliğin bilişsel becerileri geliştirmesinin yanında fiziksel ve psikolojik açıdan da gelişmeyi sağladığı bilinmektedir. Rush, 19. yüzyılda bahçe ortamının akıl hastaları üzerinde iyileştirici etkilerinin olduğunu belirlemiştir. 1940 ve 1950’li yıllarda bahçecilik, savaş gazilerinin üzerinde iyileştirici bir etki yarattığı için “hortikültürel uygulama” olarak adlandırılan “bahçecilik terapisi” uygulaması yayılmaya başlamıştır. Hortikültürel kavramının genellikle bahçe terapisi ile anıldığı ve literatürde “Horticultural Therapy” şeklinde ifade edildiği görülmektedir (Akt. Akın, 2006). Her iki kavramın birbirinin yerine kullanıldığı bilinmektedir.

Hortikültürel kavramı etimolojik olarak belirli alan içindeki üretim alanı anlamına gelmektedir (Sakiyama, 1991). Hortikültürel kavramının hortus (bahçe) ve cultura (kültür) kelimelerinden türetildiği bilinmektedir. Kültür kelimesinin anlamına bakıldığında toprağın işlenmesi, duyguların, zihnin, ilgilerin vb. geliştirilmesi, iyileştirilmesi veya inceltmesi anlamlarına geldiği öne sürülmektedir. Hortus (bahçe) ve cultura (kültür) kelimelerinin tanımları birleştirildiğinde ise bitki yetiştirme sanatı ve bilimi, kişilerin zihnen ve duygusal yönden gelişimi, toplumların zenginleşmesi ve sağlığı, bahçenin modern uygarlık ile bütünleşmesi gibi kapsayıcı bir tanım ortaya çıkmaktadır (Simson & Straus, 1997).

Bahçecilik 1900'lü yılların başından beri psikiyatri hastanelerinde kullanılmaktadır. Bahçeciliğin o dönemlerde akıl hastanelerinde veya zihinsel engelliler için kullanılan merkezlerde tedavi edici bir yöntem olarak kullanıldığı belirtilmektedir. Bahçecilik, terapi ve rehabilitasyon olarak fiziksel ve bilişsel bozukluğu bulunan bireyler, yaşlılar, fizik tedavi hastaları, kanser hastaları, alkol bağımlıları, omurilik ve beyin hasarlı hastalar, nörolojik bozukluğu bulunan hastalar, Alzheimer ve demans hastaları, çocukluk çağı hastalıkları gibi birçok hasta ve hastalık grubu için kullanılmaktadır (Toyoda, 2012). Sağlık hizmetlerinde bahçecilik uygulamalarının daha çok hastaları tedavi etmek ve hastalarda yararlı etkiler ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır (Arslan & Katipoğlu, 2011). Toprak kokusu, çimlerdeki çiy damlaları, manzara gibi estetik değerlerin yaşlı ve hastaların iyileşmesine yardımcı olduğu bilinmektedir. Bahçecilik, eğitim yaşantılarında kullanıldığında çocukların doğayla iç içe olmasını ve zihinsel olarak aktif olmalarını sağlamaktadır (Medindia, 2020). Sebze toplama, ağaçlara özen gösterme gibi doğa ile ilgili hem aktif hem de pasif deneyim yaşayan çocukların, yetişkin olduklarında doğaya karşı algılarının olumlu etkilendiği (Lohr & Pearson-Mims, 2005), toprak işleme, yabani otları temizleme, tohum ekme-sulama gibi etkinliklerde yalnızca bunları izlemenin bile endişeleri yatıştırdığı belirtilmektedir (Nadel-Klein, 2010). Bunların yanında bahçecilik çalışmaları, çocuklara okuryazarlık becerilerini geliştirme (Agustina, vd., 2023), kendini ifade etme (Agustina, vd., 2023; Canaris, 1995), bilimsel süreç becerilerinin gelişimini destekleme (Ambusaidi, Alyahyai, Taylor & Taylor, 2019; Vandermaas-Peeler & McClain, 2015), matematik becerileri kazanma (Canaris, 1995), iş birliği (Passy, Morris & Reed, 2010; Canaris, 1995; Pecaski-McLennan, 2010), paylaşma (Pecaski-McLennan, 2010), sakin olma (Brown, 2014; Lohr & Pearson-Mims, 2005), okula karşı olumlu tutum kazanma (Waliczek, Bradley & Zajicek, 2001) ve çevreye karşı olumlu tutum kazanma (Waliczek & Zajicek, 1999) gibi pek çok faydalar sağlamaktadır.

Günümüzde, çocuklarda beslenme bozukluğuna bağlı olarak ortaya çıkan yeme bozukluğu ve obezite oranlarının artması, (Köksal & Özel, 2008), teknolojinin gelişmesiyle birlikte ekran bağımlılığının artması, bunun getirisi olan içe kapanıklık, görme bozukluğu, şiddet ve öfke, iletişim sorunları, dikkat dağınıklığı, uyku problemleri, odaklanamama, yaratıcılığın engellenmesi, arkadaş edinememe, boyun-sırt rahatsızlıkları gibi birçok sorunun varlığı (Şalcı, Karakaya & Tatlışme, 2018) erken yaşlarda çocukların tüm gelişim alanlarını kapsayan ve olumlu yönde gelişmelerini destekleyen uygulamalara ihtiyaç duyulmasına neden olmaktadır. Pestalozzi'nin bir çocuğun ancak dokunarak, hissederek ve düşünerek kendini en doğru biçimde yetiştirebileceği (Akt. Safi, 2022) düşüncesinden hareketle, erken çocukluk döneminde tüm bunları sağlayan bahçecilik çalışmalarının bir araç olarak çocukların gelişimi için kullanılması önemli görülmektedir.

Ancak bahçecilik çalışmalarına erken çocukluk döneminde yer verilmesinin öneminin bilinmesine rağmen ülkemizde bu konu bağlamında yeterli derecede uygulamaya ve araştırmaya rastlanılamamıştır. Bu çalışmanın amacı, bahçecilik konusunun olabildiğince geniş bir perspektiften ele alınarak derlenmesi ve özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklara sağlayacağı yararların alanyazındaki araştırmalar bağlamında açıklanarak, bu dönemdeki çocuklarla çalışan uzmanlara tanıtılmasıdır. Bu doğrultuda, öncelikle bahçecilik kavramının tanımı ve tarihsel gelişimi üzerinde durulmuş, okul öncesi dönemdeki bahçecilik çalışmalarının amaçları ve önemi ile birlikte bahçecilik çalışmalarında dikkat edilmesi gereken ilkeler açıklanmış, bu ilkelere bağlı kalınarak yapılan çalışmalardaki uygulama alanları ve kullanılan materyaller hakkında bilgiler verilmiştir. Alanyazından elde edilen tüm bu bilgilerin ışığında, çocuklarla çalışan eğitimcilere, uzmanlara, araştırmacılara ve ebeveynlere yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

1. Bahçecilik Kavramının Tanımı ve Tarihçesi

John Dewey'e göre "bahçecilik" çocukların canlılara karşı doğal ilgilerini bilimsel yönlü meraka yönelten bir etkinliktir (Akt. Ralston, 2011). Brown (2014) ise bahçeciliği, sanat ve bilimin birleşimi olarak betimlemektedir. Bahçecilik, çocukların çevreleriyle bağ kurmasını sağlamaktadır. Bahçecilik, çocukların yalnızca toprağa ihtiyacı kadar su vermesi ve bitki yetiştirmesi değil, bunun yanında doğayla yakın temasta bulunmalarıdır. Bahçeciliğin çocuklarda özgürlük, merak, sabır ve eylemi çağrıştırdığı bilinmektedir. Froebel, küçük çocuklar için bahçenin önemini ilk olarak fark eden eğitimcilerden biri olmuştur. Froebel'in ortaya attığı ve anaokulu olarak kullanılan "kindergarten" kelimesi "çocuk bahçesi" anlamına gelmektedir (Watts, 2011).

Bahçecilikle ilgili ilk uygulamaların Mısır'da kraliyet ailesinde zihinsel rahatsızlığı bulunan bireylere, saray doktorlarının saray bahçesinde yürüyüş yapmalarını önermeleri ile ortaya çıktığı öne sürülmektedir. Bahçecilik, 1800'lü yıllarda ABD'de dezavantajlı gençlere, zihinsel engelli bireylere ve çocuklara bir terapi olarak uygulanmıştır. II. Dünya Savaşı ve sonrasında hastanelerde yaygınlaşan bahçecilik çalışmaları, bir yöntem olarak uzmanlar tarafından terapi ve rehabilitasyon amacıyla kullanılmaya başlanmıştır (Toyoda, 2012). Bahçecilik uygulamalarının hastane, bakımevi ve rehabilitasyon merkezlerinde yıllarca kullanıldığı ve bu uygulamaların iyileştirici ve tedavi edici etkileri sebebiyle psikiyatri alanında çalışan doktorlar tarafından ruh sağlığı merkezlerinde de kullanıldığı bilinmektedir (Kabakçı, 2023). Amerika'da psikiyatri alanının öncülerinden biri olarak kabul edilen Rush, bu doğrultuda, bahçecilik uygulamalarının ruhsal bozukluklar üzerinde olumlu etkileri olduğunu kanıtlayan ilk araştırmacı olmuştur. I. ve II. Dünya Savaşı sırasında tedavi ve rehabilitasyona ihtiyacı olan bireylerde bahçecilik uygulamaları kullanılmıştır (Akt. Kabakçı, 2023; Toyoda, 2012). Yaşlıların fiziksel açıdan

aktif olmalarını sağlayarak sağlıklarını koruyan ve geliştiren bahçecilik uygulamaları, onların fiziksel, ruhsal ve sosyal sağlıklarını da olumlu yönde etkilemektedir. Bahçeciliğin kalp, tansiyon, diyabet gibi yaşlılık hastalıklarının oluşma riskini azalttığı, bu nedenle de yaşlı ruh sağlığı sorunlarını azaltmada ve iyileştirmede de bir yöntem olarak kullanıldığı belirtilmektedir. Bu doğrultuda bahçeciliği bir meslek eğitimi ve terapi olarak 1900'lü yılların başından itibaren Amerika ve İngiltere, 1920'den sonra Almanya, 1940'tan sonra ise İsveç uygulamaya başlamıştır (Kabakçı, 2023).

Eğitim aracı olarak bahçecilik çalışmaları ise, milattan önce Pers Kralı Cyrus'un oğullarına bahçecilik eğitimi verilen bahçeler inşa edilmesiyle başlamıştır. 16. yüzyılın başında İtalya'da üniversitesi olan neredeyse her şehirde botanik bahçeleri kurulmasıyla eğitimciler bahçelerin önemini fark etmişlerdir (Miller, 2005). 17. yüzyılda Jean Jacques Rousseau, eğitimde okul bahçelerinin ve doğanın önemini vurgularken, Basedow da eğitim kurumlarına okul bahçelerini eklemiştir. Salzman okul bahçelerini eğitim için hazırlarken, Pestalozzi bahçe ile eğitim yapmıştır (Akt. Miller, 2005).

Bahçecilik çalışmalarının yapıldığı çocuk bahçelerinin; okul bahçeleri, çiftlik bahçeleri ve okul çiftlikleri şeklinde de tanımlandığı bilinmektedir. Dünyanın ilk çocuk bahçesi Ellen Eddy Show tarafından Brooklyn Botanik Bahçesi'nde açılmıştır (Eberbach, 1988). 1840 yılında Froebel, bahçecilik aracılığı ile çocuklara yeni şeyler öğretebilmek için ilk anaokulunu açmıştır (Browker & Tearle, 2017). Froebel, çocukların bitkilerle ilgilenirken insanların da çeşitli ihtiyaçlarının olduğunu anladıklarını belirtmektedir (Watts, 2011). Çocuk bahçeleri 1870'li yıllarda Avrupa'da kurumsallaşmaya başlamışken, ABD'de kurumsallaşması daha geç olmuştur. 1891 yılında Massachusetts Bahçivanlık Topluluğu, ilk kez bir Amerikan okul bahçesinin destekçisi olmuştur (Eberbach, 1988). Avrupa ve ABD'de okul bahçeleri 1800'lü yıllardan beri kullanıldığı için bu toplumlarda bahçeciliğin değeri uzun yıllardır bilinmektedir (Bowker & Tearle, 2007). Avrupa'da 19. yüzyılda okul bahçeleri, doğayı incelemek amacıyla eğitim aracı haline gelmiştir (Gölgesiz-Gedikler, 2018). Avusturya Macaristan mahkemesi, 19. yüzyılda kırsal kesimdeki şartları uygun olan her okulda, okul bahçesi olmasını kararlaştırmıştır. Özellikle İsviçre, Almanya, İskandinavya, Belçika ve Fransa gibi Avrupa ülkelerinde okul bahçeleri gelişmiştir (Miller, 2005). ABD'de ise özellikle 19. yüzyılın sonunda, tarıma yeniden teşvik ve çiftçiliğin özendirilmesi için doğa eğitimi ve okul bahçeciliği öne çıkmıştır (Eberlach, 1988; Gölgesiz-Gedikler, 2018).

Montessori (1909), çocuk bahçelerinden çocukların sabır ve ahlaki eğitimlerini geliştirmek, sorumluluk becerilerini arttırmak, doğa ile ilişki kurma becerilerini geliştirmek için faydalanılabileceğini belirtmiştir (Akt. Bowker & Tearle, 2007). 20. yüzyılın başında ise artık çocuk bahçeciliğinin ilerlemeci eğitim anlayışında önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Çocuk bahçeciliğinin teşvik edilmesi için dernekler ve şirketler çocuk bahçeleri

kurmuşlardır. Çocuk bahçeciliği bu yüzyılda eğitimciler ve liderler eliyle desteklenmiştir. Son yıllarda bahçelerin bilim, bahçecilik, coğrafya, ekoloji, matematik, sanat gibi alanlarda sosyalleşme, ekip çalışması vb. bağlamlarda çocuklara multidisipliner öğrenme ve sinerji yaratma imkânı sağladığı ortaya çıkarılmıştır (Gölgesiz-Gedikler, 2018; Miller, 2005).

Türk eğitim sistemi içerisinde bahçe çalışmalarının ortaya çıkışında tarımsal ve köy kalkınması için bilinçli çiftçi yetiştirilmesine yönelik bakış açısı etkili olurken, diğer etkili unsur ise Avrupa okul sisteminde doğaya önem veren “Yeni Mektep” anlayışından ülkemizin de etkilenmiş olmasıdır (Gölgesiz-Gedikler, 2018; Türk, 2011). Tanzimat döneminde, sanayileşmenin de etkisiyle tarım eğitimiyle ülke tarımını geliştirme fikri ortaya çıkarken, Meşrutiyet döneminde bu anlayış bireysel çabalarla öğrencilerin sınıf dışı öğrenmelerine ilişkin uygulamalar yapma ve bahçede tarım işleriyle uğraşma şeklinde yer bulmuştur. II. Meşrutiyet Dönemi’nde yenilikçi eğitim anlayışının etkisi başta Froebel’in geliştirmiş olduğu “çocuk bahçesi” modeli olmak üzere çeşitli uygulamalarla okul öncesi eğitimde görülmeye başlamıştır (Gölgesiz-Gedikler, 2018).

Kazım Nami Duru, Avusturya-Macaristan’da bulunan çocuk bahçesi öğretmeni yetiştiren okullardan ilham alarak 1909 yılında Selanik’te bir ana mektebi sınıfı açmıştır. Aynı zamanda “Çocuk Bahçesi Rehberi” isimli bir kitabın Fransızcadan çevirisini yapmıştır (Türk, 2011). Eğitim Bakanlığı 1914 yılında “çocuk bahçesi” isimli okulların açılması için bütçe ayırmış ve gerekli planlamalar yapılmıştır. Aynı yıl anaokulları için yayınlanan programın içeriğinde de çocuk bahçesi vurgulamalarının yer aldığı bilinmektedir. (Çelik & Gündoğdu, 2007; Gölgesiz-Gedikler, 2018). Osmanlı Devleti’nin dağılma döneminde çeşitli misyonlar öğretmenlere yüklenmiştir. Bu doğrultuda, bu anlayışın bir yansıması olarak Cumhuriyet Dönemi’nde uygulama bahçelerini de içeren yasal düzenlemeler yapılarak öğretim programları oluşturulmuştur. Böylece eğitimcilerin de yönlendirmesiyle oluşturulan uygulama bahçesi modeli, 2005 programının getirdiği yapılandırmacı yaklaşım ile sınıf dışı öğrenmeler açısından önem kazanmış ve bazı okulların tarım uygulamalarına yer vermeye başladıkları görülmüştür (Gölgesiz-Gedikler, 2018).

Tarihsel gelişimi bu şekilde olan bahçecilik çalışmalarının amaçları, önemi ve uygulama içeriklerinin kapsamına ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıdaki bölümde ele alınmaktadır.

2. Okul Öncesi Dönemdeki Bahçecilik Çalışmalarının Amaçları, Önemi ve Bahçecilik Uygulamaları

Okul öncesi dönemde bahçecilik çalışmaları ile çocukların doğal dünyaya karşı olan bakış açılarını düzenlemek, doğaya saygı duymalarını geliştirmek ve yaşama sevinçlerini artırmak amaçlanmıştır. Böylece bahçecilik aracılığıyla

çocuklara, doğa eğitimine uygun doğa sevgisi aşılanmış olacaktır (Eberbach, 1988). Bu bağlamda bahçecilik, çocuklar için doğa eğitimini öğrenebilecekleri bir alan yaratmaktadır. Ayrıca iç ve dış öğrenme alanlarını birbirine bağlarken, birçok öğrenme-öğretme stilini de beraberinde sağlamaktadır (Moore, 1995).

Bahçede yapılan çalışmalar, çocuklara sınıf ortamında elde edeceklerinden çok daha derin öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Çocuklar bahçede çalışırken böcek ve solucanlara dokunmaktan korkmamayı, kirletmekten hoşlanmayı, hasat etmeyi beklerken de sabretmeyi öğrenebilmektedir (Passy vd., 2010). Bahçedeki meyve ve sebzeler deneyimin parçalarıdır. Bakım süreci, hasat, farklı tatları deneyimleme gibi aşamalar, çocukların meyve ve sebzelere karşı olumlu tutum kazanmalarını sağlamaktadır (Holloway, vd., 2023; Slabe, 2017). Çocuklar, bahçede dış ortamları keşfettikçe ve topraktan çıkan sebzeleri, yumurtlayan tavukları gördükçe besinlerin bitkilerden ve hayvanlardan geldiğinin farkına vararak doğayla ilgili süreçleri anlamaya başlamaktadır (Cohen & Fisher, 2012). Bahçecilikle artan bilgi ve deneyim çocukları yeni tatlar denemeye teşvik etmektedir. Böylece çocuklar sağlıklı beslenme alışkanlığını kazanabilmektedir (Passy vd., 2010). Küçük yaşlarda sağlıklı beslenmeyi öğrenen ve meyve sebzelerini kendileri yetiştiren çocukların yetişkin olduklarında sağlıklı beslenmeleri daha olası görünmektedir (Pecaski-McLennan, 2010). Beslenme eğitimini içeren programlar, uzun vadeli ve tutarlı başarı göstermezken, bahçecilik çocuklara sağlıklı beslenmeyle ilgili bilgi ve beceri sağlamanın yanında çevreyle ilgili farkındalık kazanmalarını da sağlamaktadır. Bahçecilik çocuklar için beslenme eğitimi sağlarken, taze meyve ve sebzelere ulaşmalarına da neden olmaktadır (Morris, Briggs & Zidenberg-Cherr, 2000).

Bahçecilik, çocuklardaki olumsuz davranışların değiştirilmesi, çeşitli becerilerin öğrenilmesi, öğrenmeye dair ilgi ve kapasitenin artırılması için de iyi bir araç olabilmektedir (Passy vd., 2010). Bahçecilik, saldırgan davranışları fiziksel çalışma yolu ile sağaltırken dürtüsel davranışları yönetebilme, beklenmedik ve kontrol edilemeyen davranışlarla baş edebilme gibi becerileri de geliştirmektedir (Miller, 2005). Çocukların bahçede edindikleri beceriler sadece kazma, çapalama ve yabancı otları temizleme gibi fiziksel görevleri içermemektedir. Bunların yanında ince motor becerilerini geliştirme gibi fiziksel becerileri de içermektedir. Yapılan çalışmalarda davranış problemi olan çocukların bahçecilik çalışmaları sayesinde davranışlarının daha olumlu hale geldiği ve odaklanmalarının arttığı ortaya konmuştur (Akt. Passy vd., 2010). Buna benzer şekilde, çocuklukta aktif olarak bahçecilik deneyimleri yaşayan yetişkinler, ağaçların kendilerini sakin hissetmelerine neden olduğunu ve kişisel değerleri kazanmalarında rol oynadığını belirtmişlerdir. Bahçecilik çalışmalarının, çocukların yetişkinlik hayatlarında doğaya karşı olan tutumları üzerinde büyük bir öneme sahip olabileceği kaçınılmaz bir gerçek olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle şehirde yaşayan çocuklar için bahçecilik faaliyetlerinin

doğaya karşı olumlu tutum geliştirmede etkili bir faktör olacağı göz önünde bulundurulmalıdır (Lohr & Pearson-Mims, 2005). Eğitimciler, şehir yaşamının çocukların gelişimini olumsuz etkileyebileceğinden endişelendikleri için okul bahçelerinin sosyal tutumlar kazandırmak ve çalışma alışkanlığı oluşturmak için bir araç olarak kullanılabilirliğini düşünmüşlerdir. Çocuklar için oluşturulan bahçeler, çocuklara bahçeciliği öğretmekle kalmayıp, bunun yanında ahlaki standartları aşılabilir, onları sosyal yönden geliştirebilir, neden-sonuç ilişkisini anlamalarına yardımcı olabilir, sorumluluk bilinci kazandırabilir ve ekonomi, mülkiyet, verimlilik gibi kavramları öğretirken aynı bahçede bir arada çalışan çocuklara, toplum düzenini, estetiği ve iş birliğini de kazandırabilir. Ayrıca bahçecilik çocuklara, tasarruflu, düzenli, tutumlu ve planlı olmayı aşılarken az harcamayla en yüksek verimi elde etmeyi de sağlayabilmektedir (Eberbach, 1988). Çocuklar bahçecilik çalışmaları yardımıyla gıda kalitesi hakkında da anlayış geliştirebilirler (Slabe, 2017). Aynı zamanda çocuklar bahçecilik sayesinde çevreyi korumayı da öğrenirler. Bunun yanında çocuklar bahçe aletleri, kimyasallar gibi konularda bilgilendirilerek tehlikelere karşı farkındalık kazanmaları da sağlanabilir (Passy vd., 2010).

Bahçe, çocuklara sosyal etkileşimler kurabilmeleri için çeşitli fırsatlar sunmaktadır. Çocuklar bahçecilikte dolaylı olarak davranışlarının başkaları üzerindeki etkileri hakkında farkındalık geliştirmektedir. Örneğin, bahçede yürürken başka birinin bitkisini ezmek o kişinin çabalarını yok sayarak ahlaki bir ihlale neden olmaktadır. Bu nedenle bahçede yürürken dahi dikkatli olmak ahlaki gelişime katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda bahçede karşılıklılık yani tohumları paylaşmak gibi durumlar sosyalleşmeyi sağlayabilmektedir (Hoyt, 2018; Nadel-Klein, 2010).

Bahçecilik çalışmalarının erken çocukluk dönemindeki çocukların beş duyu organlarını da sürece dahil edilerek tüm bedenlerini kullanmalarına yardımcı olduğu, bazen bitkisi yeşermeyen arkadaşlarına kendi bitkilerinden vererek paylaşmayı geliştirdiği, çeşitli bitkileri incelerken bir yandan da tatmaya teşvik ettiği, sebze ve meyvelerin sağlıklı olduğunun farkına varmalarına yardımcı olduğu ve aynı zamanda evlerinde aileleriyle birlikte saksı ile balkon bahçeleri kurdukları görülmüştür. Bununla birlikte bahçecilik çalışmaları ile çocukların bitkileri yetiştirirken ve bakımını yaparken işbirlikçi davrandıkları, motive oldukları, sosyal-duygusal ve bilişsel açıdan geliştikleri belirtilmektedir (Pecaski-McLennan, 2010). Bahçecilik aynı zamanda kişinin çömelme, kaldırma, esneme, eğilme gibi hareketler yapmasını sağlayarak egzersiz yapmasını da sağlamaktadır. Böylece beyine ve kaslara giden oksijen kişinin iyi olma halini destekleyerek sakinlik hissetmesine neden olmaktadır. Aynı zamanda çocuklar doğa ile uğraşırken odaklanmaları da artmaktadır (Brown, 2014).

Bahçecilik çalışmaları sürdürülebilir kalkınma, sürdürülebilir tarım ve sağlıklı beslenme alışkanlığına çocukları teşvik etmektir (Slabe,

2017). Bahçecilik çalışmalarına katıldıklarında çocukların elde edebilecekleri bilişsel, sosyal, duygusal ve motor gelişim alanlarındaki kazanımlar şu şekilde gerçekleşmektedir:

- Okul müfredatıyla geliştirilemeyen çeşitli becerileri öğrenirler,
- Bilimsel bilgi ve anlayış kazanırlar,
- Doğacı zekâları ve ekolojik farkındalıkları gelişir,
- Gözlem becerisi, açık fikirli olma, merak, konular üzerinde tartışma, eleştirel düşünme, sabır ve esneklik elde ederler,
- Kelime dağarcıkları zenginleşir, okuryazarlık ve matematiksel becerileri gelişir,
- Tartışma ve uygulamalı görevler gibi farklı etkinlikler yoluyla bir konuyu derinlemesine öğrenme fırsatı yakalarlar,
- Benlik saygıları, içsel motivasyon ve özgüvenleri artar, psikolojik dayanıklılıkları gelişir,
- Fiziksel becerileri gelişir,
- Sorumluluk duyguları gelişir,
- İletişim kurma ve empati, iş birliği içinde ve ekip olarak çalışma, bir topluluğa ait olma duygusu, azim gibi sosyal yeterliliğe özgü becerileri gelişir,
- Sağlıklı besinlere karşı olumlu tutum kazanırlar,
- Olumlu davranışlar edinirler,
- Duygusal yönden gelişirler (Hardiyanti, Arif & Ekadayanti, 2023; Hasanah, Harmawati, Riyana & Usman, 2019; Passy vd., 2010; Slabe, 2017; Sommerfeld McFarland, Waliczek & Zajicek, 2021; Taniguchi vd., 2022; Vandermaas-Peeler & McClain, 2015; Waliczek, Lineberger, Zajicek & Bradley, 2000; Wells, Cosco, Hales, Monsur & Moore, 2023).

Görüldüğü üzere, bahçecilik çalışmaları çocukların ilk elden deneyim sahibi oldukları, bilgi, beceri ve değerlerini geliştirebilecekleri bir öğrenme ortamı sağlamaktadır. Bunun yanında bahçecilik, farklı ihtiyaçları olan ve akademik açıdan desteklenmesi gereken çocuklara sakinlik, özgüven ve başarı duygusu tattırmaktadır (Bowker & Tearle, 2007; Fitriah vd., 2021; Lee, Kim, Gim, Kim & Park, 2020; Ohly vd., 2016).

Hangi türde olursa olsun erken çocukluk dönemindeki bahçecilik çalışmalarının sağlık, öğrenme, sosyal-duygusal gelişim, aile ve toplum bağlamındaki hedefleri şu şekilde belirtilmektedir:

Sağlık: Küçük yaşta bahçecilik faaliyetleri ile tanışan çocuklar, sebze yemek için daha istekli olabilmektedir. Bunun yanında çocuklar bahçecilik

ile uğraşırken öğrendikleri aracılığıyla da bilişsel yönden gelişebilmektedir. Çocukların motor becerilerinin gelişmesi için bahçecilik ile ilgili çalışmalar haftada beş gün ve en az 60 dakika olacak şekilde yapılmalıdır.

Öğrenme: Bahçecilikle uğraşırken öğrenme aktif şekilde gerçekleşmektedir. Çocukların kelime dağarcığı, büyük küçük gibi standart birimleri öğrenme, hikâye kitaplarının okunmasıyla da okuryazarlık becerileri gelişebilmektedir. Çocuklar bitkinin bölümlerini öğrenebilmektedir ve çevreye dair bilgileri genişleyebilmektedir.

Sosyal-Duygusal Gelişim: Bahçecilikte ekip halinde çalışıldığı için çocukların sosyal davranışları gelişme gösterirken, bitkilerin büyümesini beklerken ve çabalarken sabretme becerileri de gelişebilmektedir. Çocukların sorumluluk üstlenmeleri sorumluluk becerilerinin gelişmesine yol açmaktadır. Süreçte yaşananları anlatmaları ifade becerilerinin gelişmesine neden olmaktadır.

Aile: Bahçecilik çalışmalarıyla çocuklar ailelerine karşı daha sevgi dolu olurken evde de bağımsız ve disiplinli olabilmektedir. Aynı zamanda evde bahçecilik eğitimine teşvik edici etkinlikler sayesinde ebeveyn-çocuk arasında sağlıklı duygusal ilişki ve çift yönlü iletişim kurulabilmektedir.

Toplum: Çocuklara bahçecilik ile ilgili öğrendikleri bilgileri ve elde ettikleri ürünleri çevresindeki kişilerle paylaşmaları öğretilmektedir. Böylece çocukların sosyal davranışları ve empati becerisi gelişebilmektedir. Bunun yanında, çocuklar evrende doğal olarak var olan nesne ve varlıklar ile insan yapımı olan ürünleri ayırt edebilmektedir (Agustina vd., 2023; Park vd., 2013).

Küçük çocuklar bahçecilikle ilgilenirken sonuçtan daha çok sürecin önemli olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bahçede çocukların kazmaları için toprak veya çamur alana, sulamaları için küçük su tenekeleri veya ağızlığı olan kovalara, yolu güvenli hale getirdikten sonra küçük el arabalarına, ekstra kıyafete ve çocukların budayabilmesi için dayanıklı çalılara yer verilebilir. Bahçecilik için bitkilerin büyüebileceği uygun toprağı seçmeye dikkat edilmelidir. Toprak kompostlanarak daha iyi bir hale getirilebilir (Michaelis, 2010). Kompostlama, organik atıkların gübre elde etmek için geri dönüştürülmesidir (Slabe, 2017). Kompostlama ile çocuklar, yaşam döngülerini öğrenebilmekte, çevre dostu alışkanlıklar kazanmakta ve aynı zamanda toprağın iyileştirilmesine de yardımcı olabilmektedir. Yemek ve bahçe artıkları sayesinde kompostlama yapılırken çocuklar sürdürülebilirliği de öğrenebilmektedir (Cohen & Fisher, 2012). Toprakta bitkiler için yataklar oluşturulmalıdır. Bu yatakların çocuklara uygun olmasına dikkat edilmelidir. Yatağın, çocuğun kol genişliği kadar olması idealdir. Bahçenin olmadığı durumlarda çocuklarla park alanlarındaki küçük toprak alanlar incelenebilir, botanik bahçeleri ziyaret edilebilir, iç mekânda bahçecilik için pamukta fasulye, havuç gibi filizler yetiştirilebilir. Bahçecilikte çocuklar için başka güvenlik

önlemlerini almak da önemlidir. Bunun için zehirli kimyasallar kullanılmamalı, spreyler çocukların ulaşamayacağı yerlere konulmalı, çocuklara uygun aletler alınmalı ve bunlar alet kulübesinde saklanmalıdır. Uygun kıyafetler giyilmeli, gerektiğinde eldiven ve maske kullanılmalı, çocuklarla güvenli olan ve olmayan şeyler hakkında konuşulmalı, gerekirse bahçe çitle çevrilmelidir (Michaelis, 2010).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar bahçede bitkileri sulama, yabancı otları temizleme, bitkileri koruma, bahçeyi malçlama, dikme gibi bahçecilikle ilgili etkinlikleri yapabilirler. Bahçecilik çalışmaları için öncelikle planlama yapılmalıdır (Hillock, Kirkwood, Needham & Sanders, 2007). Çocuklar için bir bahçe planlanırken öncelikle bitki listesi oluşturulduktan sonra iklime uygun, çabuk olgunlaşabilen bitkilerin seçilmesi gerekmektedir (Richardson, 1998). Örneğin; sonbaharda menekşe, lahana, lale, sümbül, nergis, çiğdem dikilebilir. Kışın uykuda olan böcekler, tohumlar aranabilir, donma ve çözülmenin toprağa faydası incelenebilir, bitkilerin kışa nasıl hazırlandıkları gözlemlenebilir, ağaçların yapısı incelenebilir. İlbaharda bezelye, brokoli, karnabahar, marul ekilebilir, soğanlı çiçeklerin büyümeleri incelenebilir, tozlaşma, rüzgâr ve böcekler hakkında sohbet edilebilir, bahçeye ağaç dikilebilir (Hillock vd., 2007). Yazın ise okul olmadığından bahçeye bakabilecek gönüllü ailelerle anlaşılabilir (Hillock vd., 2007; Slabe, 2017). Ardından çocuklara iklimin bitki büyümesini nasıl etkileyebileceği açıklanmalıdır. Bunların yanında bir tohum kataloğundan da faydalanılabilir. Kataloglarda bitkinin nasıl ekileceği, ısı ve güneşe ne kadar ihtiyaç duyulduğu, olgunlaşmasının ne kadar süreceği ve hasat edilmesi gereken zamanı içeren bilgiler yer almaktadır. Çocuklardan bulunulan bölgeye uygun bitkileri o kataloglardan seçmesi istenebilir. Bitki listesi yapılırken çocukların ilgilerini kaybetmeden hızlı şekilde olgunlaşan birkaç bitkinin seçilmesine dikkat edilmelidir. İlerleyen zamanlarda bu listeleri genişletmek, çocukların sebze ve meyvelerin farklı çeşitlerini denemelerine neden olabilecektir. Yemek saatlerinde hangi bitkileri yetiştirmek istedikleri veya yemek istedikleri hakkında çocuklarla sohbet edilebilir. Kataloglarda farklı bitkilerin resimlerini görmeleri ise çocukların o bitkilere dair sorular sormalarını sağlayabilir. Çocuklara biraz para ve katalog verilerek bitki satılan dükkanlara gidilebilir ve çocukların yetiştirmek istedikleri bitkileri satın almaları sağlanabilir (Richardson, 1998).

Okul öncesi dönemde bahçecilik için öğrenme araçları iki ögeyi içermektedir. Bunlardan ilki bahçe modeli ve alt yapısı, ikincisi ise öğrenme programıdır. Bahçe modeli okulun bulunduğu yerin mevcut yapısıyla ilgiliyken altyapısı, bahçe araç gereçlerini ve malzemelerini içermektedir. Bahçe malzemeleri olarak tohumlar, su, gübre ve ekim alanı yer alırken, bahçe aletleri olarak önlük, kürek, eldiven, çapa, tırmık yer almaktadır. Bunlara ek olarak öğrenme programı da gerekmektedir. Programda her faaliyet için planlar yer almaktadır (Agustina vd., 2023). Okul öncesi eğitimde bahçeciliği programa

ekleyebilmek için yapılması gerekenler şu şekildedir (Passy vd., 2010);

- Okul müdürünün maddi ve pratik desteğinin olması,
- Etkinlikleri planlayacak, organize edecek, kaynak sağlayacak zamana ve yetkiye sahip personelin olması,
- Bahçecilik etkinlik türleri ve program amaçlarıyla ilgili olarak toplantılar yoluyla personele bilgi sağlanması,
- Ulaşılamaz görevler yüklenilmemesi.

Bahçecilik çalışmalarının yapılabilmesi için gereken bu bileşenler olsa bile bahçeciliği okul programlarına eklemenin bazı zorlukları vardır. Bunlar öğretmen desteği ve ilgisinin olmaması, planlama eksikliği ve zaman kısıtlılığı olarak belirtilmektedir. Zorlukların üstesinden gelinebilmesi için öğretmenlerin bahçecilikle ilgili bilgiye ve güvene sahip olması, kişisel ilgilerinin arttırılması, çocuklara sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel yönlerden sağladığı katkılarının farkında olması gerekmektedir (Passy vd., 2010). Bahçecilik çalışmalarını programa entegre etmek, çocuklar için pek çok bakımdan öğrenme fırsatları yaratmaktadır. Bu nedenle öğretmen, okul ve toplum paydaşlarının bahçecilik çalışmalarının geliştirilmesi için destek sağlamaları önemlidir (Ohly vd., 2016).

Bahçeciliğe engel oluşturabilecek bazı durumlar ise başta alan yetersizliği başta olmak üzere tasarım zorluğu, finansal destek eksikliği, gönüllü personel azlığı ve zaman yetersizliği, hava durumu, haşere sorunu ve yetersiz bahçe verimliliği olarak belirtilmiştir (Davis & Brann, 2017).

Yapılan farklı çalışmalarda da (Greathouse, 2021; Hoyt, 2018) çocuklarla bahçecilik çalışmalarına engel oluşturan durumlar olarak okul veya evlerin bahçesinin olmaması, ebeveynlerin bahçelere karşı ilgisiz olması veya bahçeciliği zor bulması, bahçeciliğin tek başına faydalı olmayacağına düşünülmesi gösterilmektedir. Bahçecilik çalışmalarının faydalarını araştıran araştırma sayısının az olması da bu çalışmaların yaygınlaştırılmasının önünde bir engel olarak ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocuklarla çalışan öğretmenlerin, çocukları bahçecilik uygulamalarını öğrenmeleri için teşvik ederek desteklemeleri gerekmektedir. Ayrıca bahçecilik uygulamaları için öğretmenlerin bilgi ve beceriye, etkinlikleri uygulamak için kişisel bağlılığa sahip olması gerekirken kendilerine güvenmeleri de önemlidir. Okul öncesi dönemde yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin bahçecilik çalışmalarında solucan bulma, çiçek koklama, dokunma ve tatma gibi duyarları kullanmaları konusunda çocukları teşvik ettikleri gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çocukları ilk elden deneyim kazanmaları için destekledikleri ve harita oluşturarak etkinliklere heyecan kattıkları da gözlenmiştir. Öğretmenlerin çocuklara nelerin hasat edileceği ve edilmeyeceği konusunda yönlendirmelerde bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin coşkusu ve heyecanı çocuklara da yansımaktadır (Bergan, Nylund, Midtbø & Paulsen, 2023).

Okul öncesinde bahçecilikle ilgili çalışmalar programa edildiğinde, çocukların okuryazarlık becerilerinin zenginleştirilebildiği ve bunun için üç yöntem olduğu belirtilmektedir. Bunlardan ilki öğretmenlerin çocuklara bahçeciliği içeren kitaplar sunmasıdır. Böylece bahçe deneyimleriyle kitapları eşleştiren çocukların hem edebi hem de bahçecilik ile ilgili becerilerinin gelişip derinleşebileceği vurgulanmaktadır. İkinci yöntem olarak ise kurgu içermeyen bahçecilik ile ilgili kitapların çocuklara kaynaklık etmesinin sağlanmasıdır. Buna göre çocuklar bitki yetiştirirken bir yandan da tohumların büyümesini anlatan kitapları inceleyebilirler. Üçüncü yöntem, çocuklarla bahçecilikle ilgili etiketlerin ve tabelaların hazırlanmasıdır. Böylece çocuklar, metinsel ve görsel olarak tabelaları okurken bu tabelalar ziyaretçilere de yol gösterebilecektir (Bang-Jensen, 2012).

Bahçecilik çalışmaları sınıfta öğrenilen kavramları ve bilgileri genişletir, eleştirel düşünme, takım olarak çalışma, iletişim, yurttaşlık sorumluluğu, problem çözme, matematiksel akıl yürütme gibi becerilerin gelişmesini sağlayabilir (Hillock vd., 2007). Çocukların bilimsel süreç becerilerini ve içerik bilgilerini desteklemek için grafikler, takvimler, çizelgeler, yazı ve sanat malzemeleri ve çeşitli araçlar veri toplama ve gözlemleri kaydetmek için kullanılabilir. Çocukların, parkları, bahçeleri, doğal ortamları incelemesi için yürüyüşler düzenlenebilir ve çocukların çeşitli doğal unsurları fotoğraflamaları istenebilir. Bunların yanında dal, yaprak, kozalak, kabuk, taş gibi malzemeleri de toplamaları sağlanabilir. Bu malzemeler sınıf içi etkinliklere dahil edilebilir. Bitkilerin büyümesini canlandırmak için parmak oyunu oynanabilir, doğal malzemelerle dramatik oyunlar ve kolaj çalışmaları yapılabilir (Hachey & Butler, 2009).

Bahçecilikle ilgili çalışmaların çocukların çeşitli gelişim alanlarını, becerilerini, ahlak ve kişilik gelişimlerini desteklediği yapılan pek çok araştırmada bulgulanmıştır. Sonuç olarak, alanyazından elde edilen bilgiler doğrultusunda, okul öncesi dönemdeki çocukların bütün gelişim alanlarının desteklenmesi ve becerilerine yönelik potansiyellerinin en üst düzeyde gerçekleştirilebilmesi için bahçecilikle ilgili çalışmalara eğitim programlarında yer verilmesi son derece önemli görülmektedir.

Bahçecilik çalışmalarının sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için dikkat edilmesi gereken bazı ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkelere aşağıdaki bölümde yer verilmiştir.

3. Bahçecilik Çalışmalarında Dikkat Edilmesi Gereken İlkeler

Bahçecilik çalışmalarının amaçları ve uygulanması hiç şüphesiz ki her yaş grubu için aynı değildir. Okul öncesi dönemdeki bahçecilikle ilgili ilkelere program etkinliklerinin çocukların gelişim ve öğrenmelerini nasıl etkilediğini ortaya koyan ve yıllarca süren araştırmalara dayanılarak

ulaşmıştır. Bu ilkeler, okul öncesi eğitim alanında çalışan uzmanlar tarafından kullanılmaktadır. Gelişimsel olarak bahçecilikteki ilk ilke, çocukların aktif bir şekilde öğrendiklerini anlamaktır. En iyi öğretim, çocuğun uygulamalı ve etkileşimli şekilde oyun ve keşiflere katılımı ile meydana gelmektedir. Yetişkin etkinliklerini çocuklara uyarlamak yerine yetişkinlerin perspektifinden etkinlikler oluşturulmalıdır. Çocuklar, meraklarını duyuşal deneyimlere girerek, bahçeyle etkileşimli şekilde yaşamalıdır. Eğer çocuklar, bahçe gezisi yapıldığında toplama, koklama, dokunma ve tatma gibi uygulamaya dayalı deneyimler yaşamazlarsa ilgileri kaybolabilir ve bahçenin boş alanlarında koşma gibi davranışlarla bahçe ile amaca uygun olmayan farklı etkileşimlerde bulunabilirler (Stoecklin, 2001). Çocuklar, dış dünya ile doğrudan deneyim elde edebilmeleri için bahçeye çıkarıldıklarında özgür bırakılmalıdır. Böylece, aynı zamanda gözetim altında da olan çocuklar, ağızlarına alabilecekleri unsurlar ile (bitki), almamaları gereken unsurları (taş, toprak, böcek) ayırt edebilme imkânı bulabilmektedir (Michaelis, 2010).

Gelişimsel olarak bahçeciliğin ikinci ilkesi, tüm gelişim alanlarının çocuklarda ilk sekiz yıl öngörülebilir bir şekilde düzenli bir sıra ile gerçekleştiğini anlamaktır. Böylece yaşa uygun bahçe etkinlikleri ile çocukların bilişsel yapıları ve psikolojik ihtiyaçları dikkate alınmış olacaktır. Bahçeciliğin gelişimsel olarak üçüncü ilkesi ise çocukların gelişimine uygun, daha karmaşık ve düzenli deneyimler ve etkinlikler sağlanmasıdır. Okul öncesi dönem çocukları için bahçecilikle ilgili sözlü açıklamaların yanında görsellerin de kullanılması önemlidir. Çünkü okul öncesi dönemdeki çocukların kısa süreli belleği 7-8 yaşlarındaki çocuklara göre daha az olgunlaşmıştır. Bu nedenle, örneğin, dikimle ilgili bir etkinlik yapıldığında sırayla toprağa nasıl ekeceklerini gösteren görsellerden faydalanmak yerinde olacaktır. Gelişimsel olarak bahçeciliğin dördüncü ilkesi, çocukların bahçecilik çalışmaları ile yeni öğrendikleri becerileri nasıl uygulayabileceklerini incelemektir. Seçilen etkinlikler, etkinlik hakkında bilgi içermesinin yanında bu etkinliğin neden önemli olduğu ve nasıl uygulanacağı hakkında da bilgiler içermelidir. Bunların yanında aileyi de destekleyerek etkinlikler hakkında onların da bilgilenmesi sağlanmalıdır. Gelişimsel olarak bahçeciliğin son ilkesi ise çocukların kendi tercih ettikleri etkinlikler aracılığıyla veya başka bir ifadeyle her çocuğun farklı öğretim yöntemiyle öğrendiği konusunun anlaşılmasıdır. Görsel, işitsel ve dokunsal şekilde öğrenen çocuklar çeşitli etkinlikler aracılığıyla ve farklı öğrenme stilleri ile desteklenmelidir. Etkinliklerdeki çeşitlilik her çocuğun tercih ettiği öğrenme biçimini kullanmasına yardımcı olurken, iyi olmadıkları alanlarda da gelişimlerinin sağlanmasına yardımcı olacaktır (Stoecklin, 2001).

Bahçecilik çalışmalarının etkin bir şekilde uygulanabilmesi için uygun şekilde düzenlenmiş bir alana ve çeşitli materyallere ihtiyaç bulunmaktadır. Aşağıdaki bölümde alan ve materyallere ilişkin özellikler açıklanmaktadır.

4. Bahçecilik Çalışmalarının Uygulama Alanları ve Kullanılan Materyaller

Bahçecilik çalışmalarının yapılabileceği bahçelerin genel olarak üçe ayrıldığı bilinmektedir. Bunlardan birincisi okul bahçeleridir. Okul bahçeleri formal eğitimi kapsarken öğretmen gözetiminde çocuk merkezli ve aktif bahçecilik yapılabilmektedir (Miller, 2005). Okul bahçeleri, çocukların canlılar ile doğrudan uygulamalı şekilde deneyim yaşamalarını sağlamaktadır (Waliczek vd., 2001). İkinci tür bahçeler halka açık parklardaki çocuk bahçeleridir. Bu çocuk bahçeleri yaygın eğitimi kapsamaktadır. Denetimini her yaştan birey yapabilirken, denetim genellikle aile merkezli olmaktadır ve aktif şekilde bahçecilik gerçekleşmemektedir. Üçüncü tür bahçeler ise tek başına çocuk bahçesi veya botanik bahçeleridir. Bu bahçeler yaygın eğitim kapsamındayken her yaştan bireyin denetiminde olabilmektedir. Çocuk ve aile merkezli bir anlayışa sahip olmakla birlikte, bazılarında aktif bahçecilik yapılabılırken bazılarında yapılamamaktadır (Miller, 2005).

Çocuklar için bahçecilik çalışmaları planlanırken, çocukların çevreyi nasıl algıladıklarının ve etkileşim kurduklarının iyi anlaşılması gerekmektedir çünkü çocuklar çevreyi yetişkinler gibi algılayamazlar. Bu nedenle çocuklar için bahçe tasarlanırken çocukların tercihlerini ve algılarını dikkate almak gerekmektedir (Eberbach, 1988). Çocukların güvenliği için yolların kaygan veya engebeli olmaması, çocukların gözlerine girebilecek dallar veya dikenli çalıkların bulunmaması, bahçe alanının çitle çevrili olması gibi durumlara da dikkat edilmesi gerekmektedir. Çocukların suya erişimleri de kolay olmalıdır. Bunun için bahçede bir musluk bulunması sulamayı kolaylaştıracaktır. Bahçenin kuzeyden güneye doğru uzanması bitkilerin güneş ışığı almasını olumlu yönde etkileyecektir. Bununla birlikte toprağa uygun bitkilerin seçilmesine de dikkat edilmelidir (Ward, 2012). Bahçeyi çocuklar için güvenli olarak yapılandırmanın diğer bir yolu da toprağın kurşun içermemesidir. Özellikle kentsel bölgelerde bahçecilik yapılıyorsa toprağı test etmek için çevre sağlığı ile ilgili kurumlara numune gönderilmelidir. Eğer toprak kirliyse değiştirilmelidir (Cohen & Fisher, 2012).

Bunların yanında bahçe alanının büyüklüğü de önemlidir. Alanın büyüklüğü, çocuk sayısı, öğretim hedefleri ve gönüllü sayısına göre belirlenmelidir (Hillock vd., 2007). Bahçecilikte çocuk gruplarının sayısı belirlenirken görevin türüne, çocukların yaşına, toplam çocuk sayısı gibi durumlara dikkat edilmelidir (Slabe, 2017). Bahçeciliğe önce küçük bir alanla başlayıp zamanla alan genişletilebilir. Bu nedenle alanın genişlemeye müsait bir yerde bulunması gerekmektedir (Hillock vd., 2007). Bahçe alanını kontrollü bir şekilde kullanmak gerekmektedir. Öncelikle yetiştirmek istenen bitki için yeterli büyüklükte bir yatağı veya saksıya ihtiyaç vardır (Ward, 2012). Bahçecilik için alan belirlenirken toprağın yapısı, derinliği, verimliliği,

eğimi, güneş ışığını alması, hava hareketleri göz önünde bulundurulmalıdır. Alanın eğimi %10'u geçmemelidir çünkü aşırı eğim erozyona neden olabilir. Fazla suyu bahçe alanından uzaklaştırmak için sistem kurulabilir. Ancak yine de fazla suyun geldiği alanlara bahçe kurulmamasına dikkat edilmelidir. Bahçede az da olsa hava hareketleri olmalıdır. Fazla hava hareketi olan alanlarda bariyer veya çitler kullanılabilir. Bahçe alanı 6-8 saat güneş ışığına maruz kalmalıdır. Eğer güneş ışığının az olduğu gölge bir alan ise buna uygun bitkilerin seçilmesi ve yetiştirilmesi gerekmektedir. Bahçe alanı suya yakın bir yerde olmalıdır. Suya yakın bir yerde değilse su hattı çekilebilir. Bahçe alanının çocuklar için erişilebilir bir yerde bulunmasına özen gösterilmelidir (Hillock vd., 2007).

Bahçecilik çalışmalarında hızlı olgunlaşan ve az bakım isteyen bitkilere öncelik verilebilir. Bunlar arasında turp, ıspanak, havuç, ayçiçeği, marul ve fasulye yetiştirilebilir. Sarımsak, soğan, patates, yer elması gibi bitkiler ise nemli bir toprak altına filiz vermesi için bırakılabilir. Bu şekilde, kışın sınıf ortamında bitkiler dikim için hazır hale getirilmiş olacaktır. Çocukların doğaya ilgisini çekmek amacıyla sınıf ortamına bitkiler eklenebilir. Fakat sınıf bitkilerinin zararsız ve zehirsiz olmasına dikkat edilmelidir. Bunların yanında çocuklar için uygun bahçe aletlerini hazırlamak da gerekmektedir (Hachey & Butler, 2009). Aletlerin çapı çocukların boyutuna uyacak şekilde küçük olursa, çocuklar da aleti o kadar iyi tutabilmektedir. Bu nedenle aletlerin, çocukların yaşına ve beceri düzeyine uygun olması gerekmektedir (Berle & Westerfield, 2013). Bununla birlikte çocukların güvenli şekilde bahçecilikle uğraşabilmeleri için aletleri nasıl kullanmaları gerektiğini de bilmeleri gerekmektedir (Ward, 2012).

Çocukların bahçecilikle uğraşırken ihtiyaç duyabilecekleri farklı materyallere örnek olarak bahçeye uygun kıyafet, ayakkabı, saksı, sulama kabı, sebze ve bitki tohumları, mala, çapa, kürek, eldiven, tırmık ve el arabası verilebilir (Berle & Westerfield, 2013; Brown, 2014; Elzey, 1944; Fontenot, Bush & Gravois, 2017; Marietta, 2019). Çocukların bu etkinlikler sırasında giyecekleri kıyafetler, kirlenmesinde herhangi bir sakıncası olmayan kıyafetlerden seçilmelidir. Parmak arası ve sandalet gibi terlikler güvenli olmadığı için bahçede giyilmemelidir. Lastik tarzı ayakkabılar bahçe için uygun olabilmektedir (Brown, 2014). Bitkiyi kavramayı kolaylaştırmak için eldiven kullanılabilir (Brown, 2014). Sentetik deri eldivenler, daha uzun ömürlü ve kavraması rahat eldivenler olduğu için tercih edilebilir (Berle & Westerfield, 2013). Bahçecilikte en çok kullanılan el aletlerinden biri de küreklerdir. Kürek, çocukların kaldırabileceği ağırlıkta ve kullanım amacına uygun olmalıdır. Kazmak için yuvarlak uçlu kürek seçilebileceği gibi hareketli işler için düz kürekler de seçilebilir. Kısa sapı ve dar ucu olan kürekler büyük bitkileri taşımak için kullanılabilir (Berle & Westerfield, 2013). Bahçecilik etkinliklerinde kullanılacak iki tür tırmık bulunmaktadır. Biri toprağı

tırmalamak ve düzeltmek için kullanılan demir tırmık, diğeri ise yaprakları tırmıklamak için kullanılan yaprak tırmığıdır. Kırılma oranı düşük olduğu için çocukların kullanması açısından demir tırmık tercih edilebilir (Berle & Westerfield, 2013). Bitki sulamak için suya ihtiyaç olacağından malzemeler arasında su kabı bulundurulmalıdır (Brown, 2014). Küçük çocukların hortumla sulama yapması, bahçe yataklarına su dolmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle su kabı kullanılması daha uygun olacaktır (Cohen & Fisher, 2012). Elde tutulan ve küçük bir küreği andıran mala genellikle yabancı otları temizlemek ve fideleri dikmek için kullanılır. Kolay kavranabilen, başı sağlam malalar tercih edilmelidir. Bunun için plastik yerine metalden bir mala kullanılabilir (Berle & Westerfield, 2013; Brown, 2014). Bitkileri budamak veya kesmek için el budama aletleri kullanılmaktadır. Bunun yanında bu aletler biber, patlıcan gibi mahsulleri toplamak için de kullanılabilir. El arabası, çocuklar tarafından manevra yapılırken kolayca devrilebilir ve güç gerektiren aletlerdir ancak ağır yükleri taşımada yardımcı olmaktadır (Berle & Westerfield, 2013). Her çocuk için kürek, mala, tırmık, su kabı, kova, su hortumu, eldiven gibi materyaller bulunmalıdır. Çocuklar için bahçe aletleri, uygun boyutta ve sağlam bir yapıda olmalıdır (Hillock vd., 2007). Çocuklar için olan aletler genellikle hafif olarak yapılmaktadır. Çocuklar için kısa boylu ve kısa saplı kürekler, demir tırmıklar ve el malaları güvenli aletlerdir. Yaprak tırmıkları dayanıksız olduğu için nadiren kullanılabilir (Berle & Westerfield, 2013). Bahçe aletleri kullanıldıktan sonra temizlenmeli ve uygun bir ortamda saklanmalıdır (Slabe, 2017). Bahçe aletlerini, tohumları vb. malzemeleri depolamak için güvenli ve ulaşımı kolay bir yerin olması gerekmektedir. Bunun için bir baraka satın alınabilir veya alet kulübesi inşa edilebilir (Hillock vd., 2007; Ward, 2012). Ayrıca çocukların dikkatinin dağılmaması için bir çalışma alanı ve dinlenme alanı da oluşturulabilir (Ward, 2012).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bahçecilik, bireyin çevreyle doğrudan etkileşim kurmasını sağlamaktadır. Böylece çevreyle etkileşime giren birey kalıcı izli ve içselleştirilmiş davranışlar kazanmaktadır. Bahçecilik yalnızca belirli bir insan kitlesine yönelik bir etkinlik olmayıp her yaşta bireyin üzerinde bıraktığı olumlu etkiler bahçeciliğin önemini ortaya koymaktadır. Bahçeciliğin olumlu etkileri uzun yıllardır bilinmekle beraber iyileştirici ve tedavi edici etkilerinden özellikle dezavantajlı bireyler için faydalanılmaktadır. Bahçeciliğin eğitimde kullanılmasıyla birlikte doğaya verilen önem artmış ve böylece Rousseau, Basedow, Salzman, Pestalozzi ve Froebel gibi öncü düşünürler doğaya dayalı eğitimi vurgulamışlardır. 19. ve 20. yüzyıla gelindiğinde ise bahçeler eğitimde araç olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Bahçecilik, okul öncesi dönemdeki çocuklar için somut öğrenme yaşantıları sağlarken disiplinlerarası bir yaklaşımla çocukların bütüncül

gelişimlerine de katkıda bulunmaktadır. Bahçecilik, çocukların yaşam becerilerini geliştirirken dünya hakkında bilgi edinmelerini de sağlamaktadır. Günümüzün koşulları göz önünde bulundurulduğunda, çocukların daha çok teknolojik aletlerle vakit geçirmesi, hareket etmelerini, doğayla iç içe olmalarını ve çevre farkındalığı kazanmalarını engellediğinden bahçe uygulamalarına önem verilmesi gerektiği de kendiliğinden ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitimden itibaren çocukların gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak bahçecilik uygulamalarına yer verilmesi gerekmektedir.

Sonuç itibarıyla, Türkiye’de okul öncesi dönemde bahçecilik uygulamalarının sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, okul öncesi dönemde bahçecilik çalışmalarına daha fazla yer verilerek nitel ve nicel açıdan gelişme sağlanabilir. Bahçecilik çalışmalarının tipik gelişim gösteren çocuklar üzerinde olumlu etkileri olmakla beraber tipik gelişim göstermeyen çocuklar üzerindeki olumlu etkileri de önemli görülmektedir. Bu nedenle tipik gelişim göstermeyen çocukların bahçecilik çalışmalarına katılmaları da teşvik edilmelidir.

Çocukların doğayla etkileşimde bulunarak deneyim kazanmalarının bahçeden ürün elde etmelerinden daha önemli olduğu unutulmamalıdır. Bahçecilikte birinci öncelik çocukların deneyim kazanması ve doğa ile yakın temasta bulunmaları olmalıdır. Ünlü İngiliz bahçe tasarımcısı ve yazar Gertrude Jekyll’ın da belirttiği gibi “Bir bahçe büyük bir öğretmendir. Sabır ve dikkati öğretir, endüstriyi ve tasarrufu öğretir, her şeyden önce güveni öğretir.”

Bahçeciliğin küçük çocuklar açısından tüm bu kazanımları ve önemi göz önünde bulundurulduğunda, erken yaşlardan itibaren bahçecilik çalışmalarına başlanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu noktadan hareketle, yapılan çalışma bağlamında şu önerilerde bulunulabilir:

- Başta Millî Eğitim Bakanlığı olmak üzere çocuklarla çalışan kişi, kurum ve kuruluşlar ile sivil toplum örgütleri, çeşitli dernek ve vakıflar bahçeciliği eğitim programlarına ve etkinliklerine dahil edebilirler.
- Okul öncesi eğitim veren kurumlar bünyesinde bahçecilik çalışmalarının uygulanabileceği alanların oluşturulması teşvik edilebilir.
- Bahçecilik uygulamalarının yapılabilmesi için çocuklarla çalışan kişiler, gönüllü kişi, kurum ve kuruluşlar gerekli finansal desteğin sağlanması konusunda teşvik edilebilirler.
- Bahçecilik uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ve engeller doğrultusunda bu sorunların çözümüne yönelik stratejiler geliştirilerek bahçecilik uygulamalarının yaygınlaştırılması sağlanabilir.
- Bahçecilik çalışmalarının çocukların çeşitli gelişim alanları üzerindeki etkileri daha geniş bir perspektifle ele alınarak araştırılabilir.

- Okul öncesi dönem özelinde tipik gelişim gösteren ve göstermeyen çocukların gelişimlerinde bahçecilik çalışmalarının etkisinin incelendiği araştırmalara daha fazla yer verilebilir.
- Erken çocukluk eğitimcileri, çocukla çalışan diğer uzmanlar ve ebeveynlerin bahçeciliğin çocuklar için önemi hakkında bilinçlendirilmesi için konferans, seminer vb. etkinlikler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Agustina, R., Fatmawati, F. A., Zahriani, F., Zulwati, P. R., Fauziah, S., Faridah, I., & Ardiansyah, H. (2023). Gardening education in early childhood: Important factors supporting the success of implementing it. *Gateways: International Journal of Community Research and Engagement*, 16(1). <https://doi.org/10.5130/ijcre.v16i1.8478>
- Akın, Z. Ş. (2006). *Çocuklar için iyileştirme bahçeleri* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Alexander, J., North, M. W., & Hendren, D. K. (1995). Master gardener classroom garden project: An evaluation of the benefits to children. *Children's Environments*, (12)2, 256-263.
- Ambusaidi, A., Alyahyai, R., Taylor, S., & Taylor, N. (2019). School gardening in early childhood education in Oman: a pilot project with grade 2 students. *Science Education International*, 30(1), 45-55.
- Arslan, M., & Katipoğlu, E. (2011). Kentsel çevrede yaşlı kişilerin sağlığı ve etkinlikler için bitki yetiştiriciliğinin önemi. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 4(1-2), 44-52.
- Bang-Jensen, V. (2012). Reading a Garden. *Educational Leadership*, 69. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1001318>
- Bergan, V., Nylund, M. B., Midtbø, I. L., & Paulsen, B. H. L. (2023). The teacher's role for engagement in foraging and gardening activities in kindergarten. *Environmental Education Research*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2181271>
- Berle, D., & Westerfield, R. (2013). Stocking the toolshed: Hand tools. *UGA Cooperative Extension Circular* 1027-8.
- Bowker, R., & Tearle, P. (2007). Gardening as a learning environment: A study of children's perceptions and understanding of school gardens as part of an international project. *Learning Environments Research*, 10, 83-100.
- Brown, R. F. (2014). *Gardening Lab for Kids: 52 Fun Experiments to Learn, Grow, Harvest, Make, Play, and Enjoy Your Garden* (Vol. 24). Lab for Kids.
- Canaris, I. (1995). Growing foods for growing minds: Integrating gardening and nutrition education into the total curriculum. *Children's Environments*, 264-270.
- Cohen, W., & Fisher, J. (2012). *The Book of Gardening Projects for Kids: 101 Ways to Get Kids Outside, Dirty, and Having Fun*. Timber Press.
- Çelik, M., & Gündoğdu, K. (2007). Türkiye'de okulöncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 172-190.
- Davis, K. L., & Brann, L. S. (2017). Examining the benefits and barriers of instructional gardening programs to increase fruit and vegetable intake among preschool-age children. *Journal of environmental and public health*, 2017. <https://doi.org/10.1155/2017/2506864>

- Eberbach, C. (1988). *Garden design for children* (Doktora Tezi). Delaware Üniversitesi, Delaware.
- Elzey, L. (1944). An elementary school garden project. *The American Biology Teacher*, 115-118. <https://doi.org/10.2307/4437490>
- Fitriah, N., Elfariisa, E., Putri, D. I., Sukrianto, S., Nur, N., Vitasari, P. D. K., & Kismawati, D. (2021). Pengenalan aktivitas berkebun sebagai media pembelajaran terhadap perkembangan kognitif (pengenalan sains) pada anak. In *Prosiding Seminar Nasional Pengabdian Masyarakat LPPM UMJ* (Vol. 1, No. 1).
- Fontenot, K., Bush, E., & Gravois, R. (2017). Lettuce Grow: Universities Collaborating with Nonprofits to Provide Child Care Development Educators with Garden Knowledge and Experience. *HortTechnology*, 27(5), 700-703. <https://doi.org/10.21273/HORTTECH03778-17>
- Gölgesiz-Gedikler, H. (2018). Eğitimde bahçe çalışmalarının tarihsel gelişimi ve Türkiye Cumhuriyeti'nin erken dönemlerinde okul uygulama bahçeleri. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 11(36), 291-315.
- Greathouse, D. (2021). Green Minds: An Introspective Look at Gardening Curriculum for Science Skills in Preschoolers. *Learning to Teach Language Arts, Mathematics, Science, and Social Studies Through Research and Practice*, 10(1), 119-125.
- Hachey, A. C., & Butler, D. L. (2009). Science education through gardening and nature-based play. *Young Children*, 64(6), 42-48.
- Hardiyanti, W. E., Arif, R. M., & Ekadayanti, W. (2023). Applying Gardening Projects to Improve Scientific Knowledge and Collaboration in Early Childhood Education. In *1st UMSurabaya Multidisciplinary International Conference 2021 (MICon 2021)* (pp. 597-607). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-022-0_63
- Hasanah, N., Harmawati, D., Riyana, M., & Usman, A. N. (2019). Improve naturalist intelligence of early childhood through gardening activities in group children a Merauke State Pembina Kindergarten. In *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science* (Vol. 343, No. 1, p. 012186). IOP Publishing. <https://10.1088/1755-1315/343/1/012186>
- Hillock, D., Kirkwood, M., Needham, D., & Sanders, B. (2007). *Gardening with kids- Classroom activities in horticultural science; Children's gardens in which to learn and grow: A guide to planning, designing, and building an outdoor garden classroom*. Oklahoma Cooperative Extension Service.
- Holloway, T. P., Dalton, L., Hughes, R., Jayasinghe, S., Patterson, K. A., Murray, S., & Ahuja, K. D. (2023). School Gardening and Health and Well-Being of School-Aged Children: A Realist Synthesis. *Nutrients*, 15(5), 1190. <https://doi.org/10.3390/nu15051190>
- Hoyt, S. (2018). Growing a Healthy Childhood: The Value of Cultivating Young Minds Through Gardening Using Design. <https://digitalcommons.liberty.edu/masters/544/>

- Kabakcı, M. (2023). *Huzurevindeki Yaşlılara Uygulanan Bahçecilik Faaliyetlerinin Psikolojik İyi Oluş ve Depresyona Etkisi: Tek Kör Randomize Kontrollü Çalışma* (Yüksek Lisans Tezi). Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Katz, H. (2020). Crisis gardening: Addressing barriers to home gardening during the COVID-19 pandemic. *The Australian Food Network: Melbourne, Australia*, 1-47.
- Kos, M., & Jerman, J. (2019). Gardening Activities at School and Their Impact on Children's Knowledge and Attitudes to the Consumption of Garden Vegetables. *Problems of Education in the 21st Century*, 77(2), 270. <https://doi.org/10.33225/pec/19.77.270>
- Köksal, G., & Özel, H. G. (2008). Okul öncesi dönemde obezite. *T.C. Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü Beslenme ve Fiziksel Aktiviteler Daire Başkanlığı Yayınları, Ankara*. <http://www.netdata.com/UserFilesCenter3/613819aa-abf5-4ca0-b155-6ba4ecdcb262/ProjectsCenter1/e903343c-0648-4473-9e7a-b0a55f9db737/FileCenter/153.pdf>
- Langellotto, G. A., & Gupta, A. (2012). Gardening increases vegetable consumption in school-aged children: A meta-analytical synthesis. *HortTechnology*, 22(4), 430-445.
- Lee, A. Y., Kim, S. O., Gim, G. M., Kim, D. S., & Park, S. A. (2020). Care farming program for family health: A pilot study with mothers and children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 27. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010027>
- Lohr, V. I., & Pearson-Mims, C. H. (2005). Children's active and passive interactions with plants influence their attitudes and actions toward trees and gardening as adults. *HortTechnology*, 15(3), 472-476.
- Marietta, A. D. (2019). Meningkatkan karakter peduli lingkungan melalui kegiatan berkebun pada anak kelompok b ra perwanida 4 jakabaring palembang. *PERNIK: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 2(1), 52-65. <https://doi.org/10.31851/pernik.v2i2.4088>
- Medindia, (2020). "Gardening and Horticultural Therapy for the Young and the Old". Erişim Tarihi: 01.07.2023. <https://www.medindia.net/patients/lifestyleandwellness/gardening-and-horticultural-therapy-for-young-and-old.htm>
- Michaelis, A. (2010). Learning naturally—gardening with children. *National Childcare Accreditation Council (NCAC)*, 18-20.
- Miller, M. A. (2005). *An exploration of children's gardens: Reported benefits, recommended elements, and preferred visitor autonomy* (Yüksek Lisans Tezi). The Ohio State University, Columbus.
- Moore, R. C. (1995). Children gardening: First steps towards a sustainable future. *Children's Environments*, 222-232. <https://www.jstor.org/stable/41503430>
- Morris, J., Briggs, M., & Zidenberg-Cherr, S. (2000). School-based gardens can teach kids healthier eating habits. *California Agriculture*, 54(5), 40-46. <https://doi.org/10.3733/ca.v054n05p40>

- Nadel-Klein, J. (2010). Gardening in time: Happiness and memory in American horticulture. *The Ethnographic Self as Resource: Writing Memory and Experience into Ethnography*, New York: Berghahn Books, 165-184.
- Ohly, H., Gentry, S., Wigglesworth, R., Bethel, A., Lovell, R., & Garside, R. (2016). A systematic review of the health and well-being impacts of school gardening: synthesis of quantitative and qualitative evidence. *BMC Public Health*, 16, 1-36.
- Park, S. A., Lee, H. S., Lee, K. S., Son, K. C., & Shoemaker, C. A. (2013). The metabolic costs of gardening tasks in children. *HortTechnology*, 23(5), 589-594. <https://doi.org/10.21273/HORTTECH.23.5.589>
- Passy, R., Morris, M., & Reed, F. (2010). Impact of school gardening on learning. *Primary Care*, 1-57.
- Pecaski-McLennan, D. M. (2010). "Ready, Set, Grow!" Nurturing young children through gardening. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 329-333.
- Ralston, S. J. (2011). It takes a garden project: Dewey and Pudup on the politics of school gardening. *Ethics & the Environment*, 16(2), 1-24. <https://doi.org/10.2979/ethicsenviro.16.2.1>
- Richardson, B. (1998). *Gardening with children*. Taunton Basın.
- Robinson, C. W., & Zajicek, J. M. (2005). Growing minds: The effects of a one-year school garden program on six constructs of life skills of elementary school children. *HortTechnology*, 15(3), 453-457. <https://doi.org/10.21273/HORTTECH.15.3.0453>
- Safi, S. (2022). *Kentsel alanlardaki ilkökul bahçelerinin tasarımları üzerine araştırmalar* (Yüksek Lisans Tezi). Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Sakiyama, R. (1991). What is Horticulture?. *Chronica Horticulturae*, 17.
- Simson, S., & Straus, M. (1997). *Horticulture as therapy: Principles and practice*. CRC Press.
- Slabe, A. (2017). *School garden guide: How to set up and use organic school gardens for global learning and beyond*. Institute for Sustainable Development. <https://eathink2015.org/el/download/School-Garden-Guide-WEB.PDF>
- Sommerfeld, A., McFarland, A., Waliczek, T. M., & Zajicek, J. (2021). Use of gardening programs as an intervention to increase children's visual-motor integration. *HortTechnology*, 31(5), 589-594.
- Stoecklin, V. L. (2001). Developmentally Appropriate Gardening for Young Children. <https://eric.ed.gov/?id=ED472539>
- Şahin, F., Aktaş, E., Bacak, N., & Düz, Y. N. (2016). Okul bahçeciliği ve pazar projesi. *Yükseköğretim Üzerine*, 58-71.
- Şalçı, O., Karakaya, K., & Tatlıeşme, S. (2018). Akıllı cihaz kullanımının 3-6 yaş çocukların gelişimine etkisinin okul öncesi öğretmenleri görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 53-63.
- Taniguchi, T., Haslam, A., Sun, W., Sisk, M., Hayman, J., & Jernigan, V. B. B. (2022).

- Impact of a farm-to-school nutrition and gardening intervention for Native American Families from the FRESH study: a randomized wait-list controlled trial. *Nutrients*, 14(13), 2601. <https://doi.org/10.3390/nu14132601>
- Taşçı, G., Usbaş-Kaya, H., & Önkol-Bektaş, F. L. (2021). Eğitimde yeni bir perspektif: bahçe temelli eğitim yaklaşımı. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 529-540.
- Toyoda, M. (2012). Horticultural Therapy in Japan-History, Education, Character, Assessment. *JAD*, 2, 51-65.
- Türk, İ. C. (2011). Osmanlı devleti'nde okul öncesi eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 160-173.
- Vandermaas-Peeler, M., & McClain, C. (2015). The Green Bean Has to Be Longer than Your Thumb: An Observational Study of Preschoolers' Math and Science Experiences in a Garden. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3(1), 8-27.
- Waliczek, T. M., Bradley, J. C., & Zajicek, J. M. (2001). The effect of school gardens on children's interpersonal relationships and attitudes toward school. *HortTechnology*, 11(3), 466-468.
- Waliczek, T. M., Lineberger, R. D., Zajicek, J. M., & Bradley, J. C. (2000). Using a web-based survey to research the benefits of children gardening. *HortTechnology*, 10(1), 71-76.
- Waliczek, T. M., & Zajicek, J. M. (1999). School gardening: Improving environmental attitudes of children through hands-on learning. *Journal of environmental horticulture*, 17(4), 180-184. <https://doi.org/10.24266/0738-2898-17.4.180>
- Ward, S. (2012). *The Early Years Gardening Handbook: A step-by-step guide to creating a working garden for your early years setting*. Andrews UK Limited. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=ZMi_BAAAQBAJ&oi=fnd&pg=P-P1&dq=the+early+years+gardening+handbook&ots=9wXaK1F4Jg&sig=kyT-sR6sb8JoIm6P40U5IXFtJA8o&redir_esc=y#v=onepage&q=the%20early%20years%20gardening%20handbook&f=false
- Watts, A. (2011). *Every nursery needs a garden: A step-by-step guide to creating and using a garden with young children*. Routledge. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=wXasAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP7&ots=T-cZ-3jY5z&sig=Lc_Cpp_bHGQwwd9P0v8_0vi2HTY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Wells, N. M., Cosco, N. G., Hales, D., Monsur, M., & Moore, R. C. (2023). Gardening in Childcare Centers: A Randomized Controlled Trial Examining the Effects of a Garden Intervention on Physical Activity among Children Aged 3–5 Years in North Carolina. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(11), 5939. <https://doi.org/10.3390/ijerph20115939>

BÖLÜM 3

ERKEN OKURYAZARLIK SİMGESEL OYUN İLİŞKİSİ¹

*Esra AY KARAÇUHA²,
Ahmet ÇEBİ³*



¹ Bu çalışma yazarların anasınıfında düzenlenen simgesel oyun içerikli etkinliklerin ilk okuma ve ilk 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.

Yaşamın, doğumdan ilkokul üçüncü sınıfa değin uzanan 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 yılına karşılık gelmektedir.

Piaget, bilişsel gelişim dönemlerini irdelemekle birlikte, çocuk oyununun gelişimini de incelemiştir. Piaget, oyunu, *alıştırmalı oyun*, *simgesel oyun* ve *kurallı oyun* olmak üzere üçe ayırmıştır. Anasınıfı döneminde çocuk oyunları daha çok simgesel içeriklidir. İşlemöncesi dönemin sonunda anasınıfı eğitimine alınan anasınıfı çocuğu, karmaşıklılaşarak gelişen simgesel oyun etkinliklerinin en karmaşık biçimlerini tasarlar. Eğitsel donanım açısından gelişkin anasınıflarında evcilik oyunu odaklarının yer alması bu nedenledir.

Simgesel oyunu, bir önceki dönem oyun türü olan alıştırmalı oyunundan ayıran en önemli özellik, çocuğun oyunda yaratıcı imgelemi işe koşmasıdır. Simgesel oyun, simgesel evrede ortaya çıkar ancak, sezgisel evrede ve somut işlemler döneminde de gelişimini sürdürür. Piaget, simgesel oyunu üç ana aşamada incelemiştir. Simgesel oyun daha çok “evcilik oyunu” biçimiyle karşımıza çıkan en karmaşık boyutuyla açıkça anasınıfı düzeyinde gözlemlenebilir.

Erken çocukluk döneminde, okuryazarlığın gelişiminde karşımıza çıkan iki temel kavram, *erken okuryazarlık* (*early literacy*) ve *tomurcuklanan okuryazarlık* (*emergent literacy*) adlarıyla kendini gösterir. Erken okuryazarlık, doğumla sekiz yaşına değin gözlemlenen okuryazarlık gelişimine karşılık gelmektedir (NAEYC, 1998, s.1). Bu çalışmada, “emergent literacy” kavramındaki “emergent” sözcüğünün Türkçe karşılığı olarak Çebi'nin gerekçelendirerek önerdiği “tomurcuklanan” kavramı yeğlenmiştir (Çebi, 2006 s. 50). Sulzby (1989), tomurcuklanan okuryazarlık kavramına geleneksel bakış açısının dışında bir bakış açısı kazandırmıştır. Tomurcuklanan okuryazarlık (emergent literacy), küçük çocukların okuma-yazma davranışlarına öncülük eden ve örgün okuryazarlığa doğru evrilen süreci betimler. 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 değin uzanır ve bazı çocuklar için daha uzun sürebilir (Sulzby, 1989, s. 5). Tomurcuklanan okuryazarlık doğumdan örgün okuma-yazma öğretimine değin olan dönemdeki okuryazarlığın karşılığıdır (Whitehurst ve Lonigan, 1998, s. 848). Bu bağlamda anasınıfı çocuğunun okuryazarlığı tomurcuklanan okuryazarlıktır.

Doğumla başlayıp yetmiş iki aya değin süren okulöncesi eğitim, 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, yürürlükteki okulöncesi eğitim programı, yaşamın 36-72 aylar arasını kapsamaktadır. Okulöncesi eğitim, ülkemizde zorunlu eğitim kapsamında değildir. Ülkemizde okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak için çeşitli ulusal ve uluslararası düzeyde çalışmalar yürütülmektedir. Okulöncesi eğitimin zorunlu kılınması, 2015-2016 eğitim öğretim yılında gündeme gelmiş, uygulama denenmiş ancak sürdürülememiştir. Yürürlükteki okulöncesi eğitim programının deneme uygulamaları, 2006 yılında yapılmıştır. Uygulamadan edinilen dönütler ve "Okulöncesi Eğitiminin Güçlendirilmesi Projesi" kapsamında yapılan değerlendirmeler sonucu 2012-2013 yılında program geliştirme çalışması yapılmıştır. 2013-2014 eğitim öğretim yılında sözü edilen program yürürlüğe girmiştir (MEB, 2013). Anasınıfı eğitimi bu bağlamda düzenlenmeye çalışılmıştır.

Okulöncesi eğitim programında "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. Programda 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).

Erken Çocukluk Dönemi

Duyu-Devinim Dönemi

Piaget kuramının ilk dönemi duyu-devinim dönemidir. Duyu devinim dönemi, yaşamın yaklaşık ilk iki yılı boyunca sürer. Bu dönemde reflekslerden, refleks alıştırmalarına, refleks alıştırmalarından, özümseme alıştırmalarına, özümseme alıştırmalarından duyudevinimsel şemalara doğru bir gelişme söz konusudur. Duyudevinimsel şemalar sonraki dönemde ortaya çıkacak mantıksal matematiksel işlemlerin altyapısını oluşturan bir dizi yapı içerir. Yenidoğanın refleks olarak emmeye başlaması, birkaç emme denemesinden sonra daha yetkin biçimde emmesi ve memeyi bıraktıktan sonra tekrar emmek için memeyi daha kolay bulması bu duruma örnektir (Piaget, 2016, s.13-14).

Bu dönemdeki en önemli gelişmelerden biri, *nesne kalıcılığı*nın edinilmesidir. Örneğin 5-7 aylık olan bebek uzandığı nesneyi tutacakken nesnenin üstü örtülürse, elini çeker. Bebeğin nesne yitmiş gibi davrandığı ya da bebeğin nesneyi aramayı bilmediği düşünülebilir. Bir sonraki aşamada çocuğun sağına bir nesne saklanıp çocuk da o nesneyi arayarak bulursa, ardından gözünün

önünde nesne sol tarafına saklansa dahi çocuk bir önceki başarısı nedeniyle nesneyi sağ tarafında arar. Bebek 9-10 aylık olunca karmaşık yer değiştirmeler yoksa, nesneyi yer değiştirmeye göre arar (Piaget, 2016, s.18-20).

Bu dönemdeki önemli gelişmelerden bir diğeri de işlem öncesi dönemin simgesel evresinde tümüyle kendini gösterecek olan *simgesel oyuna* hem bir başlangıç, hem de bir tür altyapı oluşturan *ertelenmiş taklittir*. Ertelenmiş taklitte, çocuğun, bedeninin hareketleriyle, çocuğa ilginç gelen fiziksel durumları, yeniden üretmesi söz konusudur. O anda çok öfkeli olan bir arkadaşını ziyaret etmeye giden bir çocuğun, arkadaşının kalemi kapağından çıkaramayınca ayaklarını yere vurup çığlık attığını görmesi ve daha önce hiç tanık olmadığı bu sahneyi hayretle izlemesinin ertesi günü kendi kaleminin kapağını açamayınca ayağını yere vurup çığlık atması ertelenmiş taklide örnektir. Burada tüm sahnenin taklit edilmesi çarpıcıdır. Taklit, çocuk bu davranışı görür görmez olsaydı doğal olarak bir temsil içermeyecekti ancak neredeyse bir gün sonra çocuğun bu taklidi gerçekleştirmesi ertelenmiş taklidin bir öntemsilci öge içerdiğinin göstergesidir. Ertelenmiş taklitte öntemsilin görülmesi, ertelenmiş taklidin, bir sonraki dönemde tümüyle kendini gösterecek olan simgesel oyuna altyapı oluşturduğunu göstermektedir (Piaget, 2013, s.74-84).

İşlem Öncesi Dönem

İşlemöncesi dönem adından da anlaşılacağı gibi işlemlerin henüz ortaya çıkmadığı dönemdir. Bilginin gelişimini anlamak için işlem kavramını anlamak gerekmektedir. Bilgi, gerçeğin yalnızca bir kopyası değildir. Bir nesneyi bilmek, onun üzerinde işlem yapmak, onu değiştirmek, dönüştürmek, dönüşüm sürecini anlamak ve bunun sonucunda nesnenin yapılandırılma biçimini anlamaktır. Dolayısıyla işlem, bilginin özüdür. Bir işlem sıralama, sınıflandırma, ölçme veya sayma içerebilir. Başka bir deyişle işlem, bilen kişinin, dönüşüm yapılarına ulaşmasına olanak sağlayan ve nesneyi dönüştüren bir dizi eylemdir. Bir işlem içselleştirilmiş bir eylem olmasına karşın tersine çevrilebilir bir eylemdir; yani, her iki yönde de olabilir, örneğin toplama veya çıkarma, birleştirme veya ayırma gibi. Bir işlem asla yalnız başına düşünülemez. Her zaman diğer işlemlerle bağlantılıdır ve bunun sonucu olarak da her zaman toplam yapının bir parçasıdır (Piaget, 1964, s. 176-177).

İşlem öncesi dönemi bir sonraki dönem olan somut işlemler döneminden ayırt eden özelliği bu dönemde yukarıda sözünü ettiğimiz biçimde işlemlerin ortaya çıkmamasıdır. İşlemöncesi dönem, yaşamın 2-7 yaşlar arasını kapsamaktadır. Piaget bu dönemi simgesel evre ve sezgisel evre olarak ikiye ayırmıştır.

Simgesel Evre

Simgesel evre 2-4 yaş arasını kapsamaktadır. Temsilin dolayısıyla simgesel işlevin ve simgesel oyunun ortaya çıkması işlem öncesi dönemin simgesel evresinin en önemli özelliklerindedir. Temsil, nesnenin yokluğunda nesnenin bir anlamlar sistemi aracılığıyla, var olan nesne ile ilişkisini çağrıştırmasıdır. Simgesel evrede duyu-devinim eylemlerinin ötesine geçen simgesel işlev ortaya çıkar. Simgesel işlevin tipik özelliği herhangi bir "gösterilen"i "gösteren" aracılığıyla temsil etmesidir. Duyu-devinim şemaları temsil içermezler. Ancak ertelenmiş taklitte söz ettiğimiz gibi en fazla öntemsel öğeleri içerebilirler. Duyudevinimsel öykünmede çocuk modeli algıladığında öykünmeye başlar, duyu-devinim dönemi sonlarına doğru model yokluğunda da bu durum sürdürülebilir. Ancak modelin yokluğundaki bu öykünme de zihinsel bir temsil içermez. Duyu-devinim dönemi taklidinin aksine, simgesel evrede öykünme temsildir. Yani yalnızca ertelenmez, aynı zamanda modelin zihinsel bir görüntüsüne de dayanır.

Simgesel işlevin ortaya çıkması ve yaratıcı imgelemin işe koşulmasıyla simgesel oyun başlar. Simgesel oyun kendini bu evrede göstermeye başlamasına karşın sonraki evrelerde de gelişimini sürdürür. İşlem öncesi dönemin simgesel evresinden bir önceki dönem olan duyu-devinim döneminde simgesel şemalar oluşmaya başlamıştır. Çocuk öykü anlatma eğlencesi için bir öykü anlatıyorsa, anlattığının gerçek dışı olduğunun farkındadır ve öykü anlatma alıştırmayı yapmıştır. Çocuğun bu eylemi duyu-devinim özelliği göstermektedir. Ancak çocuk bir nesneyi başka bir nesneye dönüştürüyorsa ya da kendi davranışlarını başka bir nesneye aktarıyorsa simgesel imgelem işe koşulmuş ve oyunun aracı olmuş demektir. Piaget, simgesel oyunu, simgesel oyun başlığı altında daha da detaylandıracağımız, üç ana aşamada incelemiştir. Simgesel evrede simgesel oyunun ilk aşaması görülmektedir. Bu aşama simgesel ve öykünme şemaların nesnelere aktarılması, bir nesnenin yalın bir biçimde başka nesneyle tanımlanması, çocuğun kendi bedenini başka kişiler ya da nesnelere tanımlaması, gerçek sahnelerin yer aldığı yeni birleştirmeler, ...mış gibi oyunla 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 düzeyler içerir. Bu düzeylerde simgesel oyun özelliği sırasıyla karmaşıklıkla gelişir. Tüm bu düzeylerin ortak özelliği çocuğun benmerkezci düşünme biçimiyle gerçekliği saptırarak kendi isteği doğrultusunda düzenlemesidir (Piaget, 2013, s. 129-153).

Sezgisel Evre

İşlem öncesi dönemin sezgisel evresi 4-7 yaşlar arasını kapsamaktadır. Benmerkezci bakış açısındaki çocuk, gerçeğe nesnel olarak uyum sağlamak yerine gerçeği etkinliklerinde özümseyerek istekleri doğrultusunda bozar.

Bu evrede daha önce görüldüğü gibi çeşitli temsil biçimleri arasındaki ilişki görülür. Simgesel oyun, sezgisel evreye doğru tek bir nesnenin temsilinden yeni birleştirmelerle tüm sahnelerin temsil edilmesine doğru evrilir. Sezgisel evrede simgesel oyunun ikinci aşaması görülür. İkinci aşama, simgesel oyunda gerçeğin daha az çarpılmatılması, gerçeğe daha uygun modeller ve sahneler üretilmesi olarak karşımıza çıkar.

Sezgisel evre kavramsal olmayan düşünme ile işlemsel düşünme arasında tam bir geçiş dönemi işlevi görmektedir. Bu evrede çocuk, bir nesne setini başka bir nesne setine göre sıralamaya çalıştığında üç aşama yaşar. Düşüncenin henüz bir dereceye kadar önyargılı olduğu ilk aşamada çocuk, sadece çiftleri ve setin küçük bir kısmını sıralamayı başarır. Tüm nesne setini sıralayamaz. İkinci aşamada doğru sırayı deneme yanılma yoluyla bulur ancak kendi yapılandırması bozulduğunda iki takımın eş olduğunu söyleyemez. Üçüncü aşamada eşitliği başarılı bir biçimde deneme yanılma yapmadan kendisi bulur. Ancak çocuk hepsini kendisi deneme yanılma olmadan eşleştirse bile iki setin yapılandırması (configuration) değiştirildiğinde iki setin eşit olduğuna inanmayı sürdüremez. Bu örnekte açıkça sezgisel düşünmenin kavramsal düşünmeye doğru ilerleme göstermesine karşın henüz işlemsel düşünmeye ulaşamadığını görüyoruz. Ancak, geline bu nokta yarı işlemsel düşünme olarak nitelendirilebilir ve işlemlerin altyapısını oluşturur. Yarı işlemsel düşünmede eksik olan, imgeden tamamen kurtulup olası dönüşümlere uyum sağlayamamaktır (Piaget, 2013).

Somut İşlemler Dönemi

Somut işlemler dönemi 7-11 yaşlar arasını kapsamaktadır. Somut işlemler döneminde işlemsel düşünme görülür. İşlemler, örneğin toplama, çıkarma, birleştirme, ayırma vb. tersine çevrilebilir. İşlem, herhangi bir kişiye özgü olmadan aynı bilişsel düzeydeki tüm bireyler için ortaktır. Somut işlemler döneminde çocuk, işlemöncesi dönem düşüncesindeki benmerkezci bakış açısından uzaklaşmaya başlamaktadır. İşlemsel bir yapının oluşmasında korunum kavramının edinilmesi çok önemlidir. Korunum kavramının edinilmemesi işlemöncesi dönemin belirteçidir. Korunum 7-8 yaşlarına kadar kendini göstermez. 4-6 yaşlarında çocuk aynı miktardaki sıvı değişik boyutta bardaklara konulduğunda, bardaklardaki sıvının eşit olmadığı düşüncesindedir. Bu düşüncenin nedeni “eşit miktarda sıvının dökülmesinin” etkisinin değerlendirilememesi, sıvının değişik bardaklara dökülme aşamanın bağımsız değerlendirilmesidir. Aynı olay karşısında somut işlemler dönemi çocuğu sıvı miktarının değişmediğini, bişey eklenip çıkarılmadığını düşünecektir (Piaget, 2013).

Bu dönemdeki işlemlerin “somut” kavramı ile nitelendirilmesinin nedeni işlemlerin varsayımlar ya da önermeler ile değil doğrudan nesnelere ilişkili olmasıdır. Somut işlemler döneminde simgesel oyunun üçüncü aşaması

görülür. Bu aşamada bir önceki aşamaya göre eşgüdüm arttığından ortaklaşa simgesel oyunlar görülmektedir.

Simgesel Oyun

Piaget, oyunu alıştırıcı oyun, simgesel oyun ve kurallı oyun olmak üzere üçe ayırmıştır. Simgesel oyun, işlemöncesi dönemin simgesel evresinde tümüyle kendisini göstermeye başlamasına karşın, sonraki gelişim dönemlerinde karmaşıklaşarak gelişmesini sürdürür (Piaget, 2013).

Simgesel oyunu bir önceki oyun türü olan alıştırıcı oyundan ayıran en önemli özellik, çocuğun oyunda yaratıcı imgelemi işe koşmasıdır. İşlem öncesi dönemin simgesel evresinden bir önceki dönem olan duyu-devinim döneminde simgesel şemalar oluşmaya başlamıştır. Örneğin çocuk eğlenmek amacıyla bir öykü anlatıyorsa, anlattığını uydurduğunun farkındadır, böyle bir durumda öykü anlatma alıştırması yapmıştır. Ancak, çocuk, bir nesneyi başka bir nesneye dönüştürüyorsa ya da kendi davranışlarını bebeğine aktarıyorsa, simgesel imgelemi işe koşmuş simgesel imgelem oyununun bir aracı olmuş demektir (Piaget, 2013, s. 130-131).

Piaget, simgesel oyunu üç aşamaya ayırmıştır.

Birinci Aşama

Piaget, simgesel oyunun birinci aşamasını da üç evreye ayırmıştır. Üç evreyi de kendi içinde belirli bazı düzeylere ayırmıştır. Simgesel oyunun birinci aşaması 2-4 yaş arasını kapsamaktadır.

Birinci Evre

Piaget, simgesel oyunun birinci aşamasının ilk evresini, iki düzeye ayırmıştır. Birinci evrenin ilk düzeyi, *simgesel şemaların nesnelere aktarılması*dır. Çocuk, simgesel şema oluşturma aşamasından sonra kendinde var olan şemayı kişilere ve nesnelere aktarır. Duyu-devinim döneminin sonuna doğru oluşturulan simgesel şemalar, simgesel oyuna altyapı oluşturur. Simgesel şemaların başka kişilere ve nesnelere aktarılmasıyla simgesel oyunun ilk düzeyi başlar. İki ay boyunca uyuyormuş gibi yapıp oynayan bir çocuğun, ayısını ve köpeğini de uyuyormuş gibi göstermesi buna bir örnektir. Bir diğer örnek kendisi yiyip içiyormuş gibi yapıp oynayan bir çocuğun, ardından ailenin tüm üyelerinin (köpek ve ayı) ağzına yemek veriyormuş gibi yapması *simgesel şemaların nesnelere aktarılması*dır. Köpeğine “ağlıyor, ağlıyor!” diyerek köpeğin ağlamasına öykünen bir çocuğun sonraki günlerde ayısının ördeğinin vb. ağlamasına öykünmesi, daha ilerki günlerde de şapkası ağlıyormuş gibi yapması simgesel şemaların nesnelere aktarılarak bu davranışların genelleştirilmesidir. Uyuyormuş gibi yapan çocuk örneğinde yalın simgesel şema çocuğun kendi eyleminden üretilmesine karşın, diğer örneklerde çocuk,

bu eylemi başka kişilere ya da nesnelere aktarır. Böylece simgeyi bağımsız bir temsil gibi nesneye aktararak duyu-devinim uygulamasından tamamen ayırır (Piaget, 2013, s. 132-133).

Birinci düzeyin ikinci evresi, *öykünme şemaların yeni nesnelere aktarılmasıdır*. Bu evrede yine simgesel şemaların izi vardır. Ancak buradaki simgesel şemalar, öykünme yoluyla oluşturulmuş ve artık çocuğun kendi eylemlerinden uzaklaşmıştır. Çocuğun yeri bir kabukla, ardından karton bir kapakla hizmetçi gibi ovalaması, aynı gün aynada kendine bakarken saçını geriye çekip “baba” demesi, bir kabuğa “yırtık” deyip dikiyormuş gibi davranması, gözlemcinin bir avcı düdüğü çalmasının ardından bebek sandalyesini alıp ağzına doğru tutarak çalıyormuş gibi yapıp ses çıkarması öykünme şemalarının nesnelere aktarılmasına örnektir (Piaget, 2013, s. 133-134).

Simgesel oyunun birinci evresinde, simgesel şemalar ve öykünme şemaların nesnelere aktarılması söz konusudur. Ancak, ilk düzeyde, simgesel şemalar, yalnızca çocuğun kendi eylemlerinin yeniden üretilmesi biçimindeyken, ikinci düzeyde çocuğun başkasının eylemlerine öykünerek oluşturduğu “model” şemalar biçimindedir. Sonuç olarak simgesel oyunun ilk evresinde çocuk simgesel veya öykünme şemayı başka nesnelere aktarır.

İkinci Evre

İkinci evrenin ilk düzeyi, *bir nesnenin yalın bir biçimde başka bir nesneyle tanımlanmasıdır*. Bu düzeyin adlandırılmasında kullanılan “yalın” sözcüğü ipucu olacak niteliktedir. Bu düzeyde, nesneden nesneye özellik aktarılarak tüm sahnelerin yeniden üretilmesi ya da simgesel yeniden birleştirmeler söz konusu değildir. Burada “yalın” bir biçimde *nesnenin başka nesnelere tanımlanması* vardır. Çocuğun bir kabuk bulup kabuğa “bardak” dedikten sonra kabuğu tutarak bardaktan bir şey içiyormuş gibi yapması, ertesi gün aynı kabuğu görünce, sırasıyla, “bardak, fincan, şapka, yüzen gemi” demesi, elini kabuklarla doldurup “çiçekler” demesi, ardından büyük bir kutunun kenarına bir kabuk koyarak “duvardaki kedi” demesi, kabuğu başına koyarak “ağaç” demesi, *nesnenin yalın bir biçimde başka bir nesneyle tanımlanmasına* örnektir. Bu örnekte çocuk, simgesel şemalar ile önceki evredesine benzer bir biçimde oyuna başlar (Bardaktan bir şey içiyormuş gibi davranır.). Burada çocuk, daha önceki dönemde olduğu gibi, yalnızca kendi önceki davranışlarına öykünmektedir. Ancak bu düzeyin önceki dönemden farkı, simgesel belirlemelerin yeni nesnelere çeşitlendirilmesidir: kabuk= bardak, çiçek, ağaç vb. (Piaget, 2013, s. 134-136).

İkinci evrenin ikinci düzeyi ise, *çocuğun kendi bedenini başka kişiler ya da nesnelere tanımlamasıdır*. İki aydır uzakta kalan bir kuzenini arıyormuş gibi yapması, ardından kuzeni gibi davranarak “Clive koşuyor, Clive zıplıyor Clive gülüyor” demesi, sonra temizlikçi kadın gibi üt yapıyormuş gibi davranması,

çocuğun kendi bedenini başka kişiler ya da nesnelere tanımlamasına örnektir (Piaget, 2013, s. 136-138).

Üçüncü Evre

Piaget, birinci aşamanın üçüncü evresini üç düzeye ayırmıştır. Birinci aşamanın üçüncü evresinin ilk düzeyi *gerçek sahnelerin yer aldığı yeni birleştirmelerdir*. Bu düzey, bir önceki evrenin ardılıdır, ancak yalnızca bir nesnenin diğerine aktarılması yerine, bütün sahnelerin yeni birleştirmeler ile (combination) tasarlanması bakımından bir önceki evreden ayrılır. Şu örnekte, bu ayrım, oldukça net bir biçimde görülmektedir: “Çocuk, bebeğin kafasını balkon korkuluklarına koyup yüzünü caddeye doğru döndü. ‘Göl ve ağaçları görüyorsun, bir at arabası görüyorsun.’ dedi. Aynı gün bebeğini kanepeye oturttu ve bahçede gördüğü şeyleri ona anlattı. Bebeğini yemek yemeye özendirmek için ‘Biraz daha birkaç damla daha, Jacquelin’i memnun etmek için’ dedi. Bir kapıyı açtı ve müzik dinlemek için saçlarını kulaklarının arkasına itti. Kendi oyununu anlattı ‘Görüyorsun topu fırlatıyorum’ dedi. Büyük bir kutuyu küvet yapıp bir banyo hazırladı, termometreyi temsil eden bir çim bıçağı koydu. Su varmış gibi termometreyi banyoya daldırdı. Suyu çok sıcak buldu. Aynı oyunu tekrar oynadı. Bebeği kolunda tutuyormuş gibi yapıp ileri doğru yürüdü. Bebeği hayali bir yatağa dikkatle yatırdı. ‘Uyu bebeğim’ dedi. Sonra bebeği uyandırdı. Aynı gün annesini de kolunda taşıyormuş gibi yaptı. ‘Anne çok ağır.’ dedi. Ardından kollarında önceden tanıdığı bir genç kıza taşıyormuş gibi yaptı. Son olarak postacıyı ve mektup okuma olayını oyuna ekledi” (Piaget, 2013, s. 139-142).

Üçüncü evrenin ikinci düzeyi, “...mış gibi” *oyun aracılığıyla gerçeğin eksikliğini giderici yeni birleştirmeler oluşturulmasıdır*. “Çocuk, bebeği yıkanmak için kullanılan suyla oynamasına izin verilmeyince, boş bir bardak aldı, yaklaşması yasak olan tezgahın yanında durdu ve ‘Gidiyorum.’ dedi. ‘Su döküyor.’ dedi. Bebeği taşımak istedi. Annesi daha sonra taşıyabileceğini söyledi. Kollarında bebek varmış gibi yapıp ‘Nonette orada. İki Nonet var.’ dedi. Sonra hayali Noette’le konuştu, onu salladı. Aynı gün bu oyunu yineledi. Çocuk babasına kızdı, ona vurmaya çalıştı. Babasının bir arkadaşı olan Caroline babası ile çarpıştı. Ardından, tümünden, hayal gücüyle Caroline’in babasına nasıl vurmaya başladığını ayrıntılarıyla anlattı. Bu iki örnekte de çocuk, “...mış gibi” *oyun aracılığıyla gerçeğin eksikliğini giderici yeni birleştirmelerle, gerçeği düzeltmek yerine kendi isteği doğrultusunda yeniden üretmiştir* (Piaget, 2013, s. 143-145).

Birinci aşamanın üçüncü evresinin üçüncü düzeyi, *çocuğun gerçek dünyada başarısız olabileceği tüm sahneleri yeniden üreterek gerçeği bozmasına ve zafer kazanmasına olanak sağlayan yeniden birleştirmelerdir*. Bu evrenin önceki düzeyinde olduğu gibi, zor ya da tatsız bir durumla karşı karşıya kalan çocuk, bu durumu giderici davranışta bulunabilir. Ancak, bu düzeyde oyunun işlevi, benin (egonun) başarısızlık durumu yaşadığı sahneleri çoğaltarak

özümsemek, böylece benin istediği doğrultuda gerçeği değiştirmektir. Şu örnek bunu oldukça açık bir biçimde ortaya koymaktadır: “Daha önce düşüp dudağını yaralayan bir çocuğun, ‘Kuzen Andre’ adını verdiği bebeğini yıkarken ‘Yıkıyorum çünkü dudağından yaralandı.’ deyip ertesi gün ‘Kuzen François’ adını verdiği bebekle yere düşerek oynayıp tükrüğünden bir leke yapması, daha önce ölmüş bir ördek gören bir çocuğun, çıktığı bir yürüyüşte yanındaki kişinin acıkıp acıkmadığına ilişkin sorusuna ‘Ölü ördek ben değilim.’ demesi ve bu sahneleri başka kişilerle yeniden üretmesi *yeni birleştirmelerle rahatsız edici durumu ortadan kaldırmasına* örnektir (Piaget, 2013, s. 145-147).

İkinci Aşama

Simgesel oyunun ikinci aşaması, 4-7 yaşlar arasında görülür. Bu aşamada, birinci aşamada tanımlanan en üst düzeyde karmaşıklaşan simgesel oyun, oyunsu karakterinden uzaklaşıp simgenin gerçeğe daha yakın temsiline yaklaşır. Bu aşamada ortaya çıkan üç yeni özellik, bu aşamadaki simgesel oyununu bir önceki dönem simgesel oyunundan ayırır. Ortaya çıkan özelliklerden ilki, *bir önceki düzeyde simgesel yeni birleştirmelerde yer alan oyunsu (ludic) yapıların daha düzenli olmasıdır*. Bu dönemin ikinci özelliği, *gerçekliğin, gerçekçi öykünmeyle tam temsil edilme isteğinin ortaya çıkmasıdır*. Üçüncü özellik ise, *rollerin farklılaştırılması ve ayarlanmasıyla birlikte ortaklaşa simgeciliğin ortaya çıkmasıdır* (Piaget, 2013, s. 147-148).

Bu aşamanın simgesel oyunlarda kullanılan gereçlerin tasarlanmasındaki ayrıntılar önemlidir. Örneğin bir çocuğun tahta ve kartondan yapılmış saman tavanlı, boyalı panjurlu bir bebek evini, hem duyu-devinim eylemleri hem de simgesel yeniden birleştirmelerle, inşa etmesi günlerce sürebilir. Öte yandan bu durum çocuğun, simgesel özümseyi gerçekten daha az saptırıp gerçeğe daha yakın bir örnek üretmeye daha yatkın olduğunu gösterir. Çocuğun yaşamının beşinci yılından altıncı yılına değin ailesiyle ilişkili sahneleri oluşturmak için bebekleriyle vakit geçirip, evler, bahçeler mobilyalar tasarlaması, bu tasarım sürecinde bebekleriyle konuşup oynarken oyun gereçlerini gerçekliğe uygun inşa etmeye dikkat etmesi ve bu yapıları büyütüp “Ventichon” adını verdiği bir köye dönüştürmesi ikinci dönem simgesel oyununa örnektir. Bu örnekte gerçekliğin gerçeğe daha yakın biçimde yeniden inşa edilmesi söz konusudur. Ancak bundan önceki dönemde ortaya çıkan simgesel oyunun tüm düzeylerinin özelliklerinin de gözlemlenmesi tüm bu tasarımların ikinci dönem simgesel oyunu olduğunun göstergesidir (Piaget, 2013, s. 148-151).

Üçüncü Aşama

Simgesel oyunun üçüncü dönemi 7-11 yaş arasını kapsamaktadır. Bu dönemde aşamalı olarak kuralların ortaya çıkmasıyla gerçekliği daha az bozan ve uyarlanmış simgesel yapılar görülmektedir. Bu dönemde bir önceki döneme göre roller arasındaki eşgüdümün arttığından ortaklaşa simgesel

oyunlar görülmektedir. Örneğin ikinci dönemdeki gibi birer köy inşa eden üç çocuğun içlerinden birinin köyünde birlikte oynamaya başlaması, daha sonra köyü bir ülkeye dönüştürerek bu ülkede türlü serüvenler yaşamaları bu dönem işbirlikçi simgesel oyununa örnektir. Bu oyunda çocukların rolleri daha belirginleşmiştir. Detaylı çizimler, haritalar oluşturabilmişlerdir. Başka arkadaşlarını veya kardeşlerini de ülkelerinin birer üyesi yaparak oyuna dahil etmişlerdir. Oyun daha da geliştiğinde o ülkenin kostümü, mobilyası, evleri daha da detaylandırılmıştır. Hatta oyun Rönesans, Ortaçağ, XIV. Louis dönemi gibi bazı özel dönemlerde geçiyormuş gibi oynanmış, o döneme özgü kostümler tasarlanarak oyuncaklara giydirilmiştir (Piaget, 2013, s. 151-153).

Erken Çocukluk Döneminde Okuryazarlık

Tomurcuklanan Okuryazarlık

Tomurcuklanan okuryazarlık (emergent literacy), doğumla başlayıp örgün okuryazarlığın başladığı ilkökul birinci sınıfa değin süren dönemdeki okuryazarlığın gelişimini niteler (Whitehurst ve Lonigan, 1998, s. 848). Clay, tomurcuklanan okuryazarlık kavramından söz eden ilk araştırmacıdır. Clay'in yaptığı araştırmaya değin, okuma yazmanın yalnızca örgün okul ortamında başladığı ve 1-5 yaşlar arasındaki çocuklarda, salt sözlü dilin geliştiği düşünülmekteydi (Clay 1966; Teale ve Sulzby, 1986, s. 15).

Çocukluğun ilkyıllarında okuma ve yazma gelişiminin doğasını açıklamak için kullanılan "emergent literacy" kavramındaki "emergent" sözcüğünün Türkçe karşılığı için "çıkan", "beliren" sözcükleri kullanılmaktadır. Ancak, okuryazarlığın "çıkması", "belirmesi" çocuğun ilkökul birinci sınıfta okumayı ve yazmayı öğrenmeye başlamasını anımsatmaktadır. Oysaki "emergent literacy" örgün okuryazarlığa geçmeden, birinci sınıfa başlanmadan, okul öncesi eğitim dönemindeki okuryazarlığın gelişimini belirten bir kavramdır. Okul öncesi dönem okuryazarlığının ilkökul birinci sınıfta örgün okuryazarlığa dönüşecek olması nedeniyle Çebi, Türkçe'de "ileride yaprak verecek filiz veya çiçek olacak gonca" anlamına gelen "tomurcuklanan" sözcüğünü "emergent literacy" kavramındaki "emergent" sözcüğüne karşılık olarak önermiştir. Bu çalışmada "emergent literacy" kavramını Türkçe'de karşılamak için Çebi'nin önerdiği "tomurcuklanan okuryazarlık" kavramı kullanılmıştır (Çebi, 2006, s. 50).

Clay'in çalışmalarının ardından, Sulzby, Teale ve sonrasında birçok araştırmacı bu özgül alana katkıda bulunmuşlardır. Sulzby ve Teale tomurcuklanan okuryazarlığın, çocukların okuma ve yazma davranışlarına öncülük eden ve örgün okuryazarlığa doğru gelişen durumu betimlediğini, karalama, öykü kitabı okuma ya da birisi için bir ileti yazıyormuş gibi karalama yapmaya ilişkin yeni bir düşünme biçimi olduğunu belirtmiştir (Teale ve Sulzby, 1986, s. 3). Sulzby, ayrıca, tomucuklanan okuryazarlık davranışlarının birinci

sınıfın sonuna değin uzadığını, bazı çocuklar için daha uzun sürebildiğini de belirtmiştir (Sulzby, 1989, s. 2).

Tomurcuklanan okuryazarlık, gelişimsel bir kavram olarak öne çıkmaktadır. Bilişsel gelişim alanında yapılan çalışmaların eğitim ortamlarına etkisi, tomurcuklanan okuryazarlık kavramının ortaya çıkmasında önemlidir. Çünkü daha geleneksel yaklaşımlar, çoğu zaman okuma çalışmalarına başlamayı örgün okul ortamına giriş ile başlatmalarına karşın, tomurcuklanan okuryazarlık yaklaşımı, okuryazarlığı doğumla başlatıp gelişimsel bir süreç olarak kavramsallaştırmaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 1998, s. 848-849).

Geleneksel okumaya hazırlık yaklaşımı, çocukların yeterince olgunlaştıkları zaman öğretime yanıt verebileceklerini, bu olgunlaşma sürecini ilerletmek için özel bir şey yapılması gerektiğini ve küçük çocuklar için okuryazarlık öğretiminin gereksiz olduğu düşüncesini temel almıştır. Buna karşın, tomurcuklanan okuryazarlık bakış açısını benimseyen öğretmenler, çocukların örgün öğrenime başlamadan önce, sağlam bir temel oluşturmalarına yardımcı olmak amacıyla anasınıflarında “tomurcuklanan” davranışların (karalama, resimli masal ya da masalsı öykü kitabı okuyormuş gibi yapma ya da birine bir ileti yazıyormuş gibi karalama yapma vb.) özendirilmesi görüşündedir (Sulzby, 1989, s. 1).

Tomurcuklanan okuryazarlık, duyu-devinim dönemi ve işlemöncesi dönem boyunca kendini göstermektedir. İşlemöncesi dönemin sezgisel evresinde, simgesel oyunlar oynayan anasınıfı çocuklarının tomurcuklanan okuryazarlık davranışları, çocuğun gelişim özelliklerini sürekli göz önünde bulunduran anasınıfı öğretmenlerince desteklenmelidir. Anasınıfında, okuryazarlığın gelişmesine yönelik yapılması gereken çalışmalar, örgün okuryazarlığa altyapı oluşturacak nitelikte olmalı, tomurcuklanan okuryazarlıktan örgün okuryazarlığa geçiş süreci gelişimsel bir bakış açısıyla birbirinin ardılı biçiminde düşünülmelidir.

Erken Okuryazarlık

Erken okuryazarlık, yaşamın ilk sekiz yılındaki okuryazarlığın gelişimini betimler. Erken okuryazarlık dönemi, tomurcuklanan okuryazarlık dönemini ve sonrasında, ilkokul birinci sınıftan üçüncü sınıfa değin uzanan örgün okuryazarlık dönemini de kapsar (NAEYC, 1998, s. 30).

Okuma-yazmayı yordamına uygun biçimde öğrenmek, çocuğun hem okulda, hem daha sonraki yaşamında başarılı olabilmesi için çok önemlidir. Çocuğun okul yaşantısında yetkin olabilmesinin ve toplumda etkin bir yer edinebilmesinin en önemli göstergelerinden biri, okuma-yazma alanında katettiği ilerlemedir (Cunningham ve Stanovich, 1997). Okuma-yazma becerileri yaşam boyu gelişmeyi sürdürse de, erken çocukluk yıllarının okuryazarlık gelişiminin en önemli dönemi olduğu ileri sürülmüş, Amerika'da

Uluslararası Okuma Derneği (International Reading Association) ve Ulusal Erken Çocukluk Eğitimi Derneği (National Association Education of Young Children) öncülüğünde birçok kurumun ve araştırmacının katıldığı *Okuma-Yazmayı Öğrenme: Küçük Çocukların Gelişimine Uygun Uygulamalar* toplantısı düzenlenmiştir. Bu toplantıda, erken okuryazarlık gelişimine ilişkin ortak bir eğitim politikası belirleme amacı güdülmüştür. Bu amaç doğrultusunda, erken okuryazarlığın gelişimi, belirli yaş düzeyleri için erken okuryazarlık becerilerinin belirlenmesi, erken okuryazarlık gelişimi için etkin uygulama örnekleri, çocukların yaş düzeylerine ilişkin öğretmenler için öneriler gibi birçok başlık üzerinde durulmuştur. Erken okuryazarlık gelişiminin birçok yönüyle ele alındığı bu toplantıda, erken okuryazarlığa ilişkin çok önemli belirlemeler ortaya konulmuştur. Bu belirlemelerden bazıları şunlardır: (i) Erken okuryazarlık, doğumla başlayıp üçüncü sınıfın sonuna değin uzanan bir gelişim sürecini betimler. (ii) İlk okuma ile ilk yazma öğretiminin ilkökul birinci sınıfla sınırlandırılmaması, ilkökul üçüncü sınıfın sonuna değin uzatılması gerekir. (iii) Öğretmenler, örgün okuryazarlık sürecine geçmeksizin, okulöncesi eğitim döneminde, çeşitli okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları yaptırmalıdır (NAEYC, 1998, s. 30-46).

Anasınıfındaki okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilkökul birinci sınıftaki örgün okuryazarlık çalışmaları, erken okuryazarlık çalışmaları kapsamında değerlendirilmektedir. Bu bakımdan, okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilk okuma ve yazma çalışmaları, gelişimsel bir bakış açısıyla ele alınıp belirli bir bütünlük içinde tasarlanmalıdır.

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; "miş 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 oluşturması, çocuklarla harfler ve harflerin seslerine ilişkin ortamlar

düzenlemesi, çocukların sevdikleri öyküleri yinelemelerine zemin hazırlaması, çocukları okuryazarlıkla ilgili oyun etkinliklerine katılmaya yöneltmesi, 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 söylenişiyle 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’de yürürlükteki okulöncesi eğitim programında, 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 programda, “*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).

Okulöncesi eğitim programında 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. Yürürlükteki programda 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.

Anasınıfı çocuğunun okuryazarlığı tomurcuklanan okuryazarlık özelliği, oyunu ise simgesel oyun özelliği göstermektedir. Güncellenen okulöncesi eğitim programında bir önceki programdan farklı olarak erken okuryazarlık etkinliği eklenmiştir. 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda bu etkinliğe ilişkin beceriler : *Kitabı doğru tutar, kitabın ön ve arka yüzünü bilir, kitabın sayfalarını önden arkaya doğru çevirir, yazı düzeninin soldan sağa, yukarıdan aşağıya doğru olduğunu bilir, okunan şeylerin sözcükler olduğunu ve yazıya geçirilebileceğini fark eder, harflerin sesleri temsil ettiğini anlar, kendi yazdığı yazıları okuyormuş gibi yapar, resimler çizer, cümledeki ilk sözcüğü, sözcükteki ilk harfi söyler, metindeki bir harfi gösterir, yaklı sesleri tanır, cümledeki en uzun sözcüğü tanımaya başlar, yazıyı takip eder, konuşan kişi ile göz teması kurar, ne söylendiğini hatırlar ve dinlediklerini açıklayabilir.*” biçimindedir (MEB, 2024). Ayrıca sözü edilen programda oyunun okul öncesi dönem çocukları için en etkili öğrenme yöntemi olduğu ve kurallı oyunlardan – mış gibi oyunlara kadar her tür üst düzey oyuna eğitim programlarında yer verilmesi gerektiği ve özellikle öğretmenlerce oyun teşvik edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

İki büyük teorisyen Piaget ve Vygotsky'nin teorilerine göre sembolik oyun ve erken okuryazarlık teorik olarak benzer zihinsel süreçleri içerir. Simgesel oyunun erken okuryazarlığı destekleyici olduğuna dair teorik kanıtlar vardır (Christie, 2021; Franco et al, 2021; Hà, 2022; Pellegrini, 1985; Rand & Morrow, 2021; Somolanji Tokić & Borovac, 2020; Stone & Stone, 2021). İşbirliğine ve akran öğrenimine dayalı okuma yazma becerileri simgesel oyun sırasında gelişir (Roskos, 2021). Simgesel oyunları oynama sıklığı ile erken okuryazarlık becerileri arasında pozitif bir ilişki vardır (Bergen & Maurer, 2000; Cunningham, 2022; Sidera et al., 2021; Roskos & Lenhart 2020). O'Connor and Stagnitti (2011) çocuklar oyun, davranış, dil ve sosyal becerilerini geliştirmek için oyun oynaması gerektiğini ortaya koymuştur. Oyun, çocukların kitaplarla kendi deneyimleri arasında bağlantı kurmasının önemli bir yoludur. Oyun dünyasına katılan çocuklar anlatının uzunluğunu, tutarlılığını ve kavrayışını önemli ölçüde geliştirdi, ancak dilsel karmaşıklığı artırmadığı belirlenmiştir (Chung, 2020). Oyun dili ile okuryazarlık ve dil ölçümlerindeki başarı arasında tutarlı ilişkiler vardır. Okuryazarlıkla zenginleştirilmiş oyun ortamları çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Roskos, 2021; Colliver et al., 2021; Creaghe et al., 2021; Scrabeck, 2020). Karışık yaş gruplarına yönelik okuryazarlık açısından zenginleştirilmiş ortamlarda oyun sırasında işbirlikçi akran öğrenimi, okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olur (Han, 2021). Okul öncesi yıllarda rehberli oyun temelli öğrenme, etkili ses bilgisi eğitimini destekler (Campell, 2021). Birgisdottir et al. (2020) erken okuryazarlık becerilerinin matematik becerilerini de olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Daha önceki araştırmalar, simgesel oyunun teorik olarak erken okuryazarlık üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu, ancak teorik ilişkinin ampirik olarak desteklenmesi gerektiğini göstermiştir (Christie, 2021; Sawyers & Carrick, 2020). Christie, (2021) erken çocukluk döneminde okuryazarlığa yönelik hibrit oyun odaklı birbirini izleyen programların geliştirilmesini, uygulanmasını ve değerlendirilmesini önermektedir. Ayrıca çocukların seviyelerine uygun oyun teorileri ve akademik içerik hazırlamak için erken çocukluk öğretmen yetiştirme programlarına ve oyunu kullanmayı bilen uzman öğretmenlere ihtiyacımız olduğunu savunuyorlar. Her ne kadar (Christie, 2021; Muscat, 2022) çocukların okuryazarlık deneyimi yaşayabilmeleri için oyun ortamlarına ihtiyaç duyduklarını savunmaktadırlar. Simgesel oyun ile erken okuryazarlık arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamak için araştırmacıların birden fazla veri toplama ve analiz yöntemi kullanması gereği ortaya çıkmaktadır.

KAYNAKÇA

- Bergen, D., & Mauer, D. (2000). Symbolic play, phonological awareness, and literacy skills at three age levels. In K. A. Roskos & J. F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (pp. 45–62) Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Birgisdottir, F., Gestsdottir, S., & Geldhof, G. J. (2020). Early predictors of first and fourth grade reading and math: The role of self-regulation and early literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 53 (4), 507-519. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.05.001>
- Campell, S. (2021). Phonics and play –literacy: Parental expectations of an early childhood literacy program. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 44(3), 60-73. <https://doi.org/10.3316/informit.128170541721476>
- Council of Chief School Officers. (2010). Common core state standards for english language arts & literacy in history/social studies, science, and technical subjects. http://www.corestandards.org/assets/CCSSI_ELA%20Standards.pdf
- Christie, J. F. (2021). Play as a medium for literacy development. In J. F. Christie (Ed.), *Play from birth to twelve and beyond* (pp. 50-55). Routledge.
- Chung, C. (2020). *Barrington Bunny: case of the curious clouds a narrative picture book for symbolic play and STEM curriculum* (Unpublished doctoral dissertation). Bank Street College of Education.
- Colliver, Y., Arguel, A., & Parrila, R. (2021). Formal literacy practices through play: exposure to adult literacy practices increases child-led learning and interest. *International Journal of Early Years Education*, 29(1), 6-24. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1779668>
- Creaghe, N., Quinn, S., & Kidd, E. (2021). Symbolic play provides a fertile context for language development. *Infancy*, 26(6), 980-1010. <https://doi.org/10.1111/inf.12422>
- Cunningham, A., & Stanovich, K. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934>
- Cunningham, D. (2022). Symbolic representations of preschool children: relations among block play, picture drawing and emergent literacy. *Critical Questions in Education*, 13(1).
- Department of Education. (2014). The national curriculum in England Key stages 1 and 2 framework document. <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4>
- Finnish National Board of Education. (2004). National core curriculum. http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education
- Finnish National Board of Education. (2016). National Core Curriculum for Basic

Education. <https://www.opf.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-basic-education>

- Franco, J., Orellana, M. F., & Franke, M. L. (2021). ‘Castillo blueprint’: How young children in multilingual contexts demonstrate and extend literacy and numeracy practices in play. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(3), 361-387. <https://doi.org/10.1177/1468798419841430>
- Hà, T. A. (2022). Pretend play and early language development—Relationships and impacts: A comprehensive literature review. *Journal of Education*, 202(1), 122-130. <https://doi.org/10.1177/0022057420966761>
- Han, M. (2021). History of Play and Literacy Research: Contribution of Dr. James F. Christie. In M. Han & E.T. Johnson (Eds.), *Play and Literacy: Play & Culture Studies*. (pp. 3-15). Hamilton Books.
- Hong Kong Education Bureau & The Hong Kong Examinations and Assessment Authority (2017). Basic education curriculum guide-to sustain, deepen and focus on learning to learn (Primary-6). <https://cd.edb.gov.hk/becg/english/index-2.html>
- Lenhart, L. A., Roskos, K. A., Brueck, J., Liang, X. (2019). Does play help children learn words?: Analysis of a book play approach using an adapted alternating treatments design. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(2) 290-306. <http://dx.doi.org/10.1080/02568543.2019.1577776>
- Ministry Of Education Singapore, (2001). English language syllabus 2001 for primary and secondary schools. <https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/english-language-and-literature/files/english-primary-secondary.pdf>
- Ministry Of Education Singapore. (2020). English language syllabus primary. https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/english-language-and-literature/files/primary_els-2020-_syllabus.pdf
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi
- MEB (2024). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi
- Muscat, L. (2022). On the move: embodied literacy and symbolic thought in early childhood. *Early Childhood Education*, 48(1), 20-25.
- National Association for the Education of Young Children. (1998). Learning to read and write: developmentally appropriate practices for young children *National Association for the Education of Young Children* 53(4), 30-46. https://www.naeyc.org/positionstatements/learning_readwrite
- O'Connor, C., & Stagnitti, K. (2011). Play, behaviour, language and social skills: The comparison of a play and a non-play intervention within a specialist school setting. *Research in Developmental Disabilities*, 32 (3), 1205-1211. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.12.037>

- Pellegrini, A. D. (1985). The relations between symbolic play and literate behavior: A review and critique of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 55(1), 107-121. <https://doi.org/10.3102/00346543055001107>
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(1). 176-186.
- Piaget, J. (2013). *Play, dreams and imitation in childhood*. Routledge.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2016). *Childhood psychology*. Pinhan Yayıncılık.
- Rand, M. K., & Morrow, L. M. (2021). The Contribution of Play Experiences in Early Literacy: Expanding the Science of Reading. *Reading Research Quarterly*, 56(1), 239-248. <https://doi.org/10.1002/rrq.383>
- Roskos, K. A. (2021). The Book-Play Paradigm in Early Pedagogy. In M. Han & E. T. Johnson (Eds.), *Play and Literacy: Play & Culture Studies* (pp. 15-29). Hamilton Books.
- Roskos, K., & Lenhart, L. (2020). Coming of age: Evidence-based early literacy teaching. In V. C. Alfonso & G. J. DuPaul (Eds.), *Healthy development in young children: Evidence-based interventions for early education* (pp. 85-104). American Psychological Association.
- Sawyers, J. K., & Carrick, N. (2020). Symbolic play through the eyes and words of children. In E. Wood (Ed.), *The Routledge reader in early childhood education* (pp. 136-159). Routledge.
- Scrabeck, T. (2020). The Importance of Utilizing Play to Promote Emergent Literacy in Early Childhood Environment. *Innovations and Critical Issues in Teaching and Learning*, 1(1), 55-73.
- Sidera, F., Lillard, A. S., Amadó, A., Caparrós, B., Rostan, C., & Serrat, E. (2021). Pretending emotions in the early years: The role of language and symbolic play. *Infancy*, 26 (6), 920-931. <https://doi.org/10.1111/inf.12414>
- Somolanji Tokić, I., & Borovac, T. (2020). Children's symbolic play during the transition to school. *International Journal of Early Years Education*, 28(3), 232-245. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1814210>
- Stone, S. J., & Stone, B. A. (2021). Play and Emerging Literacy. In M. Han & E.T. Johnson (Eds.), *Play and Literacy: Play & Culture Studies* (pp. 91-113). Hamilton Books.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20 (4), 458-481.
- Sulzby, E. (1986). Writing and reading: Signs of oral and written language organization in the young child. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Reading and writing* (pp. 50-87). Ablex Publications.
- Sulzby, E. (1989). *Emergent literacy: Kindergartners write and read*. Agency for Instructional Tecnology.
- Teale, W. & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as aperspective for examining how young children become writers and readers. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.),

Emergent Literacy: Writing and Reading. Writing Research: Multidisciplinary Inquiries into the Nature of Writing Series (pp. 7-23). Ablex Publications.

United Kingdom Department of Education. (1999). The national curriculum handbook for primary teachers in England. <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/1999-nc-primary-handbook.pdf>

United Kingdom Department of Education. (2013). The national curriculum in England Key stages 1 and 2 framework document. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/425601/PRIMARY_national_curriculum.pdf

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872.

BÖLÜM 4

DİJİTAL ÇAĞDA OYUN VE ÇOCUK ÇİZİMLERİNE YANSIMASI

Özlem ŞİMŞEK ÇETİN¹



Giriş

Oyun insanlık tarihi kadar eski ve insanın yaşamı anlamlandırmasında ona eşlik eden önemli olgulardan biridir. Toplumun çocuğa ve çocukluk dönemine yüklediği anlam değıştikçe oyuna yüklenen anlam da değışmektedir (Güngörer, 2021). Özellikle günümüz toplum yapısında çocukluk çağı denilince aklımıza ilk gelen sözcük oyundur. Oyunu çocukluk dönemi ile ilişkilendirirken birçok farklı yönü ile ele almak mümkündür ama öne çıkan iki kavram “eğlenceli” ve “eğitici” kavramlarıdır (Özdemir ve Ramazan, 2014). Oyun bir boyutuyla eğlence aracıdır ama bununla birlikte hatta daha fazlasıyla, özellikle de çocuklar için toplumsallaşmayı sağlayan bir öğrenme aracıdır (Vatandaş, 2020a). Çocuk oyunları ve çocuk oyunlarına yüklenen anlam zaman ve mekân bağlamında kültürden kültüre farklılık gösterebilmektedir; yaşanan çağa, sosyo kültürel olaylara ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak değışiklik gösterebilir (Dumangöz ve Çavuşoğlu, 2022). Modern toplumda bilimsel temelli bir anlayış içinde iyi yetişmiş çocuk algısıyla eğitimin kurumsallaşması oyunu bir eğitim aracı haline dönüştürmüştür. Bu yönüyle oyunun eğitici fonksiyonu üzerinde durulmuştur (Güngörer, 2021). Günümüzde ise bu eğitsel yön yanında dijital oyun eğlence, bilgi edinme, iletişim kurma gibi farklı yönleriyle küresel ölçekte ortak bir yaşam oluşturma sürecine hizmet etmektedir (Güngörer, 2021). Gülsoy (2019) ‘a göre teknoloji ve toplumun değışimi oyunu etkilerken, oyun da yeni birey ve toplum inşasında önemli rol oynamaktadır.

Günümüzde teknoloji büyük bir hızla gelişmektedir. Yaşanan teknolojik gelişmeler çocuk oyunlarını da etkilemektedir. Şehir hayatının getirdiği bazı koşullar çocuğun sokakta, dışarıda, arkadaşları ile yetişkinden bağımsız bir şekilde oyun oynamasını engellenmektedir. Bu durum oyuna yüklenen anlamı ve oyun kültürünü değışmesine neden olmaktadır. Teknolojik gelişmeler ile birlikte oyunun ve aynı zamanda oyuncakların özellikleri değışmekte geçmişte oynanan oyunlardan farklı ortamlarda, farklı şekillerde, farklı araç gereçlerle oynanan oyunlar ortaya çıkmaktadır. Çocuklar dışarıda oyunlar oynayarak değil dijital oyunlar aracılığıyla sanal ortamlarda sosyalleşmektedir (Zeybekoğlu ve Doğan, 2015; Biricik ve Atik, 2021).

Oyun kavramının değışimi

Geleneksel anlamda oyun kavramının özellikleri incelendiğinde; genelde açık alanda oynandığı, fiziksel hareket içerdiği, daha çok bir grup ile gerçekleştiği, oyun arkadaşlarının bilinen ve yakın kişilerden oluştuğu ve sosyal ilişkilerin olduğu görülmektedir. Modern oyun kavramının özellikleri ise geleneksel oyundan tamamen farklılaşmaktadır. Oyunların bireyselleştiği, serbest kurulan oyunun yok olduğu, iç mekân oyunlarının yaygınlaştığı, sosyal ilişkilerin azaldığı dikkat çekmektedir (Sormaz ve Yüksel Kuruppath Mani, 2012). Günümüzde oyunun amacı eğlenme ve öğrenme olmaktan daha çok rekabeti ön

plana çıkarmaktadır. Çocukların oyun arkadaşları ise ekranlar haline gelmiştir (Vatandaş, 2020a). Sadece oyun ve oyuna yüklenen anlam değişmemiş çocuğun ve ebeveynin oyundaki rolü de değişmiştir. Eskisi ile kıyaslandığında ebeveynin oyunu aktarma rolünün azaldığı ancak oyuna müdahalesinin ve oyuna katılımının arttığı görülmektedir (Artar, Onur ve Çelen, 2002).

Oyunun değişimini daha iyi anlayabilmek için oyun sınıflamalarında olan değişikliğin gözden geçirilmesi uygun olacaktır. Oyunu; oynandığı yere, yaşa, cinsiyete, gelişim alanlarına, oyundaki ilişkilere göre birçok farklı şekilde sınıflamak mümkündür. Oyun geçmişten günümüze farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde kategorize edilmiştir. Parten (1932) oyunu sosyal ilişkiler açısından sınıflandırmıştır. Buna göre oyun katılımsız –boş davranışlar, yalnız oyun, izleyici davranışı (olarak katılım), paralel oyun, birlikte oyun ve işbirlikçi oyun olarak sekiz kategoride incelenmiştir.

Başka bir oyun sınıflaması Smilansky (1968) tarafından Piaget'in oyun sınıflandırmasını detaylandırarak oluşturulmuştur. Buna göre ise oyun; basit kas hareketlerine bağlı işlevsel oyun, yeni bir ürün oluşturmaya dayalı yapı inşa oyunları, hayal ve taklit içeren sembolik oyunlar ve son olarak kurallı oyunlar olarak sınıflandırılmıştır (Rubin, 1976).

Caillois (2001) oyunu dört başlıkta sınıflanmıştır. Bunlardan ilki yarışmalı ve mücadele oyunları; bu tür oyunlarda hız, hafıza gibi farklı alanlarda iki kişi ya da gruplar arasında oynan oyunlardır. Futbol, tenis gibi oyunlar bu tür oyunlara örnek olarak söylenebilir. İkincisi şans oyunlarıdır. Bu oyunda bir ödül kazanma söz konusudur. Ancak herhangi bir alanda iyi olmaktan daha çok oyunu kazanmak şansa bağlıdır. Örneğin yazı tura oyunu gibi oyunlar buna örnek verilebilir. Üçüncüsü sembolik ya da taklit oyunlarıdır. Bu tür oyunlarda çocuklar yetişkinleri taklit ederler ya da hayale dayalı canlandırmalar olabilir. Dördüncüsü ise fiziksel oyunlardır. Dönme, tırmanma, atlama gibi oyunlar buna örnek olarak verilebilir.

Parlak Rakap ve Rakap (2016) oyunu uygulama temelli olarak sınıflandırmıştır. Buna göre; öz yapılarına göre oyunlar keşfetmeye dayalı işlev oyunları, ben oyunları, düşgücü ve hayal oyunları, küme oyunları olarak ayrılmıştır. Oynandığı mekana göre oyunlar açık alanda (koşmaca, öykünme, halka oyunları) ve kapalı alanda (araçsız, araçta ve araçla) oynanan oyunlar olarak ayrılmıştır.

Günümüzde oyunun anlamının değişmesi ile birlikte dijital oyunlar da oyun sınıflanması içinde karşımıza çıkmaktadır. Dijital Oyun Raporunda (2020) “bilgisayar tabanlı, metin ya da görsellik üzerine inşa edilmiş, bilgisayar ya da oyun konsolu gibi elektronik platformlar üzerinde bir veya birden fazla kişinin fiziksel ya da çevrimiçi ağ üzerinden birlikte kullanabildiği bir eğlence ve boş zaman aktivitesi” dijital oyun olarak tanımlanmaktadır. Yine aynı rapora göre dijital oyunlar konsol oyunları, masaüstü oyunları, çevrimiçi

(online) oyunlar ve mobil oyunlar olarak sınıflandırılmıştır.

Dijital oyunların sınıflandırılmasında; oyunların çeşitleri, oynayış biçimleri, görsel öğelerin kullanımı gibi unsurlar dikkate alınmış ve oyunlar macera, spor, strateji, aksiyon, eğitsel oyunlar ve simülasyonlar gibi sınıflandırılmıştır (Soyluççek, 2010).

Oyuncakların değişimi

Oyuncaklar çocuğun doğal yeteneklerini ortaya çıkmasını sağlayarak onun eğitimini sağlayan oyun malzemeleridir. Oyun denilince ilk akla gelen unsur doğal olarak oyuncaklardır. Oyuncaklar; çocuğun gelişimin destekleyen, hayal gücü ve yaratıcılıklarını geliştiren oyun malzemeleri olarak tanımlanmaktadır. Oyun farklı şekillerde sınıflamak mümkündür. Bu sınıflamalardan biri de araçlı araçsız oyun şeklindedir (Kandır ve Tezel Şahin, 2011). Oyunda araç kullanımı oyunun gereğine göre oyuncu tarafından karşılanabileceği gibi başkaları tarafından oluşturulmuş araçlar da oyun nesnesi olarak kullanılabilir (Ak, 2007). Çocukların oyunlarında kullandıkları oyuncaklar yapılandırılmamış ve yapılandırılmış olarak da sınıflandırılabilir. Bu ayrıma göre yapılandırılmamış, açık uçlu malzemeler; su, kum, taş gibi geleneksel oyun malzemeleridir. Diğer grupta yer alan yapılandırılmış malzemeler ise ticari amaç ile üretilmiş endüstriyel oyuncaklardır (Arar, Onur, Çelen, 2002). Çocukların zaman içinde değişen oyun kavramı oyuncakların da değişimine neden olmuştur. Geçmiş yıllarda doğal nesnelere ve doğal nesnelere yapılan oyuncakların yerini zaman içinde fabrikasyon oyuncaklara bırakmıştır (Lindberg, 2012). Oyunağın zaman içinde yapılandırılmamış nesnelere daha yapılandırılmış nesnelere doğru değişim gösterdiği söylenebilir. Oyuncaklar çocuklar için somut bir eğlence ve öğrenme aracı olmakla birlikte, kültürel, ekonomik ve toplumsal yaşama dair bilgiler veren ve farklı toplumsal unsurlardan etkilenen soyut bir sosyal olgu niteliği de taşımaktadır. Dolayısıyla yaşanan çağ, içinde toplumsal olaylar hakkında bilgi verir (Kozak ve Güncan, 2021). Oyuncak her çağda ve her toplumda varlığını göstermektedir. Toplumsal olaylar, toplumdaki değişim oyunağın da değişimine neden olmaktadır. Akbulut (2009: 183) oyunağın oluşturulmasında üç dönemden bahsetmektedir. Sanayi devrimi öncesinde zanaat işçiliği ve ahşap ve kil kullanımına dayanan dönemi sanayileşme ile beraber gelişen metal ve teneke kullanımı izlemiştir. İkinci Dünya Savaşı sonrasındaki son dönemde ise plastiğin keşfiyle oyuncaklar da ağırlıklı olarak bu malzemeyle üretilmeye başlanmıştır. Oyunağın üretildiği malzeme ve üretim süreci toplumsal olaylardan ve teknolojik gelişmelerden etkilenmektedir. Bu teknolojik gelişmelerin etkisi ile üretilen, pille çalışan, sesli ve renkli oyuncaklar da çocukların ve ailelerin tercih ettiği oyuncak türleri olmuştur (Güngörer, 2021: 318).

Oyunağın zaman içinde geçirdiği dönüşüm doğal olarak çocukların yaşam deneyimlerini de etkilemektedir. Örneğin yapılandırılmamış,

doğal nesnelerin çocukların yaratıcılık becerilerini daha çok desteklediği düşünülmektedir. Ancak bu sava karşılık oyuncuğun nasıl kullanıldığına daha önemli olduğu da vurgulayan görüşler de bulunmaktadır (Arar, Onur, Çelen, 2002). Bu noktada başka bir soru da oyuncuğun doğrudan çocuğu olumsuz davranışa yönlendirip yönlendirmediğidir (Egemen, Yılmaz, Akil, 2004). Bu konuda Aydın (2022) tarafından yapılmış bir araştırmada güncel kahraman figürlerini oyun olarak tercih eden çocukların saldırganlık yönelimlerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Geleneksel doğal ve yapılandırılmamış oyuncakların yerini ticari kaygı ile üretilen oyuncaklar almıştır. Bu durum çocukların teknoloji kullanımı ile doğrudan ilişkilidir. Çocuklar “Barbie”, “Arabalar” gibi çizgi filmlerde izledikleri karakterlerin oyuncakları ile oynamayı tercih etmekte ve bir kısır döngü içinde onların ekran bağımlılığını artırmaktadır (Güzel, 2021). Günümüz çocukları için başka bir oyun aracı ise dijital araçlardır. Telefon, tablet, bilgisayar gibi bu araçlar, onların bireysel zaman geçirmelerine, “temassız” ve pasif oyun oynamalarına yol açmaktadır (Toran, Ulusoy, Aydın, Devci ve Akbulut, 2016: 47).

Oyunun mekânının değişimi:

Açık alanlar çocukların geleneksel oyun kültüründe vazgeçilmez oyun mekânlarıdır. Çocukların oyun oynadığı dış mekânlar arasında, okul bahçeleri ve oyun parkları ve sokaklar bulunmaktadır. Sokak, çocuk için önemli bir yenilik kaynağı ve çekici bir mekândır. Fiziksel özellikleri ve eve yakınlığı nedeniyle sokak oyun için önemli bir ortamdır (Çok, Artar, Şener ve Bağlı, 1997). Ancak hızlı kentleşme ve buna bağlı olarak kent nüfusunun yoğunluğu sokakları toplumsal işlevlerinden uzaklaştırmıştır. Günümüzde sokaklar toplumsal ilişkilerin ve oyunun mekânı olmaktan uzaklaşmıştır. Sokaklar trafiğin yoğun olduğu, sosyal kontrol mekanizmasını zayıflaması nedeniyle suç potansiyelinin fazla olduğu mekanlar halinde dönüşmüştür. Komşuluk ilişkisinin de zayıflaması ve hatta yok olması sokakta var olan yakın ve güvenilir ilişkileri de zedelemektedir. Bu nedenle yoğun araç trafiği, yabancılar, suç, hava kirliliği gibi sebepler çocuklar için ev ve okul gibi daha özel alanları tercih güvenli mekanlar olarak tercih edilmesini zorunlu kılmaktadır (Vatandaş, 2020b). Çocuklar yüz yüze iletişim kurmayı gerektiren dış mekânlardan giderek uzaklaşmaktadır (Güzel, 2021).

Dış mekan oyun alanları çocuğun özgürce zaman geçirdiği, sosyal becerilerinin, fiziksel becerilerinin ve diğer gelişim alanlarının desteklenmesinde çok etkili mekanlar olmasına karşın günümüzde trafik sorunu, ebeveynlerin güvenlik endişesi taşıması, park ve oyun alanlarının yetersizliği oyun alanları olarak farklı kavramları da gündeme getirmiştir. Oyun mekânlarına ilişkin bu kavramlardan biri “oyun sokağı” kavramıdır. Yerel yönetimlerin trafiğe kapalı ve özel tasarladığı sokaklar güvenli çocuk oyun alanı olarak uygulanmaktadır (Artan, Alisinanoğlu, Yükçü, Uslu, İbiş, Akay, 2017). Modern kent hayatının

sokağa alternatif olarak sunduğu açık oyun alanlardan biri de oyun parklarıdır. Kalburan, Kahrıman Pamuk ve Koşan (2023) açık alanda yer alan oyun parklarını çocukların güvenli bir şekilde riskli oyunlar oynayabilecekleri önemli mekânlar olarak tanımlamaktadırlar. Ancak oyun parkları genelde çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak ve çocuk dostu olmayan, kaliteden ve özenli mekânsal düzenlemeden yoksun alanlardır (Özerk, 2014). Bu konuda yapılan bazı araştırmalar oyun alanlarının çocukların gelişimsel özelliklerini desteklemek yönünden ve kapsayıcısı tasarım unsurları açısından yetersizliğini ortaya koymaktadır. Duman ve Koçak, 2013; Banko, Akdemir, Gemici ve Sevimli-Çelik, 2018; Selçuk ve Çerçi, 2019; Kalburan, Kahrıman Pamuk ve Koşan (2023) . Açık alanda oyun parklarının yanı sıra günümüzde kapalı mekânlardaki oyun alanları da farklı nedenlerle tercih edilmektedir. Farklı etkinliklerin bir arada olması, dış hava koşulları yalıtılmış olması ve güvenlik gibi sebeplerle ebeveynler çocukları için bu alanlara yönelmektedir (Yalçınkaya, 2015; Kahya Canlı ve Demiraslan, 2020). Yapılan araştırmalar bu oyun mekânları çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamakta yeterli olmadığını ve üstelik havalandırma ve temizlik koşullarının yetersizliğinden kaynaklanan riskleri bulunduğunu ortaya koymaktadır (Şahin, Sariaslan, Bencik Kangal, 2019; Tekin, 2022). Günümüzde çocuğun ticari bir tema haline gelmesinin bir sonucu olarak herhangi bir ücreti olmayan oyunun ve çocuğun oyun hakkının bu tür oyun alanlarında ücretlendirildiği görülmektedir. Tüm bu olumsuz özelliklere rağmen modern kent yaşantısının doğal bir uzantısı olarak bu tür oyun mekânları çocuğun oyun alanları olmaya devam etmektedir. Günümüzde çocuğun oyun için belli bir mekanda bulunma zorunluluğu ortadan kaldıran dijital oyunlar oyun mekânı algısını değiştirmiştir.

Ebeveynlerin zaman ve enerji yetersizliği çocuklarına dijital oyun oynatma yönde eğilimlerini desteklemektedir (Erdoğan-Işıkoğlu, 2019). Aynı zamanda günümüz teknolojisinin cep telefonu, tablet gibi taşınabilir araçlarla oyun, çocuklara günün her saatinde, her mekanda oyun fırsatı sunmaktadır (Yılmaz, 2022). Çocuğun teknolojiye ulaşım kolaylığı da dijital oyuna yönlendiren sebepler arasında yer almaktadır. Oyun mekânı olarak ekranların kullanımı oyunun birçok işlevinin yok olmasına ve yeni işlevlerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Vatandaş, 2020a).

Oyun tarihten günümüze birçok yönden gelişmiş ve değişmiştir. En önemli değişiklik ise günümüze dijital dünyanın değiştirdiği oyun olmuştur. Oyunun, oyun mekânı ve oyuncak kavramının değişimi toplumsal değişimin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bütün bu kavramların çocuğun gözünden nasıl algılandığı, çizimlerine nasıl yansıdığı ve kültürel oyuna ilişkin görüşleri bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada çocukların kültürel oyuna ilişkin görüşlerini ve oyun tercihlerini belirlemek amaçlanmıştır.

- Çocukların kültürel oyunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- Çocukların oyun tercihleri nelerdir?
- Çocukların çizimlerinde oyun tercihleri nelerdir?

Araştırmanın yöntemi

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma amacı doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden betimleyici durum çalışması deseni kullanılarak yapılmıştır. Betimleyici durum çalışmalarında hâlihazırda gerçek yaşam çerçevesinde yer alan bir durumu ortaya koymak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Veri toplama aracı

Veri toplama araçlarının oluşturulmasında okul öncesi eğitim alanında uzman iki araştırmacıdan görüş alınmıştır.

Kültürel oyun resimleri: Çocukların geleneksel oyun bilgilerini belirleyebilmek amacıyla 10 tane geleneksel çocuk oyunu resmi gösterilmiştir ve çocuklara “Bu oyunu biliyor musun?” Daha önce oynadın mı?” soruları yöneltilmiş, cevapları kayıt altına alınmıştır.

1. Resim: Misket oynayan çocuklar
2. Resim: Yağ satarım oyunu oynayan çocuklar
3. Resim: Üç taş oynayan çocuklar
4. Resim: Çember oynayan (çeviren) çocuklar
5. Resim: Birdir bir oynayan çocuklar
6. Resim: Körebe oynayan çocuklar
7. Resim: Bezirgan başı oynayan çocuklar
8. Resim: Saklambaç oynayan çocuklar
9. Resim: Sek sek oynayan çocuklar
10. Resim: Mendil kapmaca oynayan çocuklar

Oyun fotoğrafları: Çocukların oyun tercihlerini belirlemek amacıyla 6 fotoğraftan oluşan bir form gösterilmiştir. Bu fotoğraflardaki oyunlarda birlikte oynayan çocuk görüntüleri yer almaktadır. Bireysel oyun yoktur. “Bu çocuklar ne yapıyorlar? Hangi oyunu oynamak istersin? Hangi oyunu oynamak istemezsin? Neden? Soruları sorulmuştur.

1. Fotoğraf: Sokakta yakalamaca oynayan çocuklar (Sokakta)
2. Fotoğraf: Bir bilgisayar ekranına birlikte bakan çocuklar (Kapalı alanda)
3. Fotoğraf: Top oynayan çocuklar (Doğal –açık alanda)
4. Fotoğraf: Toprakta oynayan çocuklar (Doğal açık alanda)
5. Fotoğraf: Oyun parkında oynayan çocuklar (Açık alanda)
6. Fotoğraf: Çamurda oynayan çocuklar (Doğal alanda)

Çocuk oyun çizimleri: Çocuklardan en sevdiği oyunun resmini çizmesi istenmiştir. “ Bu kâğıda en sevdiğin oyunun resmini çizer misin?”

Verilerin Toplanması ve Analizi

Öncelikle araştırma hakkında okul yönetimine bilgi verilmiştir. Velilere ulaşılmış katılımda gönüllü olan 14 velinin çocuğuna formlar araştırmacı tarafından sınıf öğretmeni ile birlikte bireysel olarak uygulanmıştır. Çocuk çizimleri çocukların birbirini etkilemeyeceği şekilde bireysel olarak çizmeleri sağlanmıştır.

Verilen yanıtlar her bir çocuk için kaydedilmiştir. Yanıtlar araştırmacı ön yargısını azaltmak ve araştırma sonuçlarının inandırıcılığını artırmak için sınıf öğretmenine teyit ettirilmiş ve araştırmacı üçgenlemesi yapılmıştır. Araştırmanın inandırıcılığını artırmak için yöntem üçgenlemesine gidilmiştir. Hem oyun fotoğrafları gösterilerek görüşme yapılmış hem de çocuk çizimleri analiz edilmiştir. Araştırmanın inanırlığını arttırmak için çocuk çizim örnekleri bulgularda sunulmuş ve veri toplama aracına ilişkin detaylı açıklama yapılmıştır.

Verilerin analizinde çocukların görüşleri kayıt altına alınmış, verilen cevapların sayısı tablo halinde verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında bir MEB'e bağlı bir devlet anaokuluna devam eden 70-74 ay arasında 14 çocuk katılmıştır. Bu çocuklardan 7'si kız, 7'i ise erkektir.

Bulgular

Tablo 1: Çocukların Kültürel Oyunlara İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

| | Biliyor (n) | Bilmiyor (n) |
|----------------|----------------|-----------------|
| Misket | 11 | 2 |
| Yağ satarım | 9 | 4 |
| Üç taş | 4 | 9 |
| Çember | 4 | 9 |
| Birdir bir | - | 13 |
| Körebe | 11 | 2 |
| Bezirgan başı | 2 | 11 |
| Saklambaç | 12 | 1 |
| Sek sek | 10 | 3 |
| Mendil kapmaca | 6 | 7 |

Çocukların kültürel oyun ile ilgili bilgi sahibi olduğu, oyunları tanıdığı görülmektedir. Birdir bir, bezirgan başı, mendil kapmaca oyunlarını daha az bildikleri görülmektedir. Bu oyunlar okul öncesi çocuklar için tehlikeli sayılabilecek kültürel oyunlardır. Bu nedenle de çocukların daha çok ilkökul döneminde tercih ettiği oyunlar olarak yorumlanabilir. Çalışma grubunun devam ettiği okulda kültürel çocuk oyunlarının oynandığı alanların bulunması ve öğretmenin bununla ilgili etkinlikler düzenlemesi çocukların bu oyunların farkında olmalarında ve oynamalarında etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 2: Çocukların Oyun Tercihlerine İlişkin Bulgular

| | İsterim (n) | İstemem (n) |
|--------------------|----------------|----------------|
| Sokakta oyun | 1 | 2 |
| Bilgisayar oyunu | 4 | 3 |
| Top oyunu | 4 | - |
| Toprakta oyun | 2 | 2 |
| Oyun parkında oyun | 2 | - |
| Çamurda oyun | 2 | 7 |

Çalışma grubuna dahil edilen çocukların bilgisayar oyunu (4) seçeneğini; sokakta oyun (1), top oyunu (4), toprakta oyun (2), oyun parkında oyun (2), çamurda oyun (2) seçeneklerine göre daha çok tercih ettiği tespit edilmiştir. Oyun tercihlerine “isterim” yanıtını veren çocuklara “Neden istersin?” sorusuna yanıtları bu oyunları “eğlenceli oldukları” için oynadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 1'e göre çamurda oyun (7) diğer oyunlara göre en çok tercih edilmeyen oyundur. Bunu bilgisayar oyunu (3), sokakta ve toprakta oyun (2) takip etmektedir. Top oyunları ve oyun parkında oyunu ise istemeyen çocuk bulunmamaktadır. Çocuklara neden bu oyunu oynamak istemedikleri sorulduğunda sokakta oyunu "tehlikeli buldukları için" bilgisayar oyunu "zararlı buldukları için", toprakta ve çamurda oyunu ise kirli buldukları için oynamak istemediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 3: Çocuk Oyun Çizimlerine İlişkin Bulgular

| Kategoriler | n |
|-------------------|---|
| Teknoloji | 4 |
| Kapalı oyun alanı | 3 |
| Dışarıda oyun | 4 |
| Oyun parkı | 1 |
| Evde oyun | 2 |

Tablo 4 incelendiğinde çocukların çizimlerinde en sevdiği oyunun telefon (4), açık alanda oyun (4), kapalı oyun alanı (3), evde oyun (2), oyun parkında oyun (1) olarak çizdikleri görülmektedir.

Çocuk oyun çizimlerine örnekler:



Çizim 1:
Bilgisayar oyunu (Ç7)

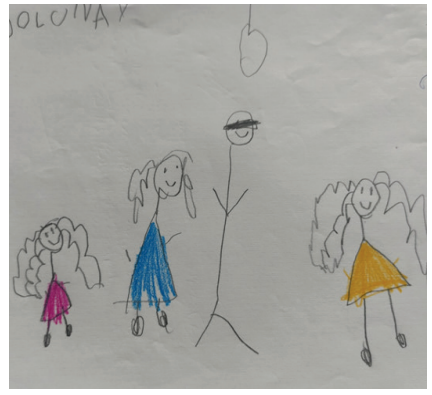


Çizim 2:
Telefon oyunu (Ç2)

Çizim 1 ve çizim 2'de çocukların ekran çizimi ve ekrana yansıyan oyun resmi yaptıkları görülmektedir.



Çizim 3:
Oyun parkında oyun (Ç6)



Çizim 4:
Evde körebe oyunu (Ç13)



Çizim 5: Evde oyun- evcilik (Ç12)



Çizim 6: Zıp Zıp (Ç11)



Çizim 7 : Kapalı alanda top havuzu ve kaydırağı (Ç9)

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre; çalışma grubuna katılan (n:14) çocukların kültürel oyunlar hakkında bilgilerinin olduğu görülmektedir. Birdir bir, bezirgan başı, oyunlarını diğerlerine daha az bildikleri tespit edilmiştir. Buna karşılık çocukların misket, saklambaç, körebe gibi oyunları bildikleri tespit edilmiştir. Bu bulguya benzer şekilde Durmuşoğlu, Seçim ve Yavuz (2023) tarafından yapılan araştırmada çocukların en çok saklambaç oyununu oynamayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Çocukların çizimlerinde ise hem dijital oyunlara hem de fiziksel, sembolik oyunlara yer vermişlerdir. Ancak kapalı alanlarda oyun ve dijital oyunun açık alana göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre çocukların kültürel oyunlara ilgisi ve oynama isteğinin tamamen yok olmadığı, devam ettiği söylenebilir. Ancak karşılaştırmalı çalışmalar oyunun geçmiş kuşaklara göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Tuğrul, Ertürk, Altınkaynak ve Güneş (2014) tarafından yapılan araştırmada üç farklı kuşağın oyunları karşılaştırılmış, günümüz çocuklarının önceki iki kuşağa göre oyunlarının, oyun arkadaşlarının ve oyun mekânlarının değiştiği saptanmıştır. Günümüzde çocukların dış mekanda oyunu daha az tercih ettikleri, iç mekanlarda bireysel oyun oynadıkları, bilgisayar oyunlarını tercih ettikleri ve fiziksel aktiviteye dayalı oyunları daha az oynadıkları belirlenmiştir. Onur (2007, 357) çocuk oyun türlerinin, oyun materyallerinin, oyun alanlarının ve dolayısıyla oyunun anlamının değiştiğini vurgulamaktadır. Birlikte oynanan sosyal oyunlar yerini bireysel oynan ve sanal ortamlarda oynanan oyuna bırakmaktadır. Bütün bunlar yaşanan toplumsal ve teknolojik gelişmelerin bir uzantısıdır. Fakat Sapsağlam (2018)'in da belirttiği gibi oyun doğrudan kültür ile bağlantısı olan kültürel devamlılığı sağlayan bir etkinliktir. Bu nedenle de çocukların oynadığı kültürel oyunlar kültürel devamlılık ve kültürün yaşatılması için önemlidir ve okul öncesi dönemden itibaren programın bir parçası olarak yer almalıdır.

Özellikle pandemi süreci ile birlikte çocukların dış mekanda oyunların azalması ve teknoloji kullanımının arttığı (Ergün ve Dönmez, 2023) görülmektedir. Kılınçat ve Küçükkoğlu (2023) pandemi sonrasında çocukların oyun tercihlerinin değiştiği dijital oyunların ve kaba motor oyunlara ilginin arttığını belirtmişlerdir. Güzel (2021) pandemi sürecinde ebeveynlerin çocuklarını dijital oyuna daha fazla yönlendirdiğini belirtmektedir. Işıkoğlu - Erdoğan (2019) tarafından yapılan araştırmada ise bu bulgunun tersi olarak ebeveynlerin çocukları için dijital oyundan daha çok yapı-inşa, sembolik, fiziksel, hayali oyunlar gibi geleneksel oyunları tercih ettikleri tespit edilmiştir. Erdoğan- Işıkoğlu, Bayraktaroğlu ve Ayekin Dülger (2021) yaptıkları araştırmada çocuklara aynı oyun türlerinde dijital ve dijital olmayan oyun seçenekleri sunulduğunda eşit oranda tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Kendine ait bilgisayarı ve tableti bulunmayan çocukların dış mekanda oyunu daha çok sevdiği belirlenmiştir (Baran ve Sağlam, 2023). Bu araştırmada

çocukların en sevdiği ve oynamayı tercih ettiği oyun türlerinin farklılaştığı tespit edilmiştir. Burada ebeveynlerin tutumları, çocukların ev ortamlarının da etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada elde edilen başka bir sonuç ise çocukların oyun materyali olarak çamur, toprak materyallerini neredeyse hiç tercih etmemeleridir. Kirli olduğu gerekçesi ile bu materyaller tercih edilmezken teknolojik araçlar daha fazla tercih edilmiştir. Sokak güvenli olmadığı gerekçesi ile çocuklar tarafından oyun alanı olarak tercih edilmemiştir. Bu sonuca benzer şekilde yapılan bazı araştırmalarda da çocukların teknolojik araçları ve park donanımlarını oyun materyalleri olarak daha fazla tercih ettikleri görülmektedir (Sapsağlam, 2018; Yılmaz, 2022).

Araştırmada sonuç olarak; çocukların kültürel oyuna ilgilerinin devam ettiği, ancak teknolojik oyunların, yapılandırılmış oyun alanlarının, kapalı mekanların çocuklar tarafından daha fazla tercih edildiği bulunmuştur. Okul öncesi eğitim kurumlarında ve okul öncesi programında kültürel oyunlara, fiziksel oyunlara ve açık uçlu doğal alanlarda oyunun desteklenmesi önerilmektedir. Bu araştırmada çok az sayıda çocuk ile çalışılmıştır. Bu önemli bir sınırlılık olarak görülmektedir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda daha büyük bir çalışma grubu ile farklı değişkenler ele alınarak araştırma yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ak, D. (2007). *Oyun ve oyuncak kavramlarının tarihsel ve kültürel değişimine endüstriyel tasarım açısından bir bakış*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akbulut, D. (2009). Günümüzde geleneksel oyuncaklar. *Milli Folklor Dergisi*, 21 (84): 182-191.
- Artar, M., Onur, B.ve Çelen, N. (2002). Çocuk oyunlarında üç kuşakta görülen değişimler. *Çocuk Forumu*, 5(1), 35- 39.
- Artan, İ., Alisinanoğlu, F., Bozkurt Yükçü, Ş., Işık Uslu, E., İbiş, E., ve Akay, D. (2017). Türkiye’de oyun sokakları üzerine bir inceleme: Ankara ve İstanbul örnekleri. *IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education*, 3 (7), 87-99.
- Aydın, A. (2022). *Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ve oyuncak tercihleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Banko, Ç., Akdemir, K., Gemici, M. ve Sevimli-çelik, S. (2018). Çocuk oyun alanlarının risk içeren oyunları desteklemesi açısından incelenmesi . *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3) , 406-417 . DOI: 10.17679/inuefd.387479
- Baran, E. B., ve Sağlam, M. (2023). Dış mekan oyunları ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişki. *Bağımlılık Dergisi*, 24(2), 146-163.
- Biricik, Z. ve Atik, A. (2021). Gelenekselden dijitale değişen oyun kavramı ve çocuklarda oluşan dijital oyun kültürü. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9 (1), 445-469 .doi: 10.19145/e-gifder.818532
- Caillois, R. (2001). *Man, play, and games*. University of Illinois Press.
- Çok, F., Artar, M., Şener, T. ve Bağlı, M. (1997). *Kentlerde çağdaş çocuk oyunları, çocuk kültürü*. 1. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri (Yay. Haz: Bekir Onur). Ankara: A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yay: 1.
- Dijital Oyun Raporu (2020) <https://www.guvenlioyna.org.tr/galeri-detay/dijital-oyunlar-raporu-2020>
- Duman, G., ve Koçak, N. (2013). Çocuk oyun alanlarının biçimsel özellikleri açısından değerlendirilmesi (Konya İli Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 64-81.
- Dumangöz, P. D. ve Çavuşoğlu, S. B. (2022). Oyun mu kültürü etkiler? Kültür mü oyunu etkiler?. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (1) , 35-44 . DOI: 10.30803/adusobed.1059683
- Durmuşoğlu, M. İ. N. E., Seçim, E., ve Yavuz, R. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarının (48-72 ay) çizimlerinde “oyun”. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3). 1579-1601.
- Egemen, A., Yılmaz, Ö. ve Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*. 5(2) 39 – 42.

- Ergün, Ö. R., ve Dönmez, Ö. (2023). COVID-19 pandemisi sürecinde okul öncesi çocukların dış mekan oyunlarının ve teknoloji kullanımının incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-16.
- Gülsoy, S. (2019). Oyun, kültür ve zaman. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (62) , 317-337.
- Güngörer, F. (2021). Değişen toplumsal özellikler ve çocukluk algısının oyunlara yansımaları. *Sosyoloji Dergisi*, (41-42) , 301-324.
- Güzel, M. (2021). Alfa kuşağıyla birlikte değişen oyun algısı: dijital oyuncaklar ve ekran bağımlılığı. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 8(70), 1344–1355. <https://doi.org/10.26450/jshsr.2502>.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2019). Dijital oyun popüler mi? Ebeveynlerin çocukları için oyun tercihlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 1-17. doi: 10.9779/pauefd.446654
- Işıkoğlu, N., Bayraktaroğlu, E. ve Ayekin Dülger, D. N. (2021). Çocukların dijital veya dijital olmayan oyun tercihleri ve davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 150-174. doi: 10.9779/pauefd.758529.
- Kalburan, N. , Kahriman Pamuk, D. ve Koşan, Y. (2023). Açık hava oyun parklarında riskli oyuna çok yönlü bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 23 (59), 235-261. doi: 10.21560/spcd.vi.1117010
- Kahya Canlı, S. ve Demirarslan D. (2020). Çocuk oyun alanlarının tarihi gelişimi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(6), 60-75.
- Kandır, A. ve Tezel Şahin, F. (2011) . *Okul Öncesi Dönemde Oyuncak ve Oyun Materyalleri: Eğitici Oyuncak*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Kozak, M., ve Güncan, Ö. (2021). Oyuncak müzeleri ve ziyaretçi deneyimleri. *Social Science Development Journal*, 6(24), 74-96.
- Kılınçat, B. ve Küçüköğlü, S. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin gözüyle pandemi dönemini yaşayan çocukların oyun davranışlarının ve eğilimlerinin belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21 (2), 1091-1110.
- Lindberg, E. N. (2012). Çocuk oyunlarında iki kuşakta görülen değişim. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 395-410
- Onur, B. (2007). *Çocuk, tarih ve toplum*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Özdemir, A. ve Ramazan, O. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin oyuna ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 298-308.
- Özerk, B. G. (2014). 21. Yüzyıl kentinde çocuk olmak... *Güney Mimarlık, Mimarlar Odası Adana Şubesi Dergisi*, 16, 14-16.
- Parlak Rakap A., Rakap, S. (2016). Oyun türleri ve çeşitli örnekler. (88-110). *Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış*. Ed.: Hülya Ogelman. Ankara: Pegem Akademi.
- Rubin, K. H., Maioni, T. L., ve Hornung, M. (1976). Free play behaviors in middle- and lower-class preschoolers: parten and piaget revisited. *Child Development*, 47(2),

414-419. <https://doi.org/10.2307/1128796>.

- Selçuk, K., ve Çerçi, S. (2019). Oyunun çocuk gelişimi üzerindeki önemi ve açık parkların tasarım kriterleri bakımından incelenmesi. *Ç.Ü Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 38(1) 1-11
- Sapsağlam, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1) , 1122-1135.
- Sormaz, F. ve Yüksel Kuruppath Mani, H. (2012). Değişen çocukluk, oyun ve oyuncuğun endüstrileşmesi ve tüketim kültürü. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 985 - 1008.
- Soyluççek, S. (2019). Dijital oyunların sanatsal gücü; konsept tasarımı süreci. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, (23), 315-327.
- Şahin, E. S., Sarıaslan, B., ve Bencik Kangal, S. (2019).Hafta sonu AVM'ye gidelim mi?; AVM'lerde yer alan oyun alanları üzerine bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2623-2630.
- Tekin, G. (2022). *Alışveriş merkezlerinde çocuk mekânlarının incelenmesi; Konya örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karatay Üniversitesi, Konya.
- Toran, M. , Ulusoy, Z. , Aydın, B. , Devenci, T. ve Akbulut, A. (2016). Evaluation of mothers' views regarding children's use of digital game. *Kastamonu Education Journal*, 24 (5), 2263-2278.
- Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen Altınkaynak, Ş., & Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27(1), 1-16.
- Vatandaş, S. (2020a). Oyun ve oyuncak: teknolojik ve toplumsal dönüşüm sürecinde oyun ve oyuncuğun anlamsal ve işlevsel değişimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11 (28) , 913-930 . DOI: 10.21076/vizyoner.674699.
- Vatandaş, S. (2020b). Sokaktan Ekran: Oyunun Mekânsal ve İşlevsel Değişimi. *Intermedia International E-journal*, 7(12), 19-32.
- Yalçınkaya, Ş. (2015). Modern kentin yeni kamusal alanında çocuk, alışveriş merkezleri ve serbest zaman etkinlikleri. *İDEALKENT*, 6 (17) , 80-105.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2022). Sokak oyunlarından sanal oyunlara dijital oyunların gelişimsel süreçlerinin çocuk kullanıcıların ahlaki gelişimleri açısından değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (3), 545-557. doi: 10.17556/erziefd.1052883
- Zeybekoğlu, Ö., ve Doğan, T. (2015). *Değişen oyun ve oyuncak kültürü*. I. Dil, Kültür ve Edebiyat Çalıştayı (115-134) Akdeniz Üniversitesi Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü.

BÖLÜM 5

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE TARİHSEL GELİŞİMİ

Ebru ULUÇAY BEKTAŞ¹

Talip BEKTAŞ²



1 Öğr.Gör. Ebru ULUÇAY BEKTAŞ
Artvin Çoruh Üniversitesi/Sağlık Hizmetleri MYO/ Çocuk Gelişimi
2 Öğr.Gör. Talip BEKTAŞ
Kafkas Üniversitesi/Sarıkamış MYO/Çocuk Gelişimi

Okul Öncesi Eğitim

Çocuğun, doğumdan ilkokula başladığı güne kadar geçirmiş olduğu zaman dilimi erken çocukluk dönemi olarak adlandırılmaktadır (Şimşek ve Çınar, 2017: 12). Okul öncesi eğitimin ele alındığı okul öncesi dönem çocuğun doğduğu andan itibaren temel eğitime başladığı güne kadar geçen 0-6 yaş arasını kapsar ve bununla birlikte fiziksel, zihinsel, sosyal- duygusal ve dil gelişimlerinin önemli ölçüde geliştiği bir zaman dilimidir (Kurt Gökçe-li, 2019: 81). Okul öncesi eğitimi (Güven, 2020: 2), 0-6 yaş arası çocukların bilişsel, motor, sosyal-duygusal, dil ve özbakım becerilerinin desteklendiği eğitim süreci olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda okul öncesi eğitim; 0-69 ay arasında yer alan çocukların becerilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan, onların fiziksel, dil, sosyal-duygusal, bilişsel ve kişisel gelişimlerini desteklemeye yönelik olarak planlı ve sistemli yürütülen eğitim süreci şeklinde ifade edilmiştir (Haktanır, 2014: 308; MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014).

Çağdaş toplumlarda bireylerin; özgürce düşüncelerini ifade edebilen, eleştirel düşünebilen, araştıran ve sorgulayan, topluma adapte olabilen ve sosyal becerileri ön planda olan bireyler olmaları önemlidir. Bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi, ülkedeki eğitim sistemi ile yakından ilgilidir ve eğitim sisteminin ilk basamağını okul öncesi eğitim oluşturur. Okul öncesi dönem, çocuğun tüm yönleriyle hızlı bir şekilde geliştiği ve çevresel uyarılara yoğun bir şekilde dikkat ettiği, kişiliğinin şekillendiği ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği bir dönemdir. Bu dönemdeki çocuklar için, sevgi, özgürlük, ilgi, sağlıklı bakım, beslenme, güven, hareket, oyun, özgürlük, yetişkin desteği, kendi benliklerini tanımalarını ve geliştirmelerini sağlayacak bir ortam gereklidir. Yine bu dönemdeki çocuklar, ileride ihtiyaç duyacakları temel bilgi ve becerileri geliştirirler. Kendilerini ifade etme yeteneklerini artırır ve çevreleriyle iletişim kurarlar. Ayrıca topluma uyum sağlamak için temel sosyal becerilerini geliştirebilecekleri deneyimler yaşarlar (Gürkan, 2002: 5).

Çocuklar doğuştan keşfetme ve öğrenme eğilimine sahiptir. Öğrenme süreci çok erken yaşlarda başlar ve yaşam boyunca devam eder. Henüz okula başlamadan önce, çocuklar öğrenme ve keşfetme konusunda büyük bir istek duyarlar. Bu yüzden etkili bir şekilde çevrelerini keşfederler iletişim becerilerini geliştirirler ve gözlemediklerine dair düşünceler oluştururlar. Okul öncesi dönem beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantıların en yoğun ve hızlı olduğu periyotlardan biridir. Bu süreç çocuğun bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimi için sağlam bir temel oluşturur. Bundan dolayı çocuklar özellikle yaşamlarının ilk altı yılında hızla büyürler ve bu çeşitli alanlarda hızla yetkinleşirler. Bu durum çocuğun potansiyelini gerçekleştirmesi ve topluma faydalı bir birey olabilmesi için önemlidir (MEB, 2013: 12).

Okul öncesi dönemde bilişsel gelişim hızlı olduğu için, çocuğun çevresel etkilere en açık olduğu bu dönemde çevrenin önemi büyüktür. Çocuğun gelişimi ve öğrenme isteği çevrenin niteliğine derinden bağlıdır. Çocuğun keşfetme ve öğrenme potansiyeli çocuğa sunulan olanaklar ve çevredeki destekleyici unsurlarla doğrudan ilişkilidir. Çevresel faktörler çocuğun bilişsel gelişimini olumlu veya olumsuz etkileyebilir. Sağlıklı bir bilişsel gelişim için çocuğun sağlıklı beslenme alışkanlıkları edinmesi zengin uyarıcı bir çevrede bulunması ve yeni öğrenme fırsatlarının sunulması önemlidir. Çocuğun maruz kaldığı uyarıcılar ne kadar zengin olursa gelişimi ve öğrenmesi o kadar hızlı olur. Ancak çocuğun çevresi yetersiz uyarıcılara sahipse duygusal ve fiziksel destek eksikse ve yeni öğrenme fırsatları sunulmazsa bu durum çocuğun bilişsel gelişimini olumsuz etkiler. Bu da bilişsel gelişimle birlikte dil, motor, sosyal ve duygusal gelişiminde gecikmelere ve davranış sorunlarına yol açabilir (MEB, 2013: 12).

Küçük yaştaki çocukların sağlıklı gelişimleri başarılı ve sorumluluk sahibi bireylerin oluşmasını sağlar. Erken psiko-sosyal uyarm, çocukların sağlığı ve her yönden gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Erken eğitim, çocuğun yaşadığı ortamın geliştirilmesi ve genel gelişimine olumlu katkılarda bulunma amacını taşır. Erken çocukluk gelişimi programları, çocuğa erken dönemde çevresel destek sağlamak açısından önemlidir. Modern okul öncesi eğitim yaklaşımları, çocuğun gelişimini kapsamlı bir şekilde anlamak ve çocuğa ihtiyaçlarına uygun, kaliteli ve destekleyici bir eğitim sunmak için bütünsel yöntemler önermektedir. Bu nedenle yapılandırıcı ve çok kültürlü yaklaşımlar gibi yaklaşımlar okul öncesi eğitim programlarını olumlu yönde etkilemektedir (Kargı, 2011: 5).

Erken yaşam deneyimleri çocuğun okula öğrenmeye ve kendine olan tutumlarını belirler ve okul başarısını etkiler. Olumlu deneyimler yaşayan çocuklar, olumlu tutumlar geliştirirken, olumsuz deneyimler yaşayanlar ise daha düşük öz-değer ve başarı gösterebilirler. Sağlıklı bir büyüme ve gelişim süreci için çocuğun nitelikli bilişsel uyarıcılara, zengin dil etkileşimlerine ve olumlu sosyal deneyimlere maruz kalması önemlidir. Okul öncesi dönemin hızlı gelişimi ve öğrenme potansiyeli bu dönemin etkili bir şekilde değerlendirilmesini gerektirir. Bilimsel araştırmalar da insan yaşamının ilk yıllarının bireysel ve toplumsal açıdan son derece kritik olduğunu göstermektedir. Erken yaşam deneyimleri genellikle çocuğun okula, öğrenmeye ve kendi yeteneklerine karşı tutumlarını belirler ve bu da çocuğun okul başarısını etkiler. Okul öncesi dönemde olumlu deneyimler yaşayan çocuklar okula ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirirken, olumsuz deneyimler yaşayanlar ise eğitim hayatlarını olumsuz etkileyebilecek sorunlar yaşayabilirler. Olumsuz deneyimlerin etkisiyle, çocuğun özgüveni düşebilir, akademik başarısı azalabilir ve davranış sorunları ortaya çıkabilir. Çocuğun sağlıklı bir şekilde büyümesi, gelişmesi ve olumlu öğrenme tutumları geliştirebilmesi için; nite-

likli bilişsel uyarıcılar, zengin dil etkileşimleri ve olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin sağlandığı bir ortam gereklidir. Bu sağlıklı bir aile ortamı ve nitelikli bir okul öncesi eğitim ile mümkündür. Bu tür bir çevrenin oluşturulması, çocuğun özerkliğini destekler ve sağlıklı bir birey olma yolunda önemli bir adım atmasını sağlar (MEB, 2013: 12).

Çocuk, gelişiminin büyük bir kısmını erken çocukluk döneminde tamamlar. Çocuğun nitelikli bir öğrenme gerçekleştirebilmesi de iyi bir eğitim ve eğitim ortamıyla mümkündür. Bundan dolayı bu ortamları sağlayacak olan aile ve okula önemli görevler düşmektedir. Bu sürecin başarılı olabilmesi adına da okul-aile ve çocuk işbirliklerinin olması gerekmektedir. Yapılacak olan olumlu yöndeki işbirlikleri sayesinde çocuğun gelişimini etkileyen çevresel faktörler olumlu yönde etki oluşturacaktır (Hayber, 2021: 17).

Bu bağlamda okul öncesi eğitim; çocukların bütün gelişim alanlarına yönelik gelişimi destekleyen ve onların ilkokula hazır olmalarını amaçlayan eğitimidir. Türkiye’de ki tarihsel gelişiminin ilk olarak Osmanlı imparatorluğunun son yıllarına dayandığı söylenebilir. Cumhuriyet döneminde yavaş gelişme gösteren okul öncesi eğitim 1960 yılından sonra hızlı bir şekilde gelişme göstermiştir (Eroğlu ve Şimşek, 2021: 395).

Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

- Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimlerini desteklemek ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak,
- Onları ilkokula hazırlamak,
- Şartları elverişsiz olan çevre ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı hazırlamak,
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (Çelik ve Daşcan, 2019: 2).

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Önemi

Okul öncesi eğitim, çocuklara yaşadıkları toplum içindeki yerlerini ve sorumluluklarını öğretmeyi hedefleyen bir eğitim sürecidir. İlköğretime kadar olan yılları kapsayan bu süreç, çocukları mutlu, özgüvenli, kendi yeteneklerinin farkında, girişken ve üretken bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlar (Erbil Kaya, 2012). Çocuğun aktif eğitimle ilk karşılaşması genellikle okul öncesi eğitim kurumlarına başladığı zaman olur. Bu nedenle sağlıklı ve başarılı bir kişilik gelişimi için temellerin sağlam bir şekilde atıldığı okul öncesi yıllarda, ailede ve okul öncesi eğitim kurumlarında planlı ve sistemli bir eğitim sunulması son derece önemlidir (Yeşilyurt, 2011: 7).

Okul öncesi eğitim kişilerin hayatında önemli bir yere sahiptir. Gelişmiş olan ülkelerde okul öncesi eğitim zorunlu bir hale gelmeye başlamıştır. Okul öncesi eğitim kurumları farklı kurumlar tarafından açılıp hizmet verebilmektedir. Kadınların iş hayatına atılmaları, köyden kente göçlerin artması ve eğitime verilen önemin artması gibi bazı faktörlere bağlı olarak okul öncesi eğitim kurumları temel eğitim desteği sağlayan kurumlar haline gelmiştir (Eroğlu ve Şimşek, 2021: 388).

Geçmişten bugüne kadar eğitim yaklaşımları öğretmen merkezli, öğrenci merkezli yaklaşıma doğru bir değişim göstermiştir. Bunun sonucunda da ülkelerin uygulamış oldukları eğitim sistemleri değişime uğramıştır. Ancak birçok ülkede bu değişimlere ayak uyduracak düzenlemeler tasarlanamamıştır (Aktaş Arnas, 2019: 2). Okul öncesi eğitim kurumları 3-6 yaş grubuna eğitim vermektedir. Okul öncesi eğitimin temel amaçlarına bakıldığında doğuştan getirmiş oldukları potansiyelleri en üst düzeye çıkartmak, öğrenmeye karşı ilgi uyandırmak, okuma-yazmaya hazır duruma gelmelerini sağlamak, en iyi ortamı sağlayarak onların tüm gelişim alanlarını desteklemek, kendi haklarını savunmak ve bununla birlikte başkalarının haklarına saygı duymayı öğretmek, yardımlaşma ve işbirliği gibi becerilerini desteklemek olduğu görülmektedir (Akbulut, 2017: 10).

Birçok çalışma, ilk yaşların büyüme ve gelişim üzerindeki etkilerine odaklanmıştır. Bu araştırmalar genellikle antropoloji, gelişim psikolojisi, tıp, sosyoloji ve eğitim alanlarındadır. Bu çalışmalar, çocukların erken yaşlardaki gelişimsel değişiklikleri hakkında bilgi sunmanın yanı sıra büyüme, gelişme ve öğrenme için çevresel desteklerin önemini vurgular. Bilimsel olarak, erken yaşların çocuğun zeka, kişilik ve sosyal gelişimi açısından kritik olduğunu ve bu dönemdeki ihmalin çocuğun sonrasındaki yaşamını da etkilediğini göstermiştir. Bu bağlamda araştırmalar, çocukların büyüme ve gelişimini destekleyen deneyimlerin, gelişimin hassas olduğu dönemlerde sunulmasının önemini vurgular. Ayrıca moleküler biyoloji alanındaki çalışmalar, sinir sistemi işleyişi, beyin gelişimi ve çevrenin bu süreç üzerindeki etkileri konusunda yeni bir anlayış sağlar. Örneğin;

- Bir yaşından önce, beyin hızlı bir şekilde gelişir ve bu gelişim daha geniş bir alanı kapsar. Doğumdan hemen sonraki aylar, bilişsel gelişim açısından son derece kritiktir. Bu dönemde, öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan nöron bağlantıları yaklaşık 20 kat artar.

- Yine bilişsel gelişim, genellikle düşünüldüğünden daha fazla çevresel faktörlerden etkilenir. Bu etkilerden en belirgin olanı beslenmedir. Çocuğun ilk 18 ayında aldığı besinler, bakımı, sağlık hizmetleri ve çevresel uyarıcılar gibi deneyimler çocuğun gelişimi üzerinde önemli etkilere sahiptir. Özellikle dezavantajlı çevrelerden gelen çocuklarda, bu tür deneyimlerin eksikliği, telafi edilmesi güç etkilere yol açabilir.

- Çevre sadece beynin hücre sayısını ve bağlantılarını değil, aynı zamanda bu bağlantıların nasıl kurulduğunu da etkiler. Erken çocukluk döneminde yaşanan deneyimler, bilişsel gelişimin şekillenmesinde önemli bir rol oynar.

- Beyin hücrelerinin çoğu ve yapısının önemli bir kısmı doğumda oluşmuştur. Bununla birlikte Sinir bağlantılarının yapısı, yaşamın ilk iki yılında şekillenir. Normal şartlar altında, altı yaşına kadar bu bağlantıların çoğu oluşmuş olur. Bu nedenle, erken yaşlarda karmaşık algılama ve fiziksel deneyimler için fırsatlar sunmak, ileriki yaşlarda öğrenme becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkileyebilir. Bu fırsatlar, erken beslenme eksikliklerine bağlı bozuklukları telafi edebilir veya en azından kısmen giderilebilir (Açev, 1999: 9-10).

Toplumsal gelişim sürecinde eğitimdeki farklı algılar, tutumlar ve uygulamalar okul öncesi dönem çocuklarının eğitimine de etki eder. Günümüzde eğitim iki temel biçimde gerçekleşir: formal ve informal. *Formal eğitim* planlı ve belirli hedeflere yöneliktir. Önceden hazırlanan programlar ve belirlenen kurallar çerçevesinde uygulanır ve genellikle bir öğretmen tarafından yönetilir. *İnformal eğitim* ise planlanmamış ve amaçsızdır, günlük yaşamın içinde spontane olarak gerçekleşir. Örneğin, insanlar seyahat ederken veya grup gezilerinde etkileşimde bulunarak yeni şeyler öğrenirler. Çocuklar arkadaşlarıyla oyun oynarken de yeni bilgiler ve davranışlar geliştirirler. Formal eğitim ise *örgün eğitim* ve *yaygın eğitim* olarak ikiye ayrılır. Ülkemizde örgün eğitim, okullarda Milli Eğitim Müfredatı'na göre düzenli olarak verilen eğitimleri içerir ve okul öncesi eğitimden lisansüstü düzeyine kadar olan tüm süreci kapsar. (Yeşilyurt, 2011: 7).

Bütün bu bilgilerin yanı sıra araştırmalar, erken çocukluk döneminin zekâ, kişilik ve sosyal gelişim açısından hayati bir evre olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin;

- Küçük çocuklar ilişki kurma ve öğrenme gibi yetenekleri kullanarak dünyayla etkileşime geçerler. Fiziksel, sosyal ve psikolojik yeterlilikleri bu süreçte önemli rol oynar. Ancak bu yetenekler fark edilmez ve desteklenmezse zamanla kaybolabilir.

- Bir çocuğun hayatının erken dönemlerinde sevgi dolu bir bağın oluşturulması, ilerleyen yaşamında diğer insanları sevmesini ve uzun vadeli ilişkiler kurmasını kolaylaştırabilir.

- Birçok erken müdahale programının uzun vadeli etkileri, uzun dönemli araştırmalarla kanıtlanmıştır. Bu etkiler temel becerilerin öğrenilmesinden daha ileriye gitmektedir. Bu tür programlar, okula devam oranlarını ve okul başarısını artırır. Bununla birlikte sınıf tekrarlarını azaltır, ergenlik döneminde suç işleme oranlarını düşürür ve erken yaşta hamilelikleri azaltır.

- Bir çocuğun sağlık ve beslenme koşullarını iyileştirmek eğitime ekonomik yatırım olabilir.

- Erken çocukluk döneminde gelişim için sağlanan destekler, sosyo-ekonomik ve sosyal eşitsizliklerin azaltılmasına katkı sağlayabilir. Yetersiz ve elverişsiz koşullarda büyüyen çocuklar, daha avantajlı koşullardan gelenlere kıyasla erken yaşlarda gelişim açısından geride kalma eğilimindedir. Bu durum, çocukların ilköğretime başladıklarında cinsiyetler arası eşitsizliklerin daha da artmasına neden olabilir.

- Erken Çocukluk Dönemi Programlarının gelecek nesillere de uzun vadeli etkileri vardır. Bu tür programlar sadece ileriki dönemlerdeki eğitimi etkilemekle kalmaz, aynı zamanda doğurganlık ve nüfus artışı üzerinde de etkili olabilirler.

- Bu programların çok yönlü etkileri bulunmaktadır. Özellikle anne-baba eğitimi programlarında sağlanan olumlu etkiler, çocuklara da yansır. Araştırmacılar ve eğitim sağlayıcıları, kurumları güçlendirmek ve nitelikli eğitim olanakları sunmak için daha etkili bir şekilde nasıl çalışabilirler? Araştırmacılar ve uygulayıcılar arasındaki işbirliğini güçlendirmek için çalışma grupları, projeler ve iletişim sistemleri gibi mekanizmalar kullanılabilir.

Bu tür işbirliği, araştırmacıların odaklanmaları gereken alanları belirlemelerine ve uygulayıcılara daha etkili programlar oluşturmaları için bilgi sağlamalarına yardımcı olabilir. Uygulayıcıların ve araştırmacıların birlikte çalışmasının bir başka yolu ise uygulayıcıların araştırma projelerine katılması veya günlük uygulamalarını araştırma konusu yaparak kendi çalışmalarını yürütmeleridir. Bu, uygulamaya yönelik araştırmaların doğrudan ve daha da uygulamaya yönelik olmasını sağlayabilir (Açev, 1999: 10-11). Çocuğun merak duygusu, ailenin tek başına karşılayamayacağı kadar geniş bir düzeye ulaştığında, çocuk daha zengin ve çeşitli eğitimsel ortamlara ihtiyaç duyabilir. Ailelerin sunabileceği fiziksel ortam, uygun materyaller ve sosyal etkileşim imkanları yetersiz kalabilir. Bu noktada okul öncesi kurumlar çocukların yaşlarına ve düzeylerine uygun deneyimler aracılığıyla gelişimlerine katkı sunabilecek önemli bir rol oynarlar (Yeşilyurt, 2011: 9).

Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Gelişmesi

Türkiye’de 1900’lü yıllara kadar okul öncesi eğitimle ilgili genel çerçeve program ve ilkeler belirlenmiş olsa da, plan ve programlar genellikle okul öncesi öğretmenleri tarafından hazırlanmıştır. Okul öncesi eğitim alanında ilk resmi program taslağı ise 1953 yılında kabul edilmiş ve uygulamaya konmuştur.

1953 Okul Öncesi Eğitim Programı

1953 okul öncesi eğitim programı 35 madde ve iki bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler: “Anaokulları Yönetmeliği” ile “Anaokulu Programı” bölümleridir. Program, anaokullarının hedefini, 3-6 yaş arasındaki çocukların en elverişli koşullarda gelişimlerini tamamlamalarını sağlamak olarak ifade ederken, bununla birlikte programın amaçlarından bir tanesini de onların ilkokula hazır duruma gelmelerini sağlamak olarak tanımlanmıştır. Yine programda anaokulları çocuk yuvası ve çocuk bahçesi olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır.

1989 Okul Öncesi Eğitim Programı

1989 okul öncesi eğitim programı, kuramcılar tarafından geliştirilen çocuk gelişimi teorilerine dayandırılarak oluşturulmuştur. Gelişim alanlarına yönelik olarak ünite konuları belirlenip alt konulara yönelik amaç ve davranışlar hazırlanmıştır. Bu program okul öncesi eğitimi alanında hazırlanan ilk tematik program özelliği taşımaktadır. 1989 Okul öncesi eğitim programında; planlara yer verilerek ve bu plan türleriyle alakalı açıklamalar ele alınmıştır. Planların hazırlaması sorumluluğu ise öğretmenlere verilmiştir. Bununla birlikte ünite planı örnekleri öğretmen kılavuz kitabında yer almıştır. Yine uygulanacak olan program faaliyetlerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Programda değerlendirme üç aşamalı olarak ele alınmıştır. Bunlar; program, öğretmen ve çocuk değerlendirmesi şeklindedir. Çocukların değerlendirilmesi için gelişim kayıt formu ve gelişim gözlem formuna yer verilmiştir. Programda aile katılımından bahsedilerek, eğitim faaliyetlerine katılımlarının planlanması gerekliliği vurgulanmıştır.

1994 Okul Öncesi Eğitim Programı

1994'teki okul öncesi eğitim programı, 0-72 ay arasında normal gelişim gösteren çocuklar için tasarlanmıştır. Bu programda, hedefler ve hedef davranışlar ifadeleri, amaçlar ve beklenen davranışlar yerine kullanılmıştır. Yaş grupları kreş, anaokulları ve anasınıfları olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Her yaş grubu için tüm gelişim alanlarının desteklenmesi için hedef ve hedef davranışlar temel alınmıştır. Programda yer alan planlar yıllık, ünite ve günlük plandır. Yine programda köşeler ve bu köşelerde yer alması gereken materyallere yönelik açıklamalar yer bulunur. Program değerlendirmesinin, yıllık ve günlük plan olarak yapılması gerekliliği ifade edilmiştir.

2002 Okul Öncesi Eğitim Programı

2002'deki okul öncesi eğitim programı, 1994 programında benimsemiş gelişimsel temelli felsefeyi koruyarak aynı yolu izlemiştir. Güncelleme sürecinde, farklı program yaklaşımları göz önüne alınmış ve bu yaklaşımlardaki yenilikler öğrenme-öğretme süreçlerine entegre edilmiştir. Bu programda yine çocukların gelişimsel açıdan her yönden desteklenmele-

rinin önemi vurgulanmıştır. Programda çocuk merkezli ve esnek olmaya yönelik vurgu yapılmıştır. Yine programda ilk defa özel gereksinimli çocuklar için öğretmenlerin gerekli düzenlemeleri yapabileceği vurgulanmıştır. Daha önceki programlarda yer alan ünite planı kaldırılmış, yıllık plan ve günlük plan esas alınmıştır. Sınıfta bulunması gereken köşelerin ve bu köşelerde olması gereken materyallerin neler olduğuna ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Değerlendirmenin program, öğretmen ve çocuk açısından olması gerektiği vurgulanmıştır. İlk kez bu programda ailenin çocuğun eğitimine katılmasının gerekliliği ve önemi vurgulanarak, bu doğrultuda aile katılımı ele alınmıştır. Veli toplantılarının her dönemde en az ikişer kez yapılması gerektiği ve ev ziyaretlerinin yapılmasının öneminden bahsedilmiştir.

2006 Okul Öncesi Eğitim Programı

2006 okul öncesi eğitim programı da kendisinden önceki diğer programlarda olduğu gibi gelişimsel program olma özelliğiyle ön plana çıkmıştır. Yine daha önceki programlarda yer alan hedef ve kazanılması beklenen davranışlar bu programda amaç ve kazanımlar olarak ifade edilmiştir. Program içeriğinde amaç ve kazanımların esas olduğu vurgusu yapılmıştır. Daha önceki programlarda eğitim durumu olarak adlandırılan kısım, bu programda öğrenme süreci olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte öğrenme süreci programda detaylı biçimde ele alınmıştır. Yine diğer programlarda olduğu gibi bu programda da etkinlik köşeleri ve bu köşelerde olması gerekenler açıklanmıştır. Bununla birlikte bu programda da aile katılımı ve ev ziyaretlerinin olması gerekliliği tekrar vurgulanmıştır.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı

2006 programında yer alan amaç ve kazanımlar ifadesi bu programda kazanım ve göstergeler olarak yer almıştır. Daha önceki okul öncesi eğitim programlarında uygulanan yıllık ve günlük planlar kaldırılarak bunların yerine aylık plan ve günlük eğitim akışı getirilmiştir. Öğretmenlere eğitimi aylık periyotlar halinde planlamaları önerilmiştir. Yine öğretmenlerin günlük eğitim akışı doğrultusunda o gün yapılacak olan çalışmalara düzenli bir biçimde yer vermeleri gerektiği ifade edilmiştir. Bu programda ilgi köşeleri öğrenme merkezleri olarak değiştirilmiştir. Etkinlik türleri ve bu etkinlik türlerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Bununla birlikte özel gereksinimli çocuklara yönelik olarak öğretmenlerin uyarılma yapmaları gerekliliği vurgulanmıştır. Yine bu programda da aile katılımının önemi vurgulanmıştır (MEB, 2024: 6-11).

Dünya'da Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi

Dünyada ülkelerin eğitim politikaları, kültürleri, çocukların gereksinimleri ve eğitsel hedefler doğrultusunda 0-36 aylık çocuklara yönelik farklı

eğitim programları uygulanmaktadır. Bu eğitim programlarının bazı ülkelerdeki örnekleri aşağıda açıklanmıştır (Yıldız ve Durmuşoğlu, 2019: 56).

Amerika Birleşik Devletleri

Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ülkenin kalkınması, dezavantajlı çocukların eşit fırsatlarla eğitim hakkı elde etmesi, ruh ve beden sağlığı yerinde olan bireyler yetiştirilmesi için eğitim politikaları belirlemiştir. Bu amaç doğrultusunda erken çocukluk dönemindeki farklı yaş ve çocuklar için eğitim programları geliştirilip uygulanmıştır. ABD’de erken çocukluk eğitim programları bünyesinde 0-36 aylık çocuklar için geliştirilen ve uygulanan bazı programlar bulunmaktadır.

Early Head Start Programı, Amerika Birleşik Devletlerinde Head Start modelinden yola çıkılarak geliştirilen bir programdır. Bununla birlikte bu program 0-36 ay arasındaki çocuklara ve hamile kadınlara hizmet vermektedir. Yine bu program düşük gelirli çocuklar ve onların ailelerine yönelik aile destek hizmetleri sunmaktadır. Bununla birlikte bu programda sınıflarda sekiz çocuk ile iki eğitimci yada dokuz çocuk ile üç eğitimci bulunacak şekilde tasarlanır (Early Childhood Learning and Knowledge Centre, 2018, Akt; Yıldız ve Durmuşoğlu, 2019: 56).

Amerika Birleşik Devletlerinde eyaletler arası farklılıklar genel bir çerçevede farklı farklı eğitim programlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bunlardan bir tanesi de California Bebek/Yürümeye Başlayan Çocuk Eğitim Programıdır. *California Bebek/Yürümeye Başlayan Çocuk Eğitim Programının* ilkelerine göre aile çocuğun gelişim ve öğrenmesinin ana unsuru olarak merkezde yer alır. Çocukların öğrenmeleri, çevreleri ile etkileşimlerine bağlıdır. Program sosyal duygusal gelişim, fiziksel gelişim, bilişsel gelişim ve dil gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır. Programa katılan her çocuk ve aile için bir öğretmen tahsis edilir. Programda öğretmenlerin çocukları gözlemlemesi, planları uygulaması ve sonuçları değerlendirmesi önem taşımaktadır.

Bununla birlikte bu program kapsamında uygulanacak etkinlikler;

- Öğretmeni, öğrenmeyi kolaylaştırıcı role yönlendirmelidir.
- Çocukların tüm öğrenme tecrübelerini ele almalı, keşfetmeyi desteklemelidir.
- Gelişimin aşamalarını yansıtmalı, aynı zamanda bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmalıdır (California Department of Education, 2012, akt; Yıldız ve Durmuşoğlu, 2019: 57-58).

Amerika Birleşik Devletlerinde 0-36 aylık çocuklar için uygulanmakta olan programlardan birisi de “HighScope Bebek Yürümeye Başlayan Çocuk Programı”dır. Bu programda bebekler ve küçük çocukların bakımı ve eğitimi, çocukların, ailelerin ve bakıcıların ihtiyaçlarına uygun olarak yürü-

tülmektedir. Aynı zamanda program çocukların etkinliklerine geçişlerinde aktif katılımlarını, bedensel bakım rutinlerini ve etkinlik zamanlarını da desteklemektedir.

HighScope Bebek-Yürümeye Başlayan Çocuk Programı araştırmaya dayalı ve çocuk odaklı bir program olduğu için, çocuklar öğrenme sırasında aktif katılımcılardır. Bebekler ve küçük çocuklar etraflarındaki dünyayı keşfederek ve oynayarak öğrenmektedirler. Bununla birlikte bu programın içeriği altı alandan oluşmaktadır. Bunlar; öğrenme yaklaşımları, sosyal-duygusal gelişim, fiziksel gelişim ve sağlık, iletişim, dil-okuryazarlık, bilişsel gelişim ve yaratıcı sanatlardır (High Scope Infant-Toddler Curriculum, 2018, Akt; Yıldız ve Durmuşoğlu, 2019: 59). Bu programda uygulanan bir günlük plan örneği aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1. HighScope Bebek-Yürümeye Başlayan Çocuk Programından Bir Günlük Plan Örneği

| Yürümeye Başlayan Çocuklar İçin Günlük Plan | |
|--|--|
| | Karşılama, el yıkama, öğrenme merkezlerinde sessiz etkinlikler <ul style="list-style-type: none"> ● Kitaplar ● Matematik materyalleri ve manipülatif materyaller ● Yap-bozlar |
| 09:00-09:30 | Tuvalet eğitimi, alt değiştirme, el yıkama, kahvaltı |
| 09:30-11:30 | Çember zamanı/ Müzik, Hareket, Küçük grup etkinlikleri ve merkezlerde vakit geçirme <ul style="list-style-type: none"> ● Bloklar ● Dramatik oyun ● Matematik materyalleri ve manipülatif materyaller ● Müzik ve Hareket ● Beslenme ● Duyu masası, açık hava etkinlikleri |
| 11:30-12:00 | Öğle yemeği, tuvalet eğitimi, alt değiştirme ve el yıkama |
| 12:00-14:00 | Dinlenme zamanı Tuvalet eğitimi, alt değiştirme ve el yıkama |
| 14:00-16:00 | Öğle kahvaltısı Öğrenme merkezlerinde sessiz etkinlikler <ul style="list-style-type: none"> ● Kitaplar ● Matematik materyalleri ve manipülatif materyaller ● Yapbozlar Açık hava etkinlikleri |
| 16:00-16:30 | Öğle çember zamanı |
| 16:30-18:00 | Tuvalet eğitimi, alt değiştirme, el yıkama Öğrenme merkezlerinde sessiz etkinlikler <ul style="list-style-type: none"> ● Hikaye zamanı ● Matematik materyalleri ve manipülatif materyaller ● Sosyal duygusal ve dil gelişimi etkinlikleri Eve gidiş için hazırlıklar |

Çin

Çin Devlet Konseyi 2001’de Çin Çocuk Gelişimi Ulusal Programı’nı ilan etmiştir. Programda çocukların sağlığı, eğitimi, yasal olarak korunmaları ve çevre konuları dört temel hedef olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda bu hedeflerle ilgili stratejiler oluşturulmuştur. Bu programın temel ilkeleri çocukların yasalarla korunması, çocuklara öncelik tanıma, çocuğun yüksek yararını göz önünde bulundurma, çocukların eşit gelişimi ve katılımıdır şeklindedir (NWCCW, 2018, Akt; Yıldız ve Durmuşoğlu, 2019: 62).

Polonya

Polonya’da 0-3 yaş arasındaki çocuklar için çocuk bakım kurumları Aile, Çalışma ve Sosyal Politika Bakanlığı tarafından denetlenmektedir. Bu yaş grubundaki çocuklar için çocuk kulüpleri veya kreşler bulunmaktadır. Velilerin çalıştıkları saatlerde çocuklar bu kurumlarda bakım hizmeti almaktadırlar. Kreşler 20. haftasını dolduran çocuklara, kulüpler ise 12 ay ve üzeri çocuklara hizmet sağlamaktadırlar. Çocuğun okul öncesi eğitime katılmasının zor olması durumunda bu çocuklar 3-4 yaşına kadar kuruma devam edebilmektedirler. Bu kurumlarda sağlanan başlıca hizmetler; beslenme, bakım, uyku, dinlenme, hijyen, eğitsel faaliyetler, hastalıkların önlenmesi ve geçici tıbbi bakım sağlanmasıdır (EACEA, 2018, Akt; Yıldız ve Durmuşoğlu, 2019: 62).

Japonya

Japonyada erken çocukluk eğitimi için iki farklı yaş grubu bulunmaktadır. 0-3 yaş arasındaki çocuklar “youchien” olarak adlandırılan kurumlara giderken, 0-5 yaş arası çocuklar ise “hoikuen” adlı kurumlara gitmektedirler. Bu iki kurumda farklı bakanlıklar altında faaliyet göstermektedirler. Her iki kurumun işleyişi benzer özellikte olsa da bazı farklılıklar bulunmaktadır. Bununla birlikte beş yaş grubu hariç diğer tüm yaş gruplarında uyku saati bulunur. Tuvaletler genelde sınıfın yan tarafında bulunmakatır. Yapılan etkinlikler oyun, müzik, sanat ve dil etkinlikleri tarzındadır (Hayashi, 2011; Ishikida, 2005, Akt; Yıldız ve Durmuşoğlu, 2019: 63).

Yeni Zelanda

Yeni Zelanda’da uygulanmakta olan Te Whariki programı 0-18 ay, 1-3 yaş ve 2,5-5 yaş olmak üzere üç farklı dönem çerçevesinde oluşturulmuştur. Programda dört temel ilke bulunmaktadır. Bunlar; güçlendirme, bütüncül gelişim, ilişkiler, aile ve toplumdur. Program beş temel üzerine kurulmuştur. Bunlar; iyi oluş, ait olma, destek, iletişim ve keşiftir. Temel öğrenme alanları, öğrenme çıktıları, bilgi, beceri, tutumlar ve değerler bu beş temel altında yapılandırılmıştır. Temel beceriler arasında iletişim, bilgi, matematik, problem çözme, öz düzenleme, çalışma becerileri, sosyal ve fiziksel beceriler bulunmaktadır.

Te Whariki programı kapsamında temel öğrenme alanlarından biri olan iyi oluştan bir kesit aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Te Whariki Program Çerçevesinde Bir Kesit

| İyi Oluş | |
|--|---|
| Temel Becerilerle Bağlantılar | Temel Öğrenme Alanlarıyla Bağlantılar |
| İletişim becerileri: Çocuklar düşünce ve duyguları etkili ve uygun bir şekilde ifade etmek için özgüven ve beceri geliştirirler. | Dil ve diller: Dilde yeterlilik, öz-değer duygusunun gelişimini güçlendirir ve çocukların etkili bir şekilde katılmasına ve dünyayı anlamlandırmasına olanak tanır. |
| Sayısal beceriler: Çocuklar matematiksel kavramlarda yetkinlik geliştirir ve bunları günlük hayatta kullanmanın keyfini çıkarırlar. | Matematik: Matematiksel kavramları keşfetmek yaratıcılığı ve kendine güveni teşvik eder. |
| Problem çözme becerileri: Çocuklar problemleri çözmek için sorular sormak ve fikirlerini test etmek için sorumluluklar üstlenme konusunda kendilerini güvende hissederler. | Bilim: Çevre bilincini geliştirmek, merak ve bilimsel anlayışı geliştirir. |

(New Zealand Ministry Education, Akt; Yıldız ve Durmuşoğlu, 2019: 64).

KAYNAKÇA

- Açev, (1999). 7 ÇOK GEÇ! Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi Üzerine Düşünceler ve Öneriler, Ankara.
- Akbulut, E. (2017). Okul Öncesi Müzik Eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aktaş Arnas, Y. (2019). Çocuk Merkezli Öğrenme Ortamları: Okul Öncesi Çocuklar İçin Bir Okul Tasarla. Ankara: Pegem Akademi.
- Alisinanoğlu, F. (2020). Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik ve Daşcan. (2019). Okul Öncesi Eğitim Programı ve Etkinlik Kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eroğlu, Ö., Şimşek, H. A. (2021). Türkiye’de okul öncesi eğitime eleştirel pedagojik yaklaşım. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 387-397.
- Haktanır, G. (2014). Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşunun 100’üncü yılına doğru ülkemizde okul öncesi eğitim. G. Haktanır (Ed.), Okul öncesi eğitime giriş içinde (s.307-328). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hayber, B. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin kurumlarında yaşadıkları sorunlar. *Düzce Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 16-25.
- Kargı, E. (2011). Niçin okul öncesi eğitim. *Eğitim Bir-Sen*. 7 (20)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. 26/07/2014 tarihli Resmi Gazete
- Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2024). Okul öncesi eğitim programı. Ankara
- Şimsek, N., & Çınar, Y. (2012). Okul Öncesi Dönemde Fen ve Teknoloji Eğitimi. 2. Aufl. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yeşilyurt, Z. C. (2011). Çocukları Anaokuluna Devam Eden Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Beklentileri Ve Kurumların Bu Beklentileri Karşılama Durumları. *Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Yıldırım, A. (2019). Okul Öncesi Eğitim Programları. Ankara: Pegem Akademi.