Ekim 2025

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ALANINDA ULUSLARARASI AKADEMİK ARAŞTIRMA VE ÇALIŞMALAR

EDİTÖR **DOÇ. DR. VEDAT BAYRAKTAR**

SERÜVEN YAYINEVİ

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

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

Birinci Basım / First Edition • © Ekim 2025

ISBN • 978-625-5737-80-9

© copyright
Bu kitabın yayın hakkı Serüven Yayınevi'ne aittir.
Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.
The right to publish this book belongs to Serüven Publishing. Citation can not be shown without the source, reproduced in any way without permission.

Serüven Yayınevi / Serüven Publishing
Türkiye Adres / Turkey Address: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak
Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA
Telefon / Phone: 05437675765
web: www.seruvenyayinevi.com
e-mail: seruvenyayinevi@gmail.com

Baskı & Cilt / Printing & Volume
Sertifika / Certificate No: 47083

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ

ALANINDA ULUSLARARASI AKADEMİK ARAŞTIRMA VE ÇALIŞMALAR

EKİM 2025

EDİTÖR DOÇ. DR. VEDAT BAYRAKTAR

SERÜVEN
YAYINEVİ

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

ANASINIFI ÖĞRENCİSİNDE ANİMİSTİK (CANLICI) DÜŞÜNME

Esra AY KARAÇUHA ***1***

Ahmet ÇEBİ ***1***

BÖLÜM 2

KAVRAM ÖĞRETİMİNDE YENİLİKÇİ YAKLAŞIM: OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE BİLGİSAYAR DESTEKLİ ETKİLEŞİMLİ ÖĞRETİM

Arzu ERGİŞİ BİRGÜL ***17***

BÖLÜM 3

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARININ KULLANIMI VE ÖNEMİ

Şafak YUCASU ***29***

Fikriye KIRBAĞ ZENGİN ***29***

BÖLÜM 4

PİAGET KURAMINDA ANASINIFI ÖĞRENCİSİNİN KONUŞMA TEMEL DİL BECERİSİNİN İŞLEVLERİ

Esra AY KARAÇUHA ***47***

Ahmet ÇEBİ ***47***

BÖLÜM 5

FREİRE'NİN ELEŞTİREL PEDAGOJİSİ IŞIĞINDA MAARİF MODELİ 2024 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ ÇÖZÜMLEMESİ

Ümit Ünsal KAYA ***61***

Bölüm
1

ANASINIFI ÖĞRENCİSİNDE ANİMİSTİK (CANLICI) DÜŞÜNME[1]

Esra AY KARAÇUHA[2]
Ahmet ÇEBİ[3]

1 Bu çalışma "Anasınıfı Öğrencisinin Konuşma Temel Dil Becerisine Anababasının Eğitim Durumunun Etkisi" adlı 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

Jean Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, çocukların dünyayı anlamlandırma biçimlerinin yetişkinlerden niteliksel olarak farklı olduğunu vurgular. Bu farklılık, çocukların çevrelerindeki olayları açıklarken kendi yaşantılarından yola çıkmalarıyla belirginleşir. Piaget'ye göre çocuklar, nesneleri ve doğa olaylarını açıklarken çoğu zaman öznel bir bakış açısı geliştirirler; bu bakış açısı, onların düşüncesine duygusal ve sezgisel bir boyut kazandırır (Piaget, 1926). Bu süreçte ortaya çıkan en dikkat çekici olgulardan biri, canlıcılık (animism) olarak adlandırılır. Canlıcılık, çocuğun cansız varlıkları da insan gibi duygu, niyet veya farkındalık sahibi olarak algılamasıdır.

Piaget (1951), canlıcılığı çocuğun benmerkezci düşünme biçiminin bir yansıması olarak açıklamıştır. Çocuk, kendi içsel deneyimlerini dış dünyadaki nesnelere aktarır; böylece rüzgâr "kızar", güneş "oyun oynar" veya oyuncak "üzülür". Bu tür açıklamalar, çocuğun dışsal olaylara kendi bilişsel çerçevesinden anlam verme çabasını yansıtır. Beilin (1992) bu durumu, çocuğun çevresine anlam kazandırmak için kullandığı gelişimsel olarak doğal bir bilişsel strateji olarak yorumlar. Çocuğun bu erken açıklama biçimleri, henüz soyut düşünme becerilerinin gelişmediği bir dönemde dünyayı kavramasına yardımcı olur.

Piaget'nin yaklaşımında canlıcılık, çocukların çevresini anlamlandırırken karşılaştıkları belirsizlikleri azaltma girişimidir. Bu, bir tür "bilişsel köprü" olarak işlev görür; çocuk bu köprüyü kullanarak fiziksel dünyayı kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirir.

Bu aşamalı gelişim, çocukların nedensel açıklama becerilerinin giderek soyut ve mantıksal bir yapı kazandığını gösterir.

Piaget'nin canlıcılık kavramı, yalnızca çocuğun düşüncesinde bir "yanılgı" olarak değil, aynı zamanda onun öğrenme sürecinde işlevsel bir yapı olarak yorumlanabilir. Çocuk, çevresindeki olaylara insanî özellikler yükleyerek onları daha anlaşılır hale getirir. Bu eğilim, hem belirsizliği azaltır hem de dünyaya duygusal bir anlam katar.

Gopnik (2012), çocukların doğa olaylarını açıklarken sergiledikleri bu eğilimi, erken yaşta görülen bilimsel düşünmenin temeli olarak görür. Ona göre çocuklar, gözlemledikleri olgulara ilişkin sezgisel açıklamalar üretir ve bunları yeni deneyimlerle sınar. Bu açıdan canlıcılık, sistematik gözlem ve hipotez kurma süreçlerinin öncülüdür.

Vosniadou ve Brewer (1992) da benzer biçimde, çocukların Dünya'nın şekline ilişkin açıklamalarında sistematik fakat sezgisel modeller kurduklarını göstermiştir. Bu bulgular, çocukların canlıcı açıklamalarının mantıksız değil, kendi bilişsel düzeyleri içinde tutarlı olduğunu ortaya koyar.

Piaget Kuramında Animistik Düşünme

Canlıcı düşünce, nesnelerin de insanlar gibi düşüncelerinin, duygularının, isteklerinin olduğu yönündeki düşüncedir. Çocuk bulutların güneşin önünü kapatması nedeniyle güneşin üzüldüğünü, bu nedenle yağmur yağdığını söyleyebilir (Gündoğdu, 2006: 85).

Piaget çocukta canlıcı düşünme ile ilgili bir dizi çalışma yürütmüş ve çocukta canlıca düşünmeyi bazı düzeylere ayırmıştır. Piaget bu konu ile ilgili çalışmalarında gözlem yönteminin yanı sıra görüşme yöntemini kullanmıştır. Piaget'ye göre sorular yalnızca tek başına değil, nedenleri ile birlikte sorulmalıdır. Ayrıca çocuğa çok tartışmalı sorular sorulmalı (ay, yıldızlar bulutlar v.b.) ve sırayla gitmekten kaçınılmalıdır (Piaget, 2005: 152). Piaget bu görüşmelerden elde ettiği verilerle canlıcılık düşüncesini dört faklı düzeye bölmüştür.

Birinci düzeyde çocuk her nesnenin bir eylemin merkezi olduğunda bilincin merkezi olduğunu söyler. Örneğin çakıltaşının hiçbir şey hissetmemesi ancak yerinden oynatıldığında, ıslatıldığında v.b. bir şey hissedebileceğini düşünmesi gibi. Birinci düzeye "her şey bilinçlidir" ismini vermiştir. Birinci düzeyde bilinç, bir etkinliğin hareket getirmesi ölçüsünde harekete bağlıdır yani, herhangi bir hareket unsuruna. Kendi hareket etmeyen dağ gibi unsurlar da bilinçli olabilir.

İkince düzeyde ise bilinç, artık hareketli nesnededir. Yani bilinç bir hareketin o nesneyle karşılaşmasında değil kendi etkinliği hareket halinde olan nesnededir. Örneğin güneş, ay, yıldızlar v.b. Piaget ikinci düzeyi "harekeli olan her şey bilinçlidir" olarak tanımlamıştır.

Üçüncü düzeye geldiklerinde çocuklar hareketi kendinden sebep olan nesnelerin bilinçli olduklarını düşünmüşlerdir. Üçüncü düzeyi "hareketleri kendileri içlerinde olan nesneler bilinçlidir şeklinde isimlendirmiştir. Yani çocuğa göre ayın hareketinin sebebi kendi ise ay bilinçlidir.

Dördüncü düzeyde çocuk, diğer nesnelerin değil hayvanları ya da bitkilerin biliçli olduğunu söylemektedir. Dördüncü düzeyi isimlendirmiştir (Piaget, 2005: 149-179). "hayvanlar bilinçlidir" şeklindedir.

Bu çalışmada gözlemlerimize ek olarak çocuğun benmerkezli konuşmasına bir başka açıdan bakabilmek için seçtiğimiz çocuklarla yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yaptık. Görüşmelerden farklı olarak çocuklardan bazı resimler yapmalarını istedik. Bu bölümde ise birkaç çarpıcı örneği tartışacağız.

Resim 1.

Zehra'ya resim ile ilgili bazı sorular sorduk.

Zehra bulutlar canlı mı?

Evet canlı.

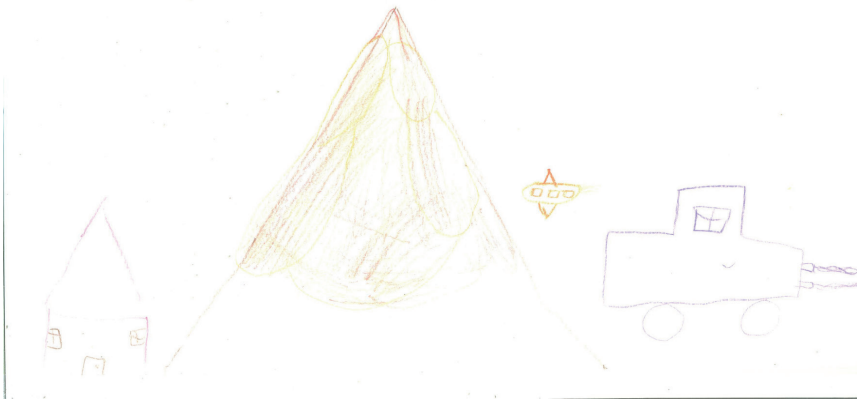
Ev canlı mı?

Evet canlı (Zehra bizim diğer sorularımızı beklemeden) Güneş de canlı, kız da canlı, köpek de canlı, kuşlarda canlı. Gözleri ağızları burunları var.

Daha sonra Zehra'ya bize öyle bir resim yap ki içindeki her şey cansız olsun dedik.

Zehra aşağıdaki resmi yaptı.

Resim 2.



Yanardağ canlı mı?

Hayır.

Neden?

Çünkü ateş çıkmıyo.

Araba canlı mı?

Hayır.

Neden?

Çünkü farları yok yapmadım gözleri olursa canlı.

Ev canlı mı?

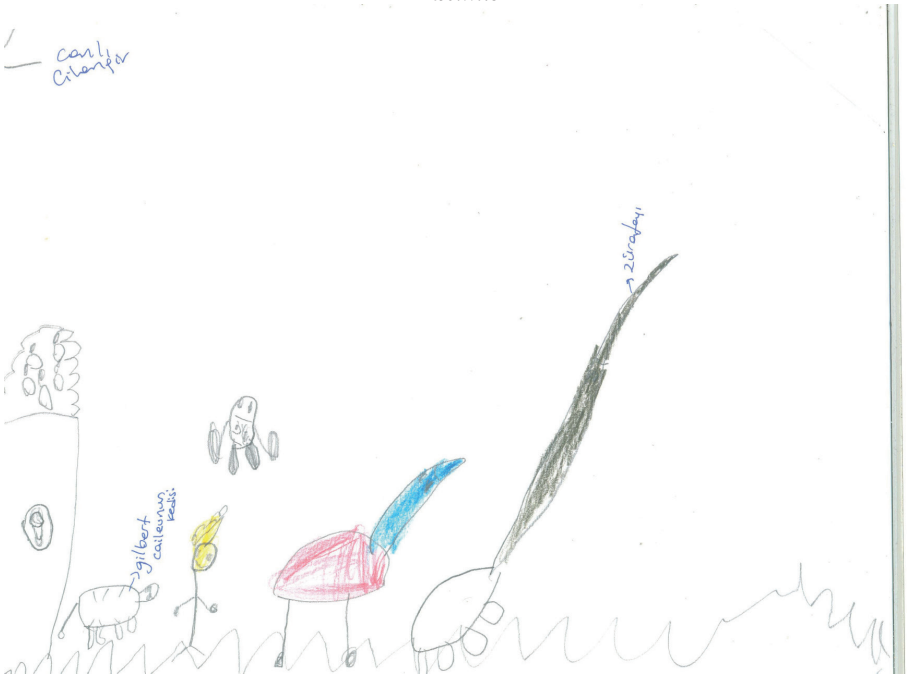
Cansız.

Çünkü taştan yapılmıştır.

Ama yıkılırsa canı acır.

Bu örnek çocuk düşünmesinin anlaşılması bakımından çok çarpıcıdır. Zehra kendi isterse her nesneyi canlı veya cansız yapabileceğini düşünüyor. Kendi ağız burun göz çizerse nesneler canlı oluyor çizmezse araba örneğinde olduğu gibi, nesneler cansız oluyor. Bu bize benmerkezli düşünmeyi açıkça gösteriyor. Aynı şekilde anababası yüksek düzeyde eğitimli Cihangir'den de iki tane resim yapmasını istedik. İlk resim içinde her şeyin canlı olduğu, ikinci resim ise içindeki her şeyin cansız olduğu resimler:

Resim.3



At canlı mı?

Ayağı yukarı böyle yapıyo ya. Canlı tabi gözleri var. Her şeyi var.

Güneş canlı mı? Canlı.

Çünkü onunla biz güneş ışığı var.

O olmasaydı canlı olmazdı.

Zürafa canlı mı?

Canlı. Çünkü o da bir hayvan.

Resim 4.

Araba cansız mı?

Araba cansız. Onun hiç gözleri yok.

Anababası düşük düzeyde eğitimli Beytullah'tan içinde canlıların olduğu bir resim yapmasını istedik aşağıdaki resmi yaptı.

Resim 5.

Güneş canlı mı?

Canlı.

Neden?

Isttığı için.

Ev canlı mı?

Evet ev bizi koruyor.

Hem de gözleri var(pencereleri gösteriyor.)

Beytullah'tan bir de içinde sadece cansızların olduğu bir resim yapmasını istedik. Bu resim aşağıdadır.

Resim 6.

Beytullah kedi canlı mı?

Cansız.

Neden?

Cansız kedi çünkü gözlerini yapmadım.

Ağaç canlı mı? Cansız.

Neden?

Ağzı, burnu gözü yok.

Beytullah'ın sorulara verdiği yanıtlardan istediği neseyi. kendinin cansız yapıp yapmayacağını görüyoruz. Beytullah kedi canlı mı? Sorusuna "canlı değil çünkü gözlerini yapmadım" şeklinde benmerkezci düşünmenin açıkça görüldüğü bir cevap veriyor.

Anababası düşük düzeyde eğitimli Naz'dan içinde canlıların olduğu bir resim yapmasını istedik aşağıdaki resmi yaptı.

Resim 7.

Sayılar canlı mı?

Evet ağzı, burnu, gözü, ayağı var.

Bulut canlı mı?

Evet onunda gözleri, burnu ağzı var.

Anababası düşük düzeyde eğitimli Naz'dan içinde cansızların olduğu bir resim yapmasını istedik aşağıdaki resmi yaptı.

Resim 8.

Çiçekler canlı mı? Hayır Neden? Bu kız çiçeklerin canlı olmamasını dilemiş o yüzden canlı değil.

Sayılar canlı mı?

Bu kız demiş ki yazdığım yazılar canlı olmasın demiş sayılar da canlı olmamış.

Bu kız kim biliyon mu?

Benim.

Bu örnekte gördüğümüz gibi Naz resminde dilediğini canlı dilemediğini cansız yapacak kadar benmerkezli düşünmektedir.

Yukarıda Piaget'in canlıcı (animistik) Düşünmeyi hangi düzeylere ayırdığından kısaca bahsetmiştik. Biz de Piaget'nin yaptığı çalışmalarda sorduğu sorulara benzer sorular sorduk. Anababası düşük düzeyde eğitimli olan çocuklar da anababası yüksek düzeyli olan çocuklar da genel olarak birinci ve ikinci düzeyi yansıtmaktadırlar. Çocuklardan sayısı çok az da olsa zaman zaman üçüncü düzeyi yansıtanlar da olmuştur. Ancak ağırlıklı olarak ikinci düzeyin etkisi hissedilmektedir. Bizim burada tartışmak istediğimiz konu çocuğun dünyayı nasıl da kendini merkeze alarak tanımladığıdır.

Aşağıda bu görüşmelerle ilgili bazı örnekler verilmiştir:

Odun ateşe atılırsa yandığını hisseder mi, hissetmez mi?

Hisseder.

Neden?

Soba sıcak olduğu için.

Bir bisiklet yürüdüğünün farkında mıdır?

Benim bir bisikletim var bisiklet yürüdüğünün farkında olur mu olmaz.

Neden? Tekerlek gitmezse olmaz.

Hızlı gittiğinin farkında olur mu?

Olmaz. Neden?

Çünkü yavaş gittiğini sanar hızlı gittiğinde.

Benim bi bisikletim var hep zincir atıyo hızlı gittiğinde.

Burada Beytullah sorduğumuz soruyu kendi bisikleti ile özdeşleştirip cevaplamaktadır.

Bir bisiklet yürüdüğünün farkında mıdır?

Tabi farkındadır. Neden?

Çünkü yerde dönüyo ya bisiklet onun için tekerleri hisseder. Hızlı gittiğini bilir mi bisiklet? Bilir. Neden?

Çünkü şey pedalını hızlı çevirdiği için.

Bir bisiklet tek başına gidebilir mi?

Hayır.

Neden?

Çünkü onu döndürecek birisi olmadığı için.

Irmak hareket ettiğini bilir mi?

Bilir.

Neden?

Su hareket ettiği için.

Irmak canlı mıdır cansız mı?

Canlıdır.

Neden?

Canlı olması zaten belli sular canlı değil mi?

Yani böyle. (ırmağın dalgalarını suyun hareketini anlatır gibi el işareti yapıyor.

Ömer bu örnekte canlı olma durumunu harekete bağlamıştır.

Bir bisiklet yürüdüğünün farkında mıdır?

Olur.

Neden? Çünkü biz üstüne binince pedalları ön ve arka çevirince kendisi yürümüş gibi hisseder. Hızlı gittiğinin farkında olur mu?

Olur.

Neden?

Çünkü biz pedalları hıphızlı öne çevirirsek hıphızlı gider

Serkan ise bisikletin pedallarını hıphızlı çevirirsek bisikletin hıphızlı gisedeceğini ve nasıl kendisi bunu hissediyorsa bisikletin de bunu hissedeceğini düşünür.

Ay bizi takip eder mi?

Evet.

Neden?

Çünkü bizim gittiğimiz yere o da gelir.

Ay dünyayı görebilir mi?

Göremez.

Neden?

Çünkü gözü burnu ağzı yok.

Aya dokunsak ay bunu hisseder mi?

Hisseder.

Neden?

Gözü var gözünü kalemle çizersek hisseder.

Alp Ay'a kalemiyle göz çizerek onu canlı yapabileceğini düşünecek kadar benmerkezcidir. Buraya kadar olan örneklerdeki çocuklar anababası düşük düzeyde eğitimli olan çocuklardır.

Su dökülürse ateş bir şey hisseder mi?

Hisseder.

Neden?

Çünkü soğur ve kül olur.

Güneş doğduğunda rüzgar bir şey hisseder mi?

Hayır.

Neden?

Güneş doğunca bulut batıyo çünkü.

Estiğini bilir mi rüzgar?

Bilir.

Neden?

Güneş bir şey hisseder mi?

Hayır.

Neden?

O da batıyo.

Dağlar canlı mıdır?

Cansız.

Neden?

Çünkü onlar metalden yapılmıştır.

Dağın üstünde yürüsek dağ bunu hisseder mi?

Hayır.

Dağa çıksak tepinsek dağ bunu hisseder mi?

Hisseder.

Neden?

Çünkü çok ses gelir o da duyar.

Masa vurduğumu hisseder mi?

Hisseder.

Neden?

Çünkü yere vurduğunda gözleri böyle oynar.

Güneş doğduğunda rüzgar bir şey hisseder mi?

Hayır.

Neden?

Sen kocaman insansın öğretmenlerin öğretmiştir sana. Okullarda o kadar çok şey öğrenmedik di mi kamera?

Canlıcılık, eğitim bağlamında çocuğun düşünce süreçlerini anlamada önemli ipuçları sunar. Çocukların "bulutlar ağlıyor", "rüzgâr kızdı" gibi ifadeleri, hatalı bilgi değil, bilişsel gelişimin doğal bir parçasıdır. Öğretmenlerin bu tür açıklamaları bastırmak yerine, çocukların neden böyle düşündüklerini keşfetmeleri gerekir.

Beilin (1992) ve Gopnik (2012), öğretmenlerin çocukların bu erken sezgisel açıklamalarını dikkate alarak onları gözlem, tartışma ve deneyim yoluyla daha bilimsel açıklamalara yönlendirebileceklerini belirtirler. Böylece canlıcılık, bilimsel düşünme becerilerinin gelişmesine aracılık edebilir.

Piaget'nin canlıcılık kavramı, çocukların çevreyle kurdukları bilişsel ilişkiyi anlamada temel bir çerçeve sunar. Çocuğun nesnelere canlılık atfetmesi, yalnızca bir düşünce hatası değil, anlam kurma sürecinin yaratıcı bir aşamasıdır. Çağdaş araştırmalar, bu eğilimin çocukların öğrenme biçimlerine içkin olduğunu ve uygun öğretim yaklaşımlarıyla bilimsel düşünmenin temeline dönüştürülebileceğini göstermektedir.

Bu bakış açısı, Piaget'nin klasik kuramını günümüz bilişsel bilimleriyle buluşturarak çocuk düşüncesini daha bütüncül bir biçimde yorumlamamıza olanak tanır.

Kaynakça

Beilin, H. (1992). Piaget's enduring contribution to developmental psychology. *Developmental Psychology, 28*(2), 191–204. https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.2.191

Gopnik, A. (2012). Scientific thinking in young children: Theoretical advances, empirical research, and policy implications. *Science, 337*(6102), 1623–1627. https://doi.org/10.1126/science.1223416

Gündoğdu, H. (2006). Bilişsel gelişim. In E. Ersanlı & E. Uzman (Eds.), *Gelişim ve öğrenme* (ss. 71–105). Lisans Yayıncılık.

Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child.* Harcourt, Brace.

Piaget, J. (1951). *The child's conception of the world* (A. Tomlinson & J. Tomlinson, Trans.). Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1929)

Piaget, J. (2005). *Çocuğun gözüyle dünya* (Çev. N. Şen). Dost Kitabevi Yayınları.

Vosniadou, S., & Brewer, W. F. (1992). Mental models of the Earth: A study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology, 24*(4), 535–585. https://doi.org/10.1016/0010-0285(92)90018-W

Bölüm
2

KAVRAM ÖĞRETİMİNDE YENİLİKÇİ YAKLAŞIM: OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE BİLGİSAYAR DESTEKLİ ETKİLEŞİMLİ ÖĞRETİM

Arzu ERGİŞİ BİRGÜL[1]

1 Dr., Yargıtay Başkanlığı Gündüz Bakımevi Müdürlüğü, arzuergisi@uludag.edu.tr, ORCID: [0000-0003-2468-9052]

GİRİŞ

Çocuklar doğuştan itibaren, bilişsel işlemleri yapabilecek bir düzeyde dünyaya gelirler. Çevrede sayılamayacak kadar obje ile iletişime girerler. Ancak bu iletişim oldukça fazladır ve her zaman çocukların yaşantılarında olumlu katkıları olmayabilir. Kavramlar ise, yaşantılar sonucu elde edilir ve çocukların çevrelerinden edindikleri deneyimler, kavram gelişiminde temel rol oynar. Kavramların öğrenilmesi uzun ve zor bir süreci kapsar (Bütün Ayhan, 2005).

Çocuklar yaşamın ilk günlerinden itibaren kavramları öğrenmeye başlarlar. Kavram öğrenimi hayat boyu devam eder. Çocukların yaşları ilerledikçe kavramları öğrenme düzeylerinde değişiklikler görülür; bazı kavramları hızlı öğrenirken, bazılarını daha yavaş öğrenebilirler. Kavram, karşılaşılan obje, olay veya durumların bazı ortak ve genel özelliklerini temsil eden simgesel yapılardır (Namlu, 2004; Ergişi Birgül,2024). Bu yapı, çocukların çevreyi anlamalarına yardımcı olurken, bilişsel gelişimlerini de destekler (Kol, 2010). Aynı zamanda kavramlar, çocukların düşünmesine rehberlik eder ve içinde bulundukları sosyal ve fiziksel çevreyi tanımalarına olanak sağlar. Çocuğun bir olay veya fikir karşısında kendi görüşlerini oluşturmasına da yardımcı olur. Kavramlar sayesinde bilgiler çocuğun kullanımına uygun hâle gelir, düzenlenir ve depolanır (Aktaş Arnas, Bilaloğlu ve Aslan, 2007).

Bireylerin, aralarında belirli özellikleri paylaşan nesne, olay veya durumları gruplandırabilmeleri, kavramların en temel işlevlerinden biridir. Kavramlar sayesinde birey, çok kapsamlı bilgileri etkin bir şekilde hayata geçirir (Mortorella, 1986; Senemoğlu, 1998).

Kavram gelişimi, bilişsel gelişimin temelidir. Bilişsel yeteneklerin gelişmesi önemli ölçüde kavramların öğrenilmesine bağlıdır (Kurtuluş, 1999; Ülgen, 1996; Güven, 2000). Kavramlar, çocukların zihninde oluşturdukları bilgileri şekillendirir, iletişimi kolaylaştırır ve geçmişte edinilen bilgilerin kullanımını sağlar (Aktaş Arnas, Bilaloğlu ve Aslan, 2007).

Çocuklar çevrelerindeki nesneleri kavramlar yoluyla algılar. Kavramlar, somut ve soyut olarak ikiye ayrılır. Somut kavramlar, varlığı anlaşılabilir olan yani duyular aracılığıyla algılanabilen ve çevrede örneklenebilen nesnelerden oluşur. Soyut kavramlar ise belirli özellikleri olmasına rağmen çevrede doğrudan örneği bulunamayan kavramlardır (Akman, Uyanık Balat ve Güler Yıldız, 2018; Güngör, Koçak, Canpolat ve Şahin, 2022). Örneğin "masa" somut bir kavramken, "adalet" soyut bir kavramdır.

Okul öncesi eğitim programlarında kavram öğretimine yönelik etkinlikler oldukça fazladır (Kol, 2010). Kavramların çocuklara ne zaman ve nasıl öğretileceği önemlidir. Çünkü çocuklar dünyaya geldikleri andan

itibaren çevreleriyle etkileşim içindedir ve bu etkileşimler kavram gelişimini şekillendirir. Kavramların öğrenimi, çocukların deneyimlerine bağlı olarak farklı zamanlarda gerçekleşir. Bebeklikte dokunma ve gözlem yoluyla nesneler tanınırken, yaş ilerledikçe bu süreç daha çok zihinsel algıya dayanır.

Özellikle okul öncesi dönemde çocuklar somut kavramları soyut kavramlardan daha önce öğrenirler ve kavramların öğrenimi basitten karmaşığa doğru ilerler (Senemoğlu, 1998). Bu süreçte çocuklar akıl yürütme becerilerini kullanarak analizler yapar ve kavramları öğrenirler (Aktaş Arnas, Bilaloğlu ve Aslan, 2007).

1. ÇOCUKLARDA KAVRAM KAZANIMI

Çocuklarda kavram kazanımı üç temel şekilde gerçekleşir:

1. Doğal öğrenme: Çocuğun eylem ve seçimleri kontrol ettiği, deneyim yoluyla öğrenme sürecidir.

2. İnformal öğrenme: Çocuğun aktiviteyi seçtiği, fakat yetişkinin bazı noktalarda müdahalede bulunduğu süreçtir.

3. Yapılandırılmış öğrenme: Yetişkinin deneyimleri seçtiği ve yönergeleri verdiği süreçtir (Aktaş Arnas, Bilaloğlu ve Aslan, 2007).

Okul öncesi dönemde kavram gelişimi, eşleştirme, gruplama, şekil tanıma, dört işlem, ölçüm, zaman kavramı ve mekân ve konum gibi çeşitli aşamalarda gerçekleşir. Bu süreçte çocuklar kavramları farklı yollarla öğrenirler ve bazı kavramları öğrenirken zorluk yaşayabilirler. Örneğin, sayı ve şekil kavramları daha kolay öğrenilirken; zaman kavramının kazanılması daha uzun bir süreçtir (Ergişi Birgül,2024).

Okul öncesi dönemde kullanılan teknikler çocukların kavramları öğrenmesine ve öğrendiklerini zihinsel olarak konumlandırmalarına yardımcı olur. Kavram öğretimi, Türkçe etkinlikleri, okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları, fen etkinlikleri, matematik etkinlikleri, oyun etkinlikleri, hareket etkinlikleri, drama etkinlikleri gibi yöntemlerle desteklenir. Ayrıca cd, kitap, kavram haritaları ve bilgisayar gibi materyaller de kavram öğretiminde kullanılmaktadır.

Bilgisayar, okul öncesi dönemde kavram öğretimine yardımcı olan önemli araçlardan biridir. Eğitim cd'leri, powerpoint sunumları, slayt gösterileri, çeşitli oyunlar ve belgeseller aracılığıyla çocuklara kavramlar etkili bir şekilde öğretilebilir. Örneğin, kavram cd'leri ve oyunlar ile sayı, renk ve şekil gibi temel kavramlar çocuklara sunulabilir. PowerPoint sunumları ile canlı-cansız nesnelere ait örnekler gösterilebilir. Belgeseller, meyve ve sebzelerin faydaları üzerinden renk ve büyüklük kavramlarının pekiştirilmesini sağlar.

Eğitim cd'lerinden biri olan "Mine'nin Matematik Evi", çocukların eğlenerek öğrenmesini destekler (Logomatif Multimedya, 1998).

2. BİLGİSAYAR DESTEKLİ KAVRAM ÖĞRETİMİ

Eğitim, insan hayatındaki en önemli süreçlerden biridir ve günümüzde teknoloji ile birleşerek daha etkin ve sistemli hâle gelmiştir. Bilgisayarın eğitimde kullanılması, eğitim sürecinde öğrenme-öğretme etkinliğini artıran, öğrenciyi aktif kılan ve öğrenmeyi bireyselleştiren önemli bir adımdır. Günümüzde klasik eğitim yöntemlerinin yerini daha sistemli ve teknoloji destekli eğitim teknikleri almıştır. Bu gelişmeler, okul öncesi eğitim için de geçerlidir ve özellikle kavram öğretimi alanında önemli fırsatlar sunmaktadır.

Okul öncesi eğitim, çocukların eğitim temellerinin atıldığı kritik bir süreçtir. Bu dönemde gerekli bilgi ve deneyimle donatılan çocuk, ileriki yaşamında da daha başarılı olur. Çağdaş toplum, çocukların duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilen, soru soran, cevap arayan, girişken, kendi kararlarını verebilen, yeniliklere açık, paylaşımcı, özgüveni yüksek ve başkalarının haklarına saygılı bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Zembat, 2001). Bu hedefler doğrultusunda bilgisayar destekli kavram öğretimi, çocukların bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirmek için önemli bir araç hâline gelmektedir.

Çocuğun günlük yaşantısı içinde kavramları öğrenmesinde çeşitli materyaller yardımcı olmaktadır. Bu yöntemlerden biri de bilgisayar destekli öğretimdir. Bilgisayar destekli öğretim, bilgisayarın, öğrenmenin gerçekleştiği bir ortam olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve çocuğun motivasyonunu güçlendiren, çocuğun kendi öğrenme hızına göre yararlanabileceği, kendi kendine öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisi ile birleşmesinden oluşan bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem, çocuğun hem bilişsel hem de sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik etkileşimli ortamlar sunar.

Okul öncesi eğitimin temel amacı, çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemektir (Vernadakis ve ark., 2005). Bilgisayar destekli kavram öğretimi ile öğretici ve eğitici etkinlikler görsel olarak zenginleştirilerek sunulur. Çocuk, bilgisayar destekli öğretim sayesinde, öğrenmek istediği konuyu istediği kadar tekrar edebilir. Tekrar imkânı, kavramın kalıcı hâle gelmesini destekler ve bireysel öğrenmeye katkıda bulunur. Bilgisayar, çocukları hem eğlendirmekte hem öğrenmeyi kolaylaştırmakta hem de kalıcılığı sağlamaktadır (Arı ve Bayhan, 1999; Demir ve Kabadayı, 2008).

Bilgisayar destekli kavram öğretimi, çocuklarda aktif katılımı teşvik ederken bireysel öğrenmelerine de katkı sağlar. Çocuk bilgisayar kullanırken özgürce hareket edebilir, yaptığı çalışmalarda anında geri bildirim alabilir ve

kendini değerlendirebilir (Martorella, 1986). Bu yaklaşım, çocuğun öğrenme sürecinde kendi kararlarını verebilmesini sağlar ve problem çözme becerilerini geliştirir. Ayrıca bu yöntemle çocuğun bireyselleşmesi sağlanırken, genelleme yapma, ayırt etme ve ilişkili-ilişkisiz nitelikleri tanıma becerileri de gelişir.

Okul öncesi eğitim için tasarlanmış bilgisayar programları, çocukların eğlenerek öğrenmesini mümkün kılar. Sunulan örneklerin zenginliği, kavram öğretimini daha çekici hâle getirir ve çocukların dikkatini yoğunlaştırmasını sağlar (Namlu, 2004). İyi tasarlanmış bir bilgisayar öğretimi sayesinde çocuklar tüm duyularını yaratıcı bir şekilde kullanabilirler. Bilgisayar destekli öğretim;

- Çocuğun bilgiye erişimini artırır,
- Çocuğun özgüvenini geliştirir,
- Hakimiyet duygusunu güçlendirir,
- Hem grup hem de bireysel çalışmaya imkan sunar,
- Tüm gelişim alanlarını destekler,
- Gözlem yetisini geliştirir,
- Çocuğun kendini ve çevresini tanımasına yardımcı olur (Arı ve Bayhan, 1999).

Araştırmalar, bilgisayar destekli öğretimin çocukların bilişsel gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Pekçağlıyan (1990), altı yaş grubu çocuklarda klasik eğitim yöntemleri ile bilgisayar destekli eğitim programlarını karşılaştırmış ve bilgisayar destekli yöntemlerin sayı, geometrik şekiller ve renk tonları kavramları ile zihinsel gelişim süreçlerinde daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Davis ve Shade (1994), bilgisayar destekli öğretimde öğrenme sürelerinin daha kısa olduğunu belirtmişlerdir. Chute ve Miksad (1997), bilgisayar destekli eğitim alan çocukların bilişsel gelişim açısından daha başarılı olduklarını raporlamışlardır. Hitchcock ve Noonan (2000), öğrenme güçlüğü olan beş okul öncesi çocuğuna bilgisayar destekli öğretim uygulamış ve çocukların daha rahat öğrendiğini bulmuşlardır.

Aral ve Bütün Ayhan (2004), bilgisayar destekli eğitim alan ve almayan 84 anaokulu öğrencisini karşılaştırmış; eğitim alan çocukların şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekân-konum ve mekân ilişkilerini algılama puanlarının daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Navarro ve ark. (2004), bilgisayar destekli öğrenimin çocuklarda etkin öğrenmeyi hızlandırdığını göstermiştir. Kacar ve Doğan (2007), bilgisayar destekli eğitim alan çocukların geleneksel eğitim alan çocuklara kıyasla daha başarılı olduklarını

ortaya koymuşlardır.

Bütün Ayhan ve Aral (2005, 2009), bilgisayar destekli öğretimin çocukların kavram gelişiminde etkili olduğunu göstermiştir. Deney grubuna haftada bir kez bilgisayar destekli eğitim verilmiş, kontrol grubuna verilmemiştir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Yine Çeliköz ve Kol (2016), 60 çocuk üzerinde yaptıkları çalışmada, zaman ve mekân kavramı öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular, bilgisayar destekli öğretimin okul öncesi eğitimde kavram öğretimi açısından hem etkin hem de uygulanabilir bir yöntem olduğunu göstermektedir.

3. BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTİMİN ÇOCUKLARIN GELİŞİM ALANLARINA ETKİSİ

Bilgisayar destekli eğitim, çocukların mantıklı düşünme ve keşfetme becerilerini geliştirmede önemli bir araçtır. İyi hazırlanmış bilgisayar eğitimi, çocukların bilişsel ve dil gelişimini, kendilerini ifade etme becerilerini, psikomotor gelişimlerini, problem çözme becerilerini ve kavram gelişimlerini destekler (Bütün Ayhan, 2005). Bu yöntem, öğrenme sürecini çocuk merkezli hâle getirerek, her çocuğun kendi hızına uygun şekilde öğrenmesini mümkün kılar ve çocukların öğrenme motivasyonunu artırır. Ayrıca bilgisayar destekli eğitim, öğrenme ortamını çeşitlendirerek, çocukların farklı öğrenme stillerine hitap eden görsel, işitsel ve kinestetik uyaranlar sunar (Kol, 2011).

3.1 Sosyal ve Duygusal Gelişime Etkisi

Bilgisayar çalışmaları, çocukların grup hâlinde çalışmasına, birlikte problem çözmesine ve birbirlerinin haklarına saygı göstermesine olanak sağlar. Bu süreç, çocukların empati kurma, iş birliği yapma ve sosyal sorumluluk bilincini geliştirme gibi sosyal-duygusal becerilerini güçlendirir (Eğin Işıl, 2019). Grup çalışmaları sırasında bilgisayar oyunları veya eğitim programları aracılığıyla, çocuklar sorumluluk paylaşımını deneyimler ve sosyal etkileşimlerini artırır. Örneğin, bir bilgisayar tabanlı proje çalışmasında çocuklar, görev paylaşımı yaparak ortak bir hedefe ulaşmaya çalışabilir ve böylece hem liderlik hem de uyum becerilerini deneyimleyebilirler. Sosyal etkileşimler sırasında alınan geri bildirimler, çocukların duygusal farkındalıklarını geliştirmelerine ve kendi duygularını yönetmelerine yardımcı olur. Ayrıca bilgisayar destekli öğrenim, çocukların özgüvenini güçlendirir; çünkü her çocuk, kendi hızında ilerleyebilmekte ve başarılarını bireysel olarak görebilmektedir (Dağlı ve Dağlıoğlu, 2021).

3.2 Dil Gelişimine Etkisi

Bilgisayar aracılığıyla anlatılan hikâyeler ve interaktif etkinlikler, çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini, hayallerini aktarmalarını destekler. Ayrıca bilgisayar tabanlı aktiviteler, çocukların kelime dağarcığını zenginleştirir, cümle kurma yeteneklerini geliştirir ve dil yapılarını anlamalarını kolaylaştırır (Ergişi Birgül,2024). Bu süreçte çocuk, hikâye anlatımı ve rol oynama gibi etkinliklerle dilsel becerilerini deneyimleyerek pekiştirir. Örneğin, bir interaktif hikaye programında çocuk, karakterlerin düşüncelerini ve diyaloglarını yorumlayabilir, hikaye sırasında sorulan sorulara cevap vererek hem eleştirel düşünme hem de dil becerilerini geliştirebilir. Bilgisayar destekli etkinlikler, ayrıca çocukların okuma ve yazma becerilerini geliştirecek yönergelerle desteklenebilir; örneğin kelime eşleştirme, cümle tamamlama, hikaye oluşturma ve hikaye tamamlama aktiviteleriyle dil öğrenimi pekiştirilebilir (Kol, 2011; Girgin, 2020).

3.3 Bilişsel Gelişime Etkisi

Bilgisayar çalışmaları, çocuklara geometrik şekiller, sayı, renk ve diğer kavramları öğretir. Bu sayede bilişsel gelişim desteklenir. Etkileşimli programlar, çocukların problem çözme, mantık yürütme, sınıflama, gruplama ve genelleme gibi bilişsel süreçlerini aktif olarak kullanmasını sağlar (Chute ve Miksad, 1997). Özellikle somut ve soyut kavramların bilgisayar aracılığıyla öğretimi, çocukların kavramlar arasındaki ilişkileri anlamalarına, karşılaştırmalar yapmalarına ve öğrenilen bilgileri günlük yaşantıya uygulamalarına yardımcı olur. Örneğin, bilgisayar programları aracılığıyla çocuklar, "büyük-küçük", "uzun-kısa", "önce-sonra", "az-çok" gibi kavramları oyun tabanlı aktivitelerle öğrenebilir; bu aktiviteler çocukların analitik düşünme becerilerini ve mantıksal akıl yürütme yetilerini güçlendirir. Ayrıca bilgisayar destekli etkinliklerde problem çözme görevleri, çocukların alternatif çözüm yolları üretmelerini ve stratejik düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlar. Bu süreçte çocuklar, yaptıkları hatalardan anında geri bildirim alarak tekrar bilgi analizi yaşar ve kendi öğrenme süreçlerini değerlendirme fırsatı bulurlar.

Bilgisayar destekli eğitim aynı zamanda çocukların dikkat ve odaklanma becerilerini de artırır. Görsel ve işitsel uyaranlarla desteklenen aktiviteler, çocukların dikkat sürelerini uzatmalarına ve bilgiyi daha etkin işlemelerine olanak sağlar. Bunun yanı sıra bilgisayar programları, çocukların hafıza ve bilgi organize etme becerilerini geliştirir; kavramlar arasındaki ilişkileri anlamalarına, sınıflandırmalar yapmalarına ve bilgiyi mantıksal bir şekilde depolamalarına yardımcı olur (Kol, 2011; Çeliköz ve Kol 2016).

SONUÇ

Okul öncesi dönem, çocukların gelişimlerinin desteklendiği kritik bir süreçtir. Bu dönemde sunulan eğitim olanakları, çocukların öğrenmesini pekiştiren ve bilişsel, sosyal-duygusal, dilsel ve motor gelişimlerini bütüncül olarak destekleyen unsurlardır. Özellikle çocukların merak duygusunun yüksek olduğu ve öğrenmeye açık oldukları bu dönemde, eğitim materyalleri ve yöntemlerinin çeşitliliği, öğrenme süreçlerinin etkinliğini artırmaktadır. Geleneksel eğitim yöntemlerine ek olarak teknolojinin eğitime entegre edilmesi, çocukların öğrenme süreçlerini daha etkileşimli ve aktif hâle getirmektedir. Bu bağlamda bilgisayar, okul öncesi eğitimde kullanılması önerilen en önemli araçlardan biri olarak öne çıkmaktadır (Kol, 2011; Ergişi Birgül,2024).

Bilgisayar destekli öğretim, çocukların hem eğlenmesini hem de kavramları daha etkili ve kalıcı şekilde öğrenmesini sağlamaktadır. Bilgisayar programları aracılığıyla sunulan görsel ve işitsel materyaller, çocukların dikkatini çekmekte, öğrenme motivasyonunu artırmakta ve çocukların öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik etmektedir. Örneğin, interaktif oyunlar ve simülasyonlar aracılığıyla çocuklar, matematiksel, mekânsal ve dilsel kavramları deneyimleyerek öğrenebilir ve öğrendiklerini günlük yaşamlarına uygulayabilirler (Bütün Ayhan, 2005).

Sonuç olarak; bilgisayar destekli öğretim, okul öncesi dönemde çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, dilsel ve motor gelişimlerini bütüncül olarak destekleyen etkili bir yöntemdir. Bilgisayar destekli etkinlikler, çocukların kavramları daha hızlı ve kalıcı öğrenmesini sağlarken, özgüvenlerini artırır, problem çözme becerilerini geliştirir ve öğrenmeye karşı olumlu bir tutum kazandırır. Eğitimcilerin, eğitim kurumlarının ve ailelerin iş birliği ile bilgisayar destekli öğrenimin yaygınlaştırılması, çocukların çağdaş toplumda gereksinim duyacağı temel becerileri kazanmalarına önemli katkılar sağlayacaktır (Çeliköz ve Kol 2016).

Aşağıda yararlı olacağı düşünülen birkaç öneriye yer verilmiştir;

- Eğitim kurumlarına gerekli donanımlar sağlanarak bilgisayar öğrenimi yaygınlaştırılabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarına bilgisayar, tablet, interaktif ekran gibi teknolojik araçların sağlanması, tüm çocukların teknolojiyi öğrenme sürecinde eşit şekilde deneyimlemelerine olanak verir. Bu sayede bilgisayar destekli eğitim etkinlikleri daha erişilebilir hâle gelir.

- Okul öncesi çocuklara yönelik eğlendirici ve öğretici bilgisayar programları hazırlanabilir. Çocukların gelişim seviyelerine uygun, oyun tabanlı ve interaktif programlar, çocukların öğrenme süreç-

lerine aktif katılımını artırır. Örneğin, renk, sayı, şekil, zaman ve mekân kavramlarını öğreten interaktif oyunlar, öğrenmeyi eğlenceli hâle getirerek bilgilerin kalıcılığını sağlar.

- Kavramları destekleyici bilgisayar oyunları ve belgeseller kullanılabilir. Bilgisayar ve multimedya araçlarıyla sunulan görsel materyaller, çocukların somut ve soyut kavramları daha kolay anlamasına yardımcı olur. Örneğin, meyve ve sebzelerle ilgili hazırlanan interaktif belgeseller, çocukların renk, boyut ve tür gibi kavramları öğrenmesini pekiştirir.

- Öğretmenlere bilgisayar destekli öğrenim konusunda hizmet içi eğitimler verilebilir. Öğretmenlerin bilgisayar destekli eğitim yöntemleri konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları, uygulamanın etkinliği için kritik öneme sahiptir. Bu amaçla düzenlenecek hizmet içi eğitim programları, öğretmenlerin teknolojiyi pedagojik hedeflerle etkin şekilde kullanmalarını sağlar.

- Konusunda uzman kişiler tarafından bilgisayar destekli öğrenim uygulanabilir. Bilgisayar destekli eğitimde deneyimli ve uzman eğitimciler, çocukların dikkatini çekebilecek ve öğrenme sürecini yönlendirebilecek etkinlikler düzenleyebilir. Bu sayede hem çocukların öğrenme deneyimi zenginleşir hem de öğretim süreçlerinin etkinliği artar.

- Anne ve babalara bilgisayar destekli öğrenimin yararları üzerine seminerler düzenlenebilir. Bu seminerler, anne ve babaların, bilgisayar destekli öğrenimin çocukların gelişimine olan katkılarını anlamaları, ev ortamında da öğrenmeyi destekleyici davranışlar sergilemelerini sağlar. Anne-babalar, çocuklarının bilgisayarla yaptığı etkinliklerde onları yönlendirebilir ve öğrenme sürecine aktif katılımlarını destekleyebilir.

KAYNAKÇA

Aktaş Arnas, Y., Bilaloğlu, R. G., & Aslan, D. (2007). *Okul öncesi dönemde fen eğitimi: Kavram gelişimi ve kavram öğretimi* (ss. 21-25). Ankara: Kök Yayıncılık.

Akman, B., Uyanık Balat G.,& Güler Yıldız, T. (2018). *Erken çocukluk döneminde fen eğitimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Aral, N., & Bütün Ayhan, A. (2004). Bilgisayar destekli eğitim alan ve almayan anaokuluna devam eden çocukların görsel algılamalarının incelenmesi. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı, Bildiriler Kitabı, 2*, 158-170.

Arı, M., & Bayhan, P. (1999). *Okul öncesi dönemde bilgisayar destekli eğitim* (ss. 16-30). İstanbul: Epilson Yayıncılık.

Bütün Ayhan, A. (2005). *Anaokuluna devam eden altı yaş grubundaki çocukların kavram gelişiminde bilgisayar destekli öğretimin etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bütün Ayhan, A., & Aral, N. (2009). Computer-assisted instruction in concept development of six-year-old children. *Psychological Reports, 104*, 853-860.

Chute, R., & Miksad, J. (1997). Computer assisted instruction and cognitive development in preschoolers. *Child Study Journal, 27*(3), 237-254.

Çeliköz, N. & Kol, S. (2016). Bilgisayar Destekli Öğretimin (BDÖ) Altı Yaş Çocuklarına Zaman ve Mekân Kavramlarını Kazandırmaya Etkisi.*Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (4), 1803-1820.

Dağlı, H., ve Dağlıoğlu, H.E. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Cumhuriyet International Journal of Education, 10(3),1020-1046.

Davis, C. B., & Shade, D. (1994). Integrate, don't isolate computers in the early childhood curriculum. *ERIC Digests.*

Demir, N. & Kabadayı, A.(2008). Erken yaşta renk kavramının kazandırılmasında bilgisayar destekli ve geleneksel öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1). 1-18.

Eğin Işık, T. (2019). *Okul öncesi dönemi öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sosyal yetkinlik ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.*Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Ergişi Birgül, A. (2024). *Dil ve Kavram Gelişimi: Kavram Gelişimi Kuramları.* (Ed: Doç. Dr. Meral Taner Derman – Doç. Dr. Ömür Sadioğlu). Ankara: Eğiten Kitap. s:81-110

Girgin, İ. (2020). Erken Çocuklukta Dil Gelişimi ile İlgili Yazılmış Makalelerin İncelenmesi.*Journal of Individual Differences in Education*, 2(1), 52-63.

Güngör, İ., Koçak, C., Yıldız Canpolat, C. & Şahin, S. (2022). 2008-2018 yılları arasında yapılan okul öncesi döneme yönelik kavram gelişimi ve kavram öğretimi konulu araştırmaların incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi,* 6 (2), 455-479.

Güven, Y. (2000). 4-7 yaş grubu çocuklarda miktar tasarımının incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 2*(1), 6-15.

Hitchcock, C. H., & Noonan, M. J. (2000). Computer assisted instruction of early academic skill. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(3), 144-145.

Kacar, A. Ö., & Doğan, N. (2007). Okul öncesi eğitimde bilgisayar destekli eğitimin rolü. *Akademik Bilişim Dergisi.*

Kol, S. (2010). Okul öncesi dönemde kazanılan zaman ve mekân kavramlarının ölçülmesine yönelik başarı testi geliştirilmesi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 894-902. Antalya.

Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21(21), 1-21.

Kurtuluş, E. (1999). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş grubu çocuklarına yaratıcı etkinlikler yoluyla kavram (zaman) öğretilmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Logomotif Multimedya. (1998). *Mine'nin Matematik Evi: Öğreniyorum.* İstanbul: Logomotif Multimedya ve Elektronik Yayıncılık A.Ş.

Martorella, P. H. (1986). Teaching concept. In J. M. Cooper (Ed.), *Classroom teaching skills* (pp. xx-xx). D.C. Health and Company.

Namlu, A. (2004). Okul öncesinde bilgisayar öğretimi: Okul öncesi eğitimde bilgisayar destekli kavram öğretimi. In A. Gürcan Namlu (Ed.), *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını* (ss. 37-48). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Navarro, J. I., Marchena, E., Alcalde, C., & Ruiz, G. (2004). Stimulus control with computer-assisted learning. *Journal of Behavioral Education, 13*(2), 83-91.

Pekçağlıyan, N. (1990). *Anaokuluna giden altı yaş grubu çocuklarda uygulanan klasik eğitim yöntemleri ile bilgisayar destekli eğitimin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim, öğrenme ve öğretim.* Ankara: Özsen Mat. Ltd. Şti.

Ülgen, G. (1996). *Kavram geliştirme: Kavramlar ve uygulamalar* (ss. 147-155). Ankara: Setma Yayınları.

Varnadakis, N., Avgerinos, A., Tsitskari, E., & Zachopoulou, E. (2005). The use of computer-assisted instruction in preschool education: Making teaching meaningful. *Early Childhood Education Journal, 33*(2), 99-104.

Zembat, R. (2001). *Nitelik açısından okul öncesi eğitim kurumları ve ilgili bir araştırma.* Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.

Bölüm
3

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARININ KULLANIMI VE ÖNEMİ

Şafak YUCASU[1]
Fikriye KIRBAĞ ZENGİN[2]

1 Şafak YUCASU/ Doktora Öğrencisi/ Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Elazığ, Türkiye/ Orcid: 0009-0009-4328-1344.
2 Fikriye KIRBAĞ ZENGİN/ Prof. Dr./Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Elazığ, Türkiye/ Orcid: 0000-0002-0547-8746.

GİRİŞ

Günümüzde bireylerin çok çeşitli gelişim ihtiyaçlarını karşılayabilecek öğretim yöntemleri ve öğrenen bireylerin çok yönlü olarak gelişmesi gerekliliği ön plana çıkmıştır. Eğitim öğretimde gerçekleşen gelişmelerle beraber öğretim faaliyetleri sadece okul veya sınıf ortamı olarak sınırlı kalmayarak öğretime yararlı olabilecek ortamlardan yararlanılabileceği düşüncesi oluşmuştur (Demir ve Çetin, 2022). Sadece okullardaki sınıf ortamında öğrenme gerçekleşmez, sınıf ortamının dışarısında da öğrenen bireyler öğrenmeyi deneyimlerler (Şen, Ertaş-Kılıç, Oktay, Ekinci ve Kadırhan, 2021). Sınıf içerisinde öğrenme, gerçek yaşamın içinde deneyimleyerek ve gözlemleyerek öğrenmeye fırsat veren okul dışında öğrenmeyi de kapsamaya başlamıştır. Doğanın ve dış ortamların her yaştan öğrenci grubu için önemli bir potansiyel oluşturduğu fark edilmektedir (Yokuş, 2020). Bu bağlamda eğitim faaliyetleri sadece okul duvarları içerisinde değil okulun dışına taştığı, esnek yapı kazandığı, deneyim kazanma imkânı sunduğu, araştırma becerisi elde edildiği ve merak uyandırdığı ortamlar olması ile okul dışı öğrenmenin önemi artmıştır (Demir ve Çetin, 2022). Okul dışı öğrenme (ODÖ), planlı, programlı bir müfredata dayalı olarak öğrenme ve öğretmeyi zenginleştiren, öğrenen ve öğreten için somut ve kalıcı bir yaşam sağlayan bir öğrenme türüdür (Güngör ve Göloğlu-Demir, 2022). Okul öncesi, kişilik gelişimi, temel beceri ve bilgilerin kazandırılması yönünden, çocuğun sosyal, bilişsel, dil, duygusal ve fiziksel açıdan geliştiği kritik bir dönemdir (Şahan- Aktan ve Önder, 2018). Çocuklar dünyaya keşfetme ve merak duygusu ile gelirler (Durbin, Pickett ve Powell, 2011). Çocuklar etraflarındaki dünyayı en iyi, kendilerine söylenenlerle değil, deneyimledikleri ile öğrenirler (Rönkkö, Aerila ve Grönman, 2016). Bu bağlamda okul öncesi dönemde bulunan çocuklar için tüm gelişimsel gereksinimlerinin karşılanabileceği bütünsel bir alan olarak okul dışı ortamlar gösterilmektedir (Bilton, 2014). Dolayısıyla okul öncesi dönemde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının çocukların tüm gelişim alanları açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Literatüre bakıldığında okul dışında yapılan öğrenme ile ilgili *non-formal* (Eshach, 2007), *dışarıda öğrenme (out of doors learning, outdoor learning), okul dışı öğrenme (out of school learning), sınıf dışı öğrenme (out of class learning), informal öğrenme (informal learning), okul dışı deneyimler (out of school experiences), yaşam boyu öğrenme (life long learning), serbest seçim öğrenme (free choice learning)* gibi kavramlar kullanılmıştır (Blomberg, 1967; Braund ve Reiss, 2006; Chan, 2016; Falk ve Dierking, 2002; Koosimilea, 2004; Küçük, 2020; Nundy, Dillon ve Dowd. 2009; Salmi,1993; Strauss ve Terenzini, 2007; Şen, 2023; Tatar ve Bağrıyanık, 2012). Bu araştırmada okul dışı öğrenme (out of school learning) kavramı kullanılmıştır. Bu bölüm; 'Okul Dışı Öğrenme Nedir?', 'Okul Dışı Öğrenmenin Önemi', 'Okul

Öncesi Dönemde Okul Dışı Öğrenme ve Önemi', 'Okul Dışı Öğrenmede Öğretmenlerin Görevleri ve Karşılaştıkları Zorluklar Nelerdir?' olmak üzere dört başlık altında sunulmuştur.

Okul Dışı Öğrenme Nedir?

Günümüzde eğitim sistemleri, toplumun hızla değişen bilgi ve insan kaynağı taleplerine yanıt verecek şekilde şekillendirilmelidir. Müfredat, yöntem, materyal ve teknolojilerdeki yenilikler, eğitim kurumlarının eğitim ortamlarında düzenleme ve planlamada değişiklikler gerekmektedir (Günkör, 2017). Ayrıca eğitim alanında yapılan yenilikler ile öğrenme ve öğretme etkinlikleri günümüzde yeni anlamlar edinmiştir. Eğitimde kullanılan yöntem-tekniklerin değiştiği gibi eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği yer sadece sınıf içi ortamlar değildir. Böylece okul dışı öğrenme ortamları (ODÖO) kavramı ortaya çıkmıştır (Şimşek, 2020). Okulun dışındaki birçok ortam da günümüzde öğrenme ortamlarını içermektedir. Mahallede bulunan oyun parkı, okul bahçesi, hastane mekânları, müzeler okul dışı ortam olarak kullanılabilmektedir. ODÖ okuldaki formal eğitimi zenginleştirici, tamamlayıcı olarak desteklemektedir. ODÖ içerik olarak öğretim programını temel alması nedeni ile okuldan bağımsız değildir. Sınıf içi eğitimde olduğu gibi içerik belirli bir yöntem çerçevesinde yürütülmektedir (Şen, 2023). ODÖ boş zaman etkinliği olarak değil, eğitim planı doğrultusunda eğitsel amaçları gerçekleştirilen süreci içermektedir (Bolat ve Köroğlu, 2020). Okul sınırları dışında bulunan çeşitli yaşam alanlarından sanal ortamlara kadar olan birçok alan ODÖ olarak ifade edilmektedir (Eshach, 2007). Disiplinler arası yaklaşım ile okul dışı öğrenmede diğer alanlarla ilişki kurulabilir. Okulun bahçesinde beden eğitimi dersi işlenirken fen bilimlerine ait hareket konusu ile bağlantı kurulabilir (Şen, 2023). ODÖ okul bahçesinde, okul çevresinde veya okul dışında sınıf içi eğitime ek olarak farklı şekillerde öğrenme fırsatı sunar. Bu etkinlikler müzeler, hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri ve akvaryumlar gibi alanları kapsar (Güngör, 2021).

ODÖO öğrenmenin hayatın her alanında gerçekleştirilebileceğini savunmaktadır (Şimşek, 2020). ODÖO'nun eğitim amacıyla kullanımı 17. yy civarında ortaya çıkmıştır. Bu açıdan bakıldığında çok yeni bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmamaktadır. Okul dışında yapılan uygulamalarda temel nokta okulda yapılacak olan dersin seçilen uygun ortamda yapılmasıdır. Yani dersin okul dışı ortamda gerçekleştirilmesidir (Şen, 2023). Farklı bir tanımlama olarak; öğrenme ve öğretme sürecinin belirli müfredat çerçevesinde sınıf içerisinden çıkarılıp, farklı ortamlarda planlı programlı olacak şekilde gerçekleştirilen eğitim ve öğretim faaliyetleridir (Cirit- Gül, Tağrikulu ve Omca-Çobanoğlu, 2023). Sınıf ortamının dışında yürütülen eğitim faaliyetleri okul dışı öğrenmedir (Bayrak ve Gürol, 2025). Öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilebileceği ODÖO olarak; milli parklar, sanat atölyeleri, sanayi tesisleri,

müzeler, okul bahçeleri ve milli parklar gösterilebilir. ODÖO'da yapılan gözlem, deney gibi öğrenme etkinlikleri öğretmenlere farklı öğretim yaklaşımlarını tanıma- uygulama- değerlendirme fırsatı tanırken öğrencilere de farklı öğrenme deneyimi sunmaktadır (Demir ve Çetin, 2022). Program dikkate alınarak okul dışında planlı şekilde gerçekleştirilen etkinlikler ODÖ olarak tanımlanmaktadır (Şimşek ve Kaymakçı, 2015). ODÖ'nin öncelikli hedefleri olarak; öğrenmeye yeni bir bakış açısı kazandırmak, öğrencileri aktif öğrenen kılmak ve onların öğrenmeyi anlamlı ve eğlenceli süreç olarak deneyimlemelerini, kalıcı öğrenmeyi sağlamak gösterilmiştir (İnce ve Akcanca, 2021). ODÖ, resmi eğitim ortamları dışındaki ortamlarda planlı, uyarlanabilir bir biçimde gerçekleştirilir ve okulda verilen resmi eğitimi destekler (Eshach, 2007; Grajcevci ve Shala, 2016). Müzeler, milli parklar, bilim merkezleri, hayvanat bahçeleri, okul bahçesi, botanik bahçeleri, sokaklar gibi okulun dışında birçok alan günümüzde ODÖO olarak belirtilmektedir (Demir ve Çetin, 2022; Kölemen, 2021; Şen, 2023; Şimşek, 2020).

ODÖ etkinliği üç aşamada gerçekleştirilmektedir. Aşağıdaki şekilde bu aşamalar gösterilmiştir (Şen, 2023).

Şekil1. Okul Dışı Etkinliklerin Uygulanmasındaki Aşamalar (Şen, 2023)

Etkinlik öncesi hazırlık aşamasında; akış ve zaman planlaması, ziyaret yapılacak olan yere ait ulaşım planlaması ve maliyet hesaplaması yapılmalıdır. Okul yönetiminden ve ailelerden gerekli izinler alınmalıdır. Gidilecek yerde iletişime geçilecek kişi belirlenmelidir. Gerekli durumlarda öğretmenin yanında yardımcı personel sağlanmalıdır. Olumsuz hava durumlarında alternatifler belirlenmelidir. Ortamda kullanılacak materyal belirlenmeli ve gerekli bilgiler alınmalıdır. Öğrencilere gidilecek ortamda yapılacak etkinlikler

ile ilgili bilgilendirme yapılmalıdır. Ayrıca öğrenciler ile ortamda uyulması gereken kurallar (sessizlik, güvenlik gibi) konuşulmalıdır. Ailelere gidilecek ortam ile ilgili bilgilendirme yazısı gönderilmelidir. Gidilecek ortamda daha sonra derslerde kullanabilmeleri için öğrencilerin resim veya video almaları sağlanmalıdır. Etkinlik esnasında öğrencilerin gördüklerini not alabilmeleri için not defteri kalem gibi materyalleri yanlarına almaları belirtilmelidir. Ayrıca öğretmenin hazırlamış olduğu çalışma kâğıtları da öğrencilere verilmelidir. Acil durumlar için ailelerin cep telefonları öğretmen tarafından not edilmelidir. Engelli öğrencilerin özel gereksinimlerini giderecek önlemler alınmalıdır. Kısa sürecek etkinlikte su, uzun süreli etkinliklerde yemek ve su gibi ihtiyaçların planlanması yapılmalıdır (Şen, 2023).

Etkinliği uygulanması aşamasında; öğrencilere etkinliğin süresi ve nasıl yapılacağı ile ilgili bilgi verilmelidir. Grup çalışması yapılacaksa bunlar belirlenmelidir. Öğrencilere çalışma kâğıtlarını doldurabilmeleri için ve gidilen ortamı gezebilecekleri serbest zaman verilmelidir (Şen, 2023).

Etkinlik sonrası değerlendirme aşaması etkinliğin gerçekleştiği ortamda yapılabileceği gibi ziyaret dönüşü okulda veya sınıfta da yapılabilir. Süreç soru- cevap veya tartışma yöntemiyle değerlendirilebilir. Ayrıca literatürde yer alan ölçme – değerlendirme yöntemlerinden kavram haritaları, zihin haritaları, metin çözümlemesi, bulmacalar, gazete-poster-broşür hazırlama, fotoğraf sergisi, kompozisyon-mektup yazma gibi değerlendirme yöntemleri ve öğretmen tarafından hazırlanan veya kaynaklardan alınabilecek etkinlik değerlendirme formları kullanılabilir (Şen, 2023).

Okul Dışı Öğrenmenin Önemi

ODÖO'da öğrenciler, merak ederek, araştırarak ve deneyimleyerek edindikleri bilginin kalıcılığını artırırlar. Ayrıca araştırma çalışmalarının incelenmesi ve okul dışı eğitim ve değerlendirme sonuçlarının gözlemlenmesi sonucunda, ODÖ'nin öğrencilerin gelişimine ve başarılarına önemli ölçüde yardımcı olduğu görülmektedir (Güngör, 2021). Bu ortamlar öğrenme sürecinde çocukların devamlı etkileşim içinde olabildikleri sosyokültürel alan olarak da adlandırılan çevreler şeklinde de ifade edilir. Öğrencilerin eğlenerek öğrenebilecekleri ortamların oluşturulması ODÖO'yu önemli kılmıştır (Dönel- Akgül ve Arabacı, 2020). Ayrıca öğrenme –öğretme sürecinde ODÖO derslerin tamamlayıcısı şeklinde olduğu belirtilmiştir (İrdem-Diremci ve Yavuz-Topaloğlu, 2021). ODÖO'da gerçekleştirilen faaliyetler öğrenme- öğretme sürecinin bir parçası olarak görülmektedir. Bu ortamlarda gerçekleştirilen eğitim- öğretimin ana amacı verimli ve kalıcı öğrenmelerin sağlanmasıdır (Ocak ve Korkmaz, 2018). ODÖO' na yapılan gezilerin ve bu ortamlardaki aktivitelerin öğrenciler üzerindeki etkileri, uzun vadeli ve öğrenmeyi güçlendirici etkiler olarak belirtilmiştir (Anderson, Kisiel ve Storksdieck, 2006).

Ayrıca ODÖO'nun öğrencilerin konularla günlük yaşam arasında ilişki kurmalarına büyük katkı sağladığı belirtilmektedir (Ertaş, Şen ve Parmasızoğlu, 2011). Problem çözebilen, yaşamdaki bilgileri kendi sorgulayan ve araştıran öğrencilerin yetişmesinde ODÖO'ya gereksinim duyulmaktadır (Karamustafaoğlu ve Bakioğlu, 2023). ODÖO öğrencilerin bilgilerinin artmasını ve kazandıkları bu bilgilerin verdiği donanımla hayatlarında karşılarına çıkan problemleri çözebilme becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır (Aydemir ve Toker-Gökçe, 2016). Okulda veya sınıfta görülmesi kısıtlı veya zor olan olay ve olguları öğrencilere sunması ve onların deneyimlemesine fırsat verdiği için eğitim-öğretim sürecinde okul dışı öğrenme ortamları önemlidir (Bakioğlu ve Karamustafaoğlu, 2020).

Eğitsel etkinliklerin profesyonel merkezi okullardır. Bireyin gelişimi için zorunlu eğitim bağlamında uygulanan programlar genellikle okullarda gerçekleştirilir. Ancak 21. yy.'da hedeflenen eğitim çıktılarına göre kalıcı ve etkili öğrenmelerin gerçekleşmesinde ODÖO'nun da kullanılması önemlidir. Bireyin işbirliği içinde, yaparak-yaşayarak, deneyimleyerek, sorgulayarak kalıcı öğrenmeler elde etmesi oldukça zordur. Sadece okulların tüm bu beklentileri karşılaması güçtür. Dolayısıyla ODÖO daha anlam kazanacaktır (Tösten, 2024).

ODÖO ziyaretlerinin müfredatla ilişkilendirildiği durumlarda, ziyaret öncesi, sırasında ve sonrasında gerçekleştirilecek etkinliklerin planlanmasının öğrencilerin başarısı üzerinde ve ODÖ'nün yaşamın birçok alanında gerekli olabilecek becerilerin kazandırılmasında etkili olduğu söylenebilir (Güngör, 2021). Okul dışında, açık alanlarda yapılan eğitim, çocukların yapılan etkinliklere aktif bir şekilde katılmasını teşvik etmektedir (Civelek ve Özyılmaz-Akamca, 2018).

Ulusal ve uluslararası çalışmalarda ODÖO'nun öğrenmeye yönelik olumlu tutum ve ilgiyi artırdığı, öğrencinin aktif olarak katılmasını desteklediği, fiziksel, sağlık yönünden faydaları olduğu, öğrencinin bilişsel, sosyal gelişimine katkı sağladığı belirtilmektedir (Aydemir ve Toker- Gökçe, 2016; Balkan-Kıyıcı ve Atabek- Yiğit, 2010; Braund ve Reiss, 2006; Dori ve Tal, 2000; Humberstone ve Stan, 2011; İnce ve Akcanca, 2021; Sample -McMeeking, Weinberg, Boyd ve Balgopal, 2016; Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu, 2016).

Okul Öncesi Dönemde Okul Dışı Öğrenme ve Önemi

Okul öncesi, çocuğun temel alışkanlıklarının, öğrenmesinin en yoğun olduğu, bilişsel becerisinin şekillendiği ve hızlı geliştiği dönemdir. Bu dönemde gelişim birbiriyle ilişkili ve paralellik gösteren önemli bir süreçtir. Ayrıca kişilik gelişimi bu dönemde başlar ve şekillenir. Çocuğun ilerleyen yıllardaki yaşantısında değer, davranış ve tutumlarını şekillendirecek sistemli, planlı gelişmeyi sağlayan süreç okul öncesinde verilen eğitimdir (Köksal,

Balaban-Dağal ve Duman, 2016). Okul öncesinde bulanan çocukların yaşı, fiziksel özellikleri, cinsiyeti, ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanan eğitim ortamı, çocukların potansiyellerini ortaya çıkarmasında ve ilerlemelerinde oldukça önemlidir (Bilgin, 2013). Bu yüzden eğitim ortamlarının çocukların eğitimini ve gelişimini destekleyici olarak planlanmasına dikkat edilmeli ve özen gösterilmelidir (Aktaş- Arnas, 2018). Okul öncesinde ODÖO, çocukların gelişimlerini ve meraklarını keşfetmelerini, onların beceriler kazanmalarını desteklemektedir. Bu deneyimler sayesinde çocuklar gelecekte özgüvenli ve başarılı bireyler olurlar. Öğretmenler ve aileler, çocuklara bu fırsatı sunarak çocukların gelişimini desteklemelidirler (Karbeyaz, Karslı ve Kurt, 2023) .

Okul öncesi eğitim, çocukların bilişsel gelişimi, okula hazır olma ve başarı, dil gelişimi ve öğrenme motivasyonu ile sosyal ve duygusal gelişimi açısından kritik bir dönemdir (Burger, 2010; Draper, Achmat, Forbes ve Lambert, 2012). Bu bağlamda okul öncesi eğitimde ODÖO'nun kullanımına öncelik verilmesi ve çocuklara gerçek nesne ve durumları içeren eğitimler sunulması gerektiği belirtilmiştir. Okul öncesinde programlı olarak verilen okul dışı öğrenme etkinliklerinin artırılması önerilmektedir. Öğretmenler, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitim programları aracılığıyla ODÖ konusunda bilgilendirilmeli ve ODÖ eğitimi öğretmen yetiştirme müfredatlarına dâhil edilmelidir (Yıldırım ve Özyılmaz-Akamca, 2017). ODÖO, çocuklara duyuları aracılığıyla kendilerini ve çevrelerini tanıma fırsatı sağlaması açısından önemlidir (Ouvry, 2003). ODÖ etkinlikleri çocukların bilimsel süreç becerilerini de olumlu anlamda desteklediği ilgili literatürde belirtilmiştir (Civelek, 2016; Civelek ve Özyılmaz-Akamca, 2018; Uludağ, 2017). ODÖO ile çocuklar kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak gözlem yapma imkânı elde etmektedirler (Şeker ve Savaş, 2023). Ayrıca bu ortamlarda yapılan faaliyetler çocukların bilişsel becerileri ile birlikte onların duyuşsal ve motor becerilerinin de gelişmesini desteklemektedir (Lakin, 2006). Öğrenilenlerin okul dışında ve doğada gözlemlenmesi, uzun vadede bilginin edinilmesini ve hatırlanmasını hızlandırır. ODÖO'da yapılan etkinliklere dâhil olan okul öncesi dönemdeki çocukların dil, motor, bilişsel ve sosyal-duygusal becerilerinde önemli düzeyde gelişme gösterdikleri belirlenmiştir (Yıldırım ve Özyılmaz-Akamca, 2017).

Okul dışı ortamlar, öğrenciler tarafından değerlerin öğrenildiği değil, edinildiği; taklit edilmediği; içselleştirerek yaşama aktarıldığı; değer kavramının ezberlenmediği, bilişsel süreçleri kullanarak duygu ve duyularını harekete geçirerek öğrenciler tarafından kendi değerlerini meydana getirdiği eğitim sürecidir (Çalışkan ve Yıldırım, 2022). Dere ve Çifçi, (2022) yaptıkları çalışma sonucunda ODÖO'nun çocukların çeşitli değerleri kazanmasında yardımcı olduğunu elde etmişlerdir. Farklı bir çalışmada da ODÖO'nun çocukların sevgi, yardımseverlik, saygı gibi değer algılarına pozitif etkileri olduğu sonucu elde edilmiştir (Yalgın, 2023). ODÖ; çocukların belli program

ve plan dâhilinde okulun dışında; öğretmen veya rehber eşliğinde hayvanat bahçesi, bilim merkezi, botanik bahçesi, müze, akvaryum gibi yerlerde yapılan öğrenme çeşididir. ODÖO çocuğun ilgisini çekmesinden ve öğrendiğini somutlaştırabilmesinden dolayı ODÖ'de çocuk yaparak- yaşayarak, ilgi duyarak ve eğlenerek katıldığı görülmektedir (Arslan, 2022).

"TÜBİTAK" projeleri, "Bilim Merkezleri" ve üniversitelerde açılan "Çocuk Üniversiteleri" ODÖO'yu desteklemektedir ve "Çocuk Üniversiteleri" çocukların öğrenme isteğini artıran okul dışı öğrenme ortamlarıdır (Öztürk ve Bozkurt-Altan, 2019).

İl Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından tüm kademelere yönelik ODÖO'ya yönelik kılavuzlar hazırlanmıştır. Kılavuzlarda ODÖO ve etkinlik önerileri yer almaktadır (Dere ve Çifçi, 2021). Bu durum ODÖO'ya önem verildiğini göstermektedir. TÜBİTAK'ın 4004, 4005, 2237-A gibi bazı projelerinde de ODÖ'nün desteklendiği içerikler yer almaktadır. TÜBİTAK gibi kurumlarda, Milli Eğitim Bakanlığının bünyesinde yer alan ve yükseköğretim seviyesinde öğretmen yetiştiren programlarda benimsenen yaklaşım ile okul dışı öğrenme ortamlarının yenilikçi eğitim- öğretim amaçlı olarak ele alınması gerektiği oluşmuştur (Şen, 2023). Eğitim programları ODÖO'nun kullanılmasını teşvik edici olarak düzenlenmeli, eğitmenlere bu ortamları kullanabilecekleri yeterlikler kazandırmalı ve disiplinler arası yaklaşımı desteklemesi gerekmektedir (Orhan, Demir, Çil ve Kölemen, 2025). Okul Öncesi Eğitim Programı (OÖEP) "Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite ve Erişimin Arttırılması" projesi sonucunda güncellenerek, 2023-2024 eğitim öğretim yılının Şubat ayında uygulanmaya konulmuştur (MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2024). Ayrıca "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" (TYMM) çerçevesinde hazırlanan OÖEP, 2024- 2025 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (URL-1). 2024 şubat ayında uygulamaya konulan OÖEP'ı "Milli Eğitim Bakanlığı"na bağlı anaokullarında uygulanırken "Milli Eğitim Bakanlığı"na bağlı ana sınıflarında ve uygulama sınıflarında "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" (TYMM) OÖEP'ı uygulanmaktadır (URL-2). Bu bağlamda uygulanmakta olan her iki programa da ODÖO açısından bakılmıştır. Her iki programda da doğrudan ODÖO'ya önem verildiği görülmüştür. Doğrudan ODÖ ile ilgili etkinlik örnekleri her iki programda da yer almaktadır.

"Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite ve Erişimin Arttırılması" projesi ile güncellenen OÖEP'na göre ODÖ:

"Okul dışı öğrenme, sınıf içinde yapılması zor veya olanaksız uygulamaları gerçekleştirmeye olanak veren ve çocukların eğitim programı dâhilinde kazanımları edinmeleri için kullanılan en etkili yöntemlerden biridir. Bu kapsamda planlanacak okul dışı öğrenme etkinlikleri, sadece bir okul gezisi

veya açık alanda yapılan bir etkinlik anlamına gelmemektedir. Okul dışı öğrenme etkinlikleri, okul dışında yapılan bütün etkinlikleri içermektedir. Bu duruma göre her yer bir eğitim ortamıdır" olarak belirtilmiştir (MEB, 2024a). ODÖ etkinliğinin amacı; çocukların merkeze alınması ve onların eğitime aktif katılması, öğrenmenin kalıcı olmasının sağlanması, yaparak-yaşayarak öğrenmenin desteklenmesi, öğrenilenlerin günlük yaşam ile ilişkilendirilmesidir (MEB, 2024a).

Programda ODÖ etkinlikleri olarak; "*gezi-gözlem, arazi-alan çalışmaları, sosyal, kültürel ve bilimsel işlevli ortamlara yapılacak gezi ve ziyaretler (müzeler, doğa tarihi müzeleri, bilim ve teknoloji müzeleri, botanik bahçeleri, hayvanat bahçeleri, planetaryumlar, meteoroloji istasyonları, su arıtma tesisleri, barajlar, sanayi kuruluşları, resmi kuruluşlar, eğitim kuruluşları), sanal gerçeklik uygulamaları, doğa ve çevre eğitimleri, çevre kulüpleri etkinlikleri, mekânlar ile ilgili projeler, sportif faaliyetler, sosyal, kültürel ve bilimsel programlar ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik mekânsal uygulamalar*" gibi geniş bir alan belirtilmiştir (MEB, 2024a).

TYYMM OÖEP'ye göre, ODÖO aşağıda ifade edilmiştir (MEB, 2024b):

"Okul dışı öğrenme ortamları, çocuklara doğal çevre ve farklı mekânlarda gerçek dünya etkileşimleri aracılığıyla öğrenme fırsatları sunar. Okul dışı öğrenme ortamları; alan gezileri ve ziyaretlerini (müzeler, bilim ve teknoloji merkezleri, hayvanat bahçesi ve akvaryum ziyaretleri vb.), doğa yürüyüşü ve eğitimlerini ayrıca sanal gerçeklik uygulamaları gibi çok geniş bir alanı kapsamaktadır. Bu ortamlar; çocuklara keşfetme, sosyalleşme, çeşitli öğrenme stillerini destekleme ve uygulamalı öğrenme deneyimleri için olanaklar sağlar".

ODÖO TYYMM'nin ana dayanaklarından biridir. Bu ortamlar öğrencilerin öğrenmeye yönelik daha ilgili, üretken ve sorumluluk sahibi bireyler halinde yetişmesini destekler. Dolayısıyla bireylerin bilimsel bilgiyle, doğayla ve toplumla bütünleşebileceği; gerçek hayattaki senaryoların içinde aktif bir şekilde rol üstlenebileceği uygulamaya dayalı öğrenme alanları ön plandadır (Yavuz, Taşkara, Sancı, Menekşe ve Candemir, 2025). Ayrıca çocukların gelişimini desteklemek amacıyla 2024 Maarif OÖEP, ODÖO'nun önemini vurgulamaktadır. Bu faaliyetler, çocukların beceriler kazanmalarını ve deneyimleyerek öğrenmelerini sağlar (Arabacıoğlu ve Taner-Derman, 2024). ODÖO, erken çocuklukta çocuğun sosyal ve bireysel gelişimini desteklemesi nedeniyle önemli bir araçtır (Orhan, vd. 2025).

Sınıf içinde yapılan etkinliklerin yanında okul bahçesinde vs. öğrenme imkânı sağlayan merkezler hazırlanabilir (Güngör, 2021). Bu bağlamda 2024 Maarif OÖEP'de 'Açık Hava Öğrenme Merkezi' olarak yeni bir merkez eklenmiştir. Bu merkez ile sınıf içerisinde yapılması tavsiye edilen öğrenme merkezlerinin okul dışı ortama taşınması amaçlanmaktadır. Merkez,

çocuklara hedeflenen becerilerin kazandırılmasında çocuğa ve öğretmene eğitimi sınıf dışına çıkararak kolaylık sağlayacaktır. Açık hava ortamında gelişecek olan planlanmamış olaylar sayesinde fırsat eğitimi desteklenmiş olmasının yanında akran eğitimi için de önemli fırsatlar elde edilebilir. Programdaki becerilerin edinilmesinde ve açık hava öğrenme merkezinde yapılabilecek etkinlikler olarak; "*sebze- çiçek bahçeleri, dış mekân sınıfı, doğa sanat alanı, meteroloji istasyonu, kelebek bahçesi, kuş besleme ve gözlem istasyonu, gölet veya su alanları, çamur mutfağı, böcek oteli, açık hava müzik alanı, yollar ve keşif alanı*" gösterilmektedir (MEB, 2024b).

Farklı bir çalışmada açık hava öğrenmesini, çocukların hareket edebildiği, oynayabildiği, aktif olarak tasarlayıp araştırabildiği, fikirlerini pratik çözümler biçiminde ifade etmek için işleyebildiği ve inşa edebildiği doğal açık hava ortamlarında, örneğin orman, park, okul bahçesi ve oyun alanında uygulanan otantik öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Lindfors vd, 2021). Doğal açık hava oyun ve öğrenme ortamlarının erken çocukluk döneminde öz düzenlemeyi ve görmeyi geliştirir, fiziksel uygunluk ve kaba motor gelişimini sağlar, beslenmeyi iyileştirir, bilişsel gelişimi destekler, akademik başarıyı artırır, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun (DHEB) belirtilerini azaltır ve konsantrasyonu artırır, özgüveni artırır, ekosistemler, çevresel süreçler ve gıda sistemleri ile ilgili takdir ve anlayış geliştirir şeklinde yararları belirtilmiştir (Cooper, 2015).

Okul Dışı Öğrenmede Öğretmenlerin Görevleri ve Karşılaştıkları Zorluklar Nelerdir?

ODÖ etkinliklerinin planlanması ve hazırlanmasında, öğretmenin bu süreçte üstlendiği rol ve süreci nasıl yönettiği önemlidir (Usta, Dönel- Akgül, Pınar ve Kenan, 2024). ODÖO'da öğretmenin rolü; çocukların keşfetmelerini desteklemek, deneyimlerini zenginleştirmek ve öğrenmeyi güçlendirmektedir. Ayrıca öğretmenin, rehber ve yönlendirici, fırsat eğitimi, ilgi ve merakı teşvik edici, iletişim ve işbirliği, güvenlik ve sorumluluk, üst bilişsel düşünmeyi teşvik, köprü kurma, programı uyarlama, teknoloji kullanımı, doğaya duyarlı olma gibi rolü belirtilmiştir (MEB, 2024b).

Öğretmenlerin okul dışı etkinlikler düzenlemesini engelleyebilecek bazı dış mekân kullanım kısıtlamaları olduğu ifade edilmiştir. Zaman yetersizliği, hava koşullarının elverişsizliği, doğal dış mekânlara yürüyerek erişim ve güvenlik endişeleri bu kısıtlamalar arasında yer almaktadır. Fakat sınırlamalara rağmen, okul dışı eğitim ve doğal açık hava ortamlarının kullanımı, küçük çocuklar için önemli öğrenme fırsatı sağladığı için desteklenmelidir (Ernst, 2014). Farklı çalışmalarda da maddiyat, yasal prosedürler, iklimsel koşullar, sınıf yönetiminin zorlaşması, veli önyargısı gibi zorluklarla karşılaşıldığı belirtilmiştir (Aydoğdu, Aydoğdu ve Aktaş,

2023; Yıldız, 2022). ODÖ etkinliklerinin uygulanmasında bazı potansiyel zorluklar mevcuttur; ancak, biraz öngörü ve iyi organize edilmiş bir planla, bu potansiyel zorlukların üstesinden gelinebilir ve ODÖ fırsatlarından yararlanılabilir (Yokuş, 2020).

ODÖ deneyimleri, liderlik, sosyal beceriler, dayanıklılık ve çevre yönetimi gibi tüm alanlarda bütünsel gelişimi ve önemli yaşam becerilerini teşvik eder (Siskind vd., 2022). Öğrencilere belirlenen becerilerin kazandırılabilmesi için okul dışı etkinliklere her geçen gün ihtiyaç duyulmaktadır. "TÜBİTAK" ve "Bu Benim Eserim" gibi projeler bu ihtiyacı karşılamak için atılan önemli bir adımdır. Bu projeler çerçevesinde yapılan okul dışı etkinlikler sayesinde öğrenciler ön bilgilerini şekillendirir daha sonra bir bilim insanı gibi araştırma ve gözlem yaparak bilgiyi doğal ortamında inşa ederler (Keçeci, Kırbağ-Zengin ve Alan, 2019). Erken çocukluk eğitimi, çocukların bireylerin hayattaki ilk ve en önemli eğitimdir. Bu dönem fiziksel, motor, dil, bilişsel ve sosyal –duygusal gelişimin tüm yönleri ile hızla geliştiği dönemdir (Syaikhu, Muslim, Solihatin ve Hayati, 2022). Dolayısıyla okul dışı öğrenme ortamlarının okul öncesi dönemden itibaren kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerine okul dışı öğrenme ortamlarını kullanabilecekleri eğitimler verilebilir.

Okul öncesi eğitimin önemli paydaşları olan ailelerinde yer aldığı okul dışı öğrenme ortamlarında hazırlanan etkinlikler yapılabilir.

Okul öncesi dönemi kapsayan TÜBİTAK 4004, 4005 projelerinde okul dışı öğrenme ortamlarına daha çok yer verilen projeler hazırlanabilir.

Eğitim fakültelerinde okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarına okul dışı öğrenmeyle ilgili uygulamalı ve teorik eğitimler verilebilir.

KAYNAKLAR

Aktaş Arnas, Y. (2018). Fiziksel ortamların planlanması. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Ed.), *Okul Öncesi Sınıf Yönetimi* (s.48-60). Ankara: Pegem akademi.

Anderson, D., Kısıel J. ve Storksdıeck M. (2006). Understanding teachers perspectives on field trips: Discovering common ground in three countries, *Curator The Museum Journal*, 49, 365-386.

Arabacıoğlu, B. ve Taner-Derman, M. (2024, 17-19 Ekim). Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamları: öğretmenlerin uygulamaları ve karşılaşılan zorluklar. Yılmaz İlter, E. ve Yıldız, N. (Ed.). *III. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi,* içinde (s.174-188). Karaman, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.

Arslan, R. (2022). Okul dışı eğitim ve öğrenme nedir? G. Hoş ve E. Deretarla- Gül (Ed.), *Erken Çocuklukta Okul Dışı Öğrenme Ortamları* (7-20). İstanbul: Efe Akademi.

Aydemir, İ. ve Toker-Gökçe, A. (2016, 31 Mayıs-3 Haziran). Okul yöneticilerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri. Sönmez V. ve Çınkır Ş. (Ed.). *IIIrd International Eurasian Educational Research Congress*, içinde (s. 630-638). Muğla, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Aydoğdu, A. S. E., Aydoğdu, M. Z. ve Aktaş, V. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 60-78.

Bakioğlu, B. ve Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecinde kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, *5*(1), 80-94.

Balkan Kıyıcı, F. ve Atabek Yiğit, E. (2010). Sınıf duvarlarının ötesinde fen eğitimi: rüzgâr santraline teknik gezi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 225-243.

Bayrak, A. ve Gürol, M. (2025). Development of the out-of-school learning environments needs analysis scale. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, *11*(1), 42-61.

Bilgin, H. (2013). Okul öncesi eğitimde fiziksel mekânın düzenlenmesi. G. Uyanık-Balat ve H. Bilgin (Ed.), *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf yönetimi* (ss.152-159). Ankara: Eğiten Kitap.

Bilton, H. (2014). The aims of early years outdoor education in England: A conceptual and empirical investigation. *International Journal of Education and Social Science, 1*(3), 38–50.

Blomberg. K.(1967). *Direct experience teaching in the out of doors*. Master's Thesis, University of Minnesota, Minneapolis.

Bolat, Y. ve Köroğlu, M. (2020). Out-of-school learning and scale of regulating out-of-school learning: validity and reliability study, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(13), 1630-1663.

Burger K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2),140–165.

Braund, M. ve Reiss, M. (2006). Towards a more authentic science curriculum: The contribution of out-of-school learning. *International journal of science education*, *28*(12), 1373-1388.

Chan, H. W. (2016). Popular culture, english out-of-class activities, and learner autonomy among highly proficient secondary students in Hong Kong. *Universal Journal of Educational Research*, 4(8), 1918-1923.

Cirit -Gül, A. Tağrikulu, P. ve Omca- Çobanoğlu, E. (2023). Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenlemeye ilişkin yeterliliklerinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(2), 1462-1499.

Civelek P. (2016). *Açık alan etkinlikleriyle desteklenmiş okul öncesi eğitimin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Civelek, P. ve Özyılmaz-Akamca, G. (2018). Açık alan etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Kastamonu Education Journal, 26*(6), 2011-2019.

Cooper, A. (2015). Nature and the outdoor learning environment: The forgotten resource in early childhood education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3(1), 85-97.

Çalışkan, H. ve Yıldırım, Y. (2022). *Okul dışı ortamlarda değerler eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Davies, R. ve Hamilton, P. (2016). Assessing learning in the early years' outdoor classroom: examining challenges in practice, Education 3-13. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, *46*(1), 117-129.

Demir, E. ve Çetin, F. (2022). Öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 42(2), 1443-1461.

Dere, F. ve Çifçi, T. (2021, 21-24 Mayıs). Okul öncesi eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları: İl milli eğitim müdürlüklerinin hazırladığı kılavuzların değerlendirilmesi. *International Congress of Eurasian Social Sciences (ICOESS)*, Muğla.

Dere, F. ve Çifçi, T. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının pedagojik katkılarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(4), 681-695.

Dori, Y.J. ve Tal, R.T. (2000), Formal and informal collaborative projects: engaging in industry with environmental awareness. *Science Education*, 84, 95-113.

Dönel- Akgül, G. ve Arabacı, S. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *International Journal of Scholars in Education*, *3*(2), 276- 291.

Durbin, D. J., Pickett, L. H. ve Powell, T. L. (2011). Kindergarten scientists: the pot of gold at the end of the rainbow. *Science Activites*, 48(4),129-136.

Draper, C.E., Achmat, M., Forbes, J. ve Lambert, E.V. (2012). Impact of a community-based program for motor development on gross motor skills and cognitive function in preschool children from disadvantaged settings. *Early Child Development and Care*, 182(1):137–152.

Ernst, J. (2014). Early childhood educators' use of natural outdoor settings as learning environments: an exploratory study of beliefs, practices, and barriers. *Environmental Education Research*, 20(6), 735-752.

Ertaş H, Şen A. İ. ve Parmasızoğlu, A. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2),178–198.

Eshach, H. (2007). Brindging ın-school and out-of-school learning: formal, non-formal and ınformal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 171-190.

Falk, J. H. ve Dierking, L. D. (2002). *Lessons without limit: how free-choice learning is transforming education.* Londra: Bloomsbury Publishing PLC.

Güngör, C. (2021). Out-of-school education. Ş. Koca (Ed.), *Research and Revıews in Educatıonal Scıences – I.* (s. 33-52). Ankara: Gece Kitaplığı Yayınevi.

Güngör, C. ve Göloğlu Demir, C. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24*(1), 15-30.

Günkör, C. (2017). Öğretim elemanlarının eğitim ortamına ilişkin algıları, *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (13), 125-148.

Grajcevci, A. ve Shala, A. (2016). Formal and non-formal education in the new era. *Action Researcher in Education*, *7*, 119-130.

Humberstone, B. ve Stan, I. (2011). Outdoor learning: primary pupils' experiences and teachers' interaction in outdoor learning, *Education 3–13, 39*(5), 529–540.

İnce, S. ve Akcanca, N. (2021). Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ebeveyn görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 172-197.

İrdem-Diremci, S. ve Yavuz-Topaloğlu, M. (2021). İlkokul öğrencilerinin okul dışı öğrenme ortamındaki tecrübeleri ile ilgili görüşleri: Meslek atölyeleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21(1), 1-12.

Karamustafaoğlu, O. ve Bakioğlu, B. (2023). Sanayi kurum ve kuruluşları. A. İlhan Şen (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları*. (s.332- 356). Ankara: Pegem Akademi.

Karbeyaz, A., Karslı, G. ve Kurt, M. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarında karşılaştığı sorunlar ve çözüm yolları. *Socıal Scıences Studıes Journal (SSSJournal)*, *9*(117), 9327-9339.

Keçeci, G., Kırbağ Zengin, F. ve Alan, B. (2019). TÜBİTAK 4004 "Küçük bilim insanları elâzığ hazar gölü ekosistemini keşfediyor" projesinin ortaokul öğrencilerinin çevresel tutumlarına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8 (1), 41-63.

Koosimile, A. T. (2004). Out-of-school experiences in science classes: problems, issues and challenges in Botswana. *International Journal of Science Education*, *26*(4), 483-496.

Köksal, O., Balaban Dağal, A. ve Duman, Ö. A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programi hakkindaki görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, *46*(4), 379-394.

Kölemen, E. B. (2021). *Okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerin 60-72 aylık çocukların sosyal beceri düzeylerine etkisi.* Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Küçük, A. (2020). *Fen Bilimleri 5. Sınıf İnsan ve Çevre Ünitesinin Okul Dışı Öğrenme Ortamında Öğretimi.* Doktora Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

Lakin, L. (2006). Science beyond the classroom. Journal of Biological Education, 40(2), 88- 90.

Lindfors, E., Rönkkö, M. L., Kiviranta, L., Yliverronen, V., Tanhuanpää, S. ve Grönman, S. (2021). Outdoor learning in early childhood education: A narrative review. *Techne serien-Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, *28*(2), 156-165.

MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, (2024). Okul öncesi eğitim programının uygulanması. https://sevgi.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/06/15/787970/dosyalar/2024_02/08140352_yeniprogramustyazi.pdf (E.T.: 30.09.2025).

MEB(2024a).Okul öncesi eğitim programı. Milli Eğitim Bakanlığı. https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf (E.T.:30.09.2025).

MEB (2024b). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Okul öncesi eğitim programı. Milli Eğitim Bakanlığı https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programokuloncesiOnayli.pdf (E.T.:30.09.2025).

Nundy, S., Dillon, J. ve Dowd, P. (2009). Improving and encouraging teacher confidence in out-of-classroom learning: The impact of the Hampshire Trailblazer project on 3–13 curriculum practitioners. *Education*, 37 (1), 61-73.

Ocak, İ. ve Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, *4*(1), 18-38.

Orhan, A., Demir, B., Çil, H. ve Kölemen, E. B. (2025). MEB-UNICEF güncellemesi ve Türkiye yüzyılı maarif modeli kapsamında okul dışı öğrenme ortamları üzerine analiz. *Early Childhood Education Researches*, 3(1), 20-41.

Ouvry M. (2003). *Exercising muscles and minds: Outdoor play and the early years curriculum*. London: National Children's Bureau.

Öztürk, N. ve Bozkurt Altan, E. (2019). Bir okul dişi öğrenme ortami: Sinop çocuk üniversitesi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 5(10), 370-381.

Rönkkö, M.-L., Aerila, J.-A. ve Grönman, S. (2016). Creative Inspiration for Preschoolers from Museums. *International Journal of Early Childhood*, *48*(1), 17–32.

Salmi, H. S. (1993). *Science centre education: Motivation and learning in informal education*. Finland: Helsingin Yliopisto.

Sample McMeeking, L.B., Weinberg, A.E., Boyd, K.J. ve Balpogal, M.M (2016). Student perceptions of ınterest, learning, and engagement from an informal traveling science museum. *School Science and Mathematic,* 116(5), 253-264.

Siskind, D., Conlin, D., Hestenes, L., Kim, S., Barnes, A. ve Yaya-Bryson, D. (2022). Balancing technology and outdoor learning: Implications for early childhood teacher educators. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 43*(3), 389–405.

Sontay, G., Tutar, M. ve Karamustafaoğlu, O. (2016). "Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi" hakkında öğrenci görüşleri: Planetaryum gezisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-24.

Strauss, L. C. ve Terenzini, P. T. (2007). The effects of students' in-and out-of-class experiences on their analytical and group skills: A study of engineering education. *Research in Higher Education*, *48*(8), 967-992.

Syaikhu, A., Muslim, S., Solihatin, E. ve Hayati, M. (2022). Design early childhood learning program in early childhood outdoor learning. *Journal of Positive School Psychology*, *6*(3). 2007 –2013.

Şahan Aktan, B. ve Önder, A. (2018). Okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılık. *Journal of Education, Theory and Practical Research*, *4*(2), 20-30.

Şeker, P. T. ve Savaş, Ö. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 7*(1), 64-83.

Şen, A. (2023). Okul Dışı Öğrenme Nedir? A.İ. Şen (Ed.) *Okul Dışı Öğrenme Ortamları*. (s.2-18)Ankara: Pegem Akademi.

Şen, A. İ., Ertaş-Kılıç, H., Oktay, Ö., Ekinci, S. ve Kadırhan, Z. (2021). Learning science outside the classroom: development and validation of the out-of-school learning environments perception scale. *Journal of Outdoor and Environmental Education, 24*, 19–36.

Şimşek, L. (2020). Okul Dışı Öğrenme Nedir?. Laçin Ş. (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* (s. 1-17). Ankara: Pegem Akademi.

Şimşek, A. ve Kaymakçı, S. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminin amacı ve kapsamı. A. Şimsek ve S. Kaymakçı (Ed.), *Okul Dışı Sosyal Bilgilerde Öğretim* (s.1–11). Ankara: Pegem Akademi.

Tatar, N. ve Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online, 11*(4), 883-896.

Tösten, R. (2024). Okul dışı eğitim ve öğrenme. A. Küçükoğlu ve H. İ. Kaya (Ed.), *Kuramdan uygulamaya okul dışı öğrenme ortamları* (s.2-22). Ankara: Pegem Akademi.

Uludağ, G. (2017). *Okul dışı öğrenme ortamlarının fen eğitiminde kullanılmasının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Usta, A., Akgül, G. D., Pınar, M. A. ve Kenan, A. (2024). Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeylerinin belirlenmesi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, *7*(3), 236-248.

Yalgın, B. (2023). *Okul öncesi dönem çocuklarıyla okul dışı ortamlarda değerler eğitimi: bir eylem araştırması.* Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Yavuz, D., Taşkara, Ş., Sancı, A., Menekşe, U. ve Candemir, A. C. (2025, Haziran). Doğa Temelli Atölye ve Deneyimle Beceri Odaklı Öğrenme. *1. Uluslararası Eğitim Kongresi,* Ankara.

Yıldırım, G. ve Özyılmaz-Akamca, G. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African journal of education*, *37*(2). 1-10.

Yıldız, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumlarının değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(33), 94–127.

Yokuş, G. (2020). Integratıng outdoor school learnıng ınto formal currıculum: desıgnıng outdoor learnıng experıences and developıng outdoor learnıng framework for pre-servıce teachers. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, *5*(13), 1330-1388.

URL-1. https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2229.pdf (E.T.: 19.09.2025).

URL-2. https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2288.pdf (E. T.: 19.09.2025).

Bölüm
4

PİAGET KURAMINDA ANASINIFI ÖĞRENCİSİNİN KONUŞMA TEMEL DİL BECERİSİNİN İŞLEVLERİ[1]

Esra AY KARAÇUHA[2]
Ahmet ÇEBİ[3]

1 Bu çalışma "Anasınıfı Öğrencisinin Konuşma Temel Dil Becerisine Anababasının Eğitim Durumunun Etkisi" adlı 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

Martinet'e göre gündelik kullanımda "dil" sözcüğü, tam anlamıyla insanların sesli göstergelerle anlaşma yetisini bildirir (Vardar, 1983: 15). En genel çizgileriyle dil, bütün canlılarda görülen bir iletişim dizgesidir. Bu yönüyle ele alınınca, anlama ve anlatma etkinlikleri olarak, hayvanlarda ve insanlarda kendini gösteren devinimlerin ve devinimlere dayalı olarak çıkarılan seslerin tümü, genel anlamıyla dil kapsamına girmektedir (Demirel v.d., 1998: 4).

Belirli bir gösterge dizgesini bünyesinde barındıran dil olmaksızın iletişim de olmaz. Çünkü dil olmadan ne dış dünya algılanıp kavramlara, simgelere dönüştürülebilir ne de bu kavram ya da simgeler, düşünce kalıbına sokularak başkalarına aktarılabilir (Yalçın, 2007: 751). Bu yüzden dış dünyaya ait düşüncelerin dilsel kalıplara dönüştürülmesi gerekmektedir. İnsanoğlu iletişim süreci içerisinde, bu kalıpları daha çok simgeleştirmeye dayalı olan sözlü dille yapmakta; beden dili v.b gibi işaret sistemlerini de kullanmaktadır (Yalçın, 2007: 753).

Dil, belirli bir amaca uygun anlatım araçlarının oluşturduğu bir dizge (Jakobson, 2001: 35) olarak da tanımlanabilir. Porzig, dile ilişkin olarak şu saptamayı yapmıştır: Her dilsel anlatım gerçeklikten bir parçayı, dış dünyadan bir olguyu simgeleme gücüne sahiptir ve bununla görevlidir. Dili dil yapan da budur zaten (Akt.Yalçın, 2007: 754). 2 Saussure'e göre toplumsal nitelikli dilin birincil işlevi insana özgü eklemli seslerle bir dilsel toplulukta bildirişim ya da iletişim sağlamaktır. Dil her şeyden önce bir bildirişim dizgesidir (Vardar, 2001: 56).

Bireyin edilgen bir biçimde belleğine aktardığı bir ürün olan dil, dil-yetisinin, başka bir deyişle, insanın sesli göstergeler aracılığıyla doğal diller çerçevesinde anlaşma, bildirişme sağlama yetisinin bütün gerçekleşmelerinin kuralıdır; bir tür sınıflama ilkesidir (Vardar, 2001: 57). Weisberg (1949), "Dil dünyayı söze dönüştürme olayıdır ve insanlar bir 'dil ara dünyası'nda yaşamaktadırlar. Dilin anlattığı gerçek de ancak insanların zihninin süzgecinden geçmiş gerçektir" (Akt Yalçın, 2007: 752) demekle, "sınıflama ilkesi"nin yanı sıra dilin bir tür "kapsayıcılık ilkesi"ne de göndermede bulunmaktadır.

Dil, düşüncenin taşıyıcısı olduğu için, insanların en değerli varlığıdır. Çünkü insanın dünyayı algılayış nedeni olan bu simgesel varlık, insanlar arasındaki dayanışmayı olanaklı kılan bir yetenek durumuna dönüşür. (Condon, 2000: 21). Yalçın'ın (2007: 753) da belirttiği gibi dil insanın dünyaya açılan penceresidir. İçerisinde yaşanılan gerçek dünyadaki somut ve soyut özellikler taşıyan bütün varlıklar insanların kullanım alanına dil aracılığıyla girer ve bu alan, insanlara gerçek dünyanın yanında bir de simgesel bir dünya sunar. Bu yönüyle dil, insanın evreni simgesel düzlemde algıladığı "canlı" bir varlıktır.

Türkçenin öğretiminde dört temel dil becerisinden söz edilmektedir. Bu dil becerileri, okuma, yazma, dinleme ve konuşma olarak sıralanmaktadır. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre okuma becerisi, görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Öncelikle görerek yazıdaki çizgi, harf ve simgeler algılanmaktadır. Ardından bunlara dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümleler tanınmakta, seçilmektedir. Seçilen bilgiler, çeşitli zihinsel süreçlerle anlamlandırılmaktadır (MEB, 2005: 20).

Dinleme, işittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak biçiminde tanımlanabilir (Sever, 2000: 9). Yazma, zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak anlatılmasıdır. Yazmaya zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Düzenleme sonucu aktarılmasına karar verilen duygu, düşünce ve bilgiler, harf, hece, kelime ve cümleler aracılığıyla aktarılmaktadır (MEB, 2005: 21).

Konuşma, anlatıma konu olacak duygu, düşünce, yaşantı, gözlem vb. malzemenin sözle aktarılması edimidir. Bir diğer deyişle insanlar arasında etkileşimi sağlayan bir anlatım tekniğidir (Güzel, 2005: 339). Taşer'e göre konuşma, insan tarihinin herhangi bir çağında belli bir topluluğun veya toplulukların içinde, kamunun kullanılmasıyla evrim geçirerek saymaca değer kazanmış ve tanınabilir duruma gelmiş sistemlere göre telaffuz edilen boğumlu seslerden oluşmuş bir anlatım ve anlaşım aracıdır (Taşer, 2000: 40). İnsanın evreni algılama biçimini dil ile aktarması bize çocuğun konuşma dilinin dünya tasarımı hakkında eşsiz bilgiler sunduğunu gösterir. Anasınıfı ortamlarının nasıl olması gerektiği konusu birçok farklı açıdan tartışılabilir. Ancak bu çalışma açısından anasınıfı ortamlarına ilişkin önemli unsur ortamın özgürlükçü olup olmadığıdır. Ortamın özgürlükçü olması hususunda yetişkin denetiminin, yani öğretmenin sınıf yönetimine bakış açısının önemi büyüktür. Ortamın özgürlükçü olmasından kastedilen, çocuğun kendini rahatça ifade etmesi, istediği zaman yapacağı etkinliği seçmesi, grupla ya da tek başına çalışıp çalışmamaya karar verebilmesidir. Şu da bir gerçektir ki, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin izlemesi gereken bir program vardır. Bu programın öğretmenlerden ve çocuklardan bazı beklentileri vardır. Bu eğitim programı sonucunda çocuklardan bazı amaç ve kazanımları gerçekleştirmeleri beklenir. Öğretmen doğal olarak bu kazanımları çocuklara edindirebilmek için bir dizi etkinlik planlar ve bu etkinlikleri belli bir plan çerçevesinde uygular. Bu genel durum çocuğun denetimli bir serbestlik içinde olmasını gerektirir. Ancak bu etkinlikler içerisinde çok özel olan bir etkinlik vardır; serbest zaman etkinliği. Çocukların gelişimi açısından çok önemli ve özel bir etkinlik olan serbest zaman etkinliğinde çocuk çalışma- oyun arkadaşını, çalışacağı oynayacağı kişiyi ya da kişileri seçmekte serbesttir. Fakat bu etkinliğin işlevsel olabilmesi için bazı temel fiziksel or-

tamların sağlanmış olması gerekmektedir. Serbest zaman etkinliğinde çocuk ortam içerisinde hazırlanmış merkezlerde oyununu-çalışmasını seçtiği arkadaşlarıyla sürdürmektedir. Bu merkezlerin de nasıl olması gerektiği birçok açıdan tartışılabilir. Ancak bizim açımızdan önemli olan, çocukların rahatça etkinliklerini sürdürebilecekleri yeterli fiziksel koşullara ve materyallere sahip olması, merkezlerin yaratıcı etkinliklere imkan verebilecek ölçüde esnek, değiştirilebilir olması ve doğaldır ki, en önemlisi, yetişkin denetiminin olabildiğince az olmasıdır. Eğer bu ortam çocuklar için sağlanabilirse çocuklar kendilerini özgürce anlatma fırsatı bulacaklar ve doğal ortama çok yakın bir biçimde konuşma dilinin işlevlerini kullanacaklardır. Anasınıfı öğrencisi, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel ya da devlet ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları, sosyal hizmetlere bağlı anasınıfları ve bağımsız anaokullarına devem eden 60-72 ay arası çocuklardır.

Dil

Dil konusu, felsefe, antropoloji, psikoloji, sosyoloji, mantık, dilbilim, dil psikolojisi, dil sosyolojisi ve göstergebilim alanlarında, farklı yaklaşımlarla ele alınıp incelenmektedir. Dil istemli olarak üretilen bir simgeler düzeni aracılığıyla düşünce, duygu ve isteklerin bildirişiminde kullanılan, içgüdüsel olmayan, yalnızca insana özgü bir yöntemdir (Sapir, 1983: 46).

Dilyetisi birçok alana açılır: hem fiziksel, fizyolojik ve anlıksal niteliklidir, hem de bireysel ve toplumsal özelliklidir (Saussure, 2001: 39). Dil kendi başına bir bütündür, bir sınıflandırma ilkesidir. Dil bir sözleşme, bir uzlaşımdır ve üstünde anlaşmaya varılan göstergenin öz niteliği önemsizdir (Saussure, 2001: 38). Dilyetisinin birey dışında kalan toplumsal bölümüdür dil ve birey onu tek başına ne yaratabilir, ne de değiştirebilir. Dil varlığını yalnızca, topluluk üyeleri arasında yapılmış bir tür sözleşmeye borçludur. Öte yandan, işleyişini bilebilmek için bireyin dili öğrenmesi gerekir (Saussure, 2001: 44).

Dil, kavramları belirten bir göstergeler dizisidir. Onun için de, yazıyla, sağır dilsiz abecesiyle, simgesel nitelikli kutsal törenlerle, incelik belirtisi sayılan davranış biçimleriyle, askerlerin belirtkeleriyle, vb. karşılaştırılabilir (Saussure, 2001: 46). En geniş kapsamlı dil anlayışı içinde, insana özgü ve insanı diğer varlıklardan ayıran en belirgin nitelik olarak kabul edilen "dil", "aslında konuşma dili'dir (Demirel v.d., 1998: 4). Dil, büyük bir toplumsallaştırma gücüdür. Bununla, yalnızca, dil olmadan anlamlı toplumsal ilişkilerin hemen hemen hiç kurulamayacağına ilişkin apaçık gerçek değil, aynı zamanda ortak bir dilin, o dili konuşanların toplumsal birliğinin şaşırtıcı güçte bir simgesi olarak işlediği gerçeği de anlatılmaktadır (Blomfield, 1983: 49). Siyasal ya da toplumbilimsel açıdan resmi olan topluluklar karşısında, ruhbilimsel açıdan gerçek olanların simgelenmesi için çok ince dilsel ayrımların olağanüstü önemi çoğu kimselerce sezgisel olarak duyulmaktadır. "bizim gibi konuşuyor" demek, "o bizden birisidir" demeye eşittir (Bloomfield, 1983: 50).

Dilin evrensel oluşundan daha az etkileyici olmayan bir yanı da onun hemen hemen inanılmaz çeşitliliğidir (Vardar, 1983: 47). Aynı dili konuşan ve aynı kültürün düzeyindeki kişiler arasında uygun koşullarda karşılıklı gerçekleşen bu şifreleme ve şifre çözme işlemleriyle bildirişme sağlanır. Dil, insanlar arasındaki en etkin bildirişme yoludur (Çağlar, 1980: 17). Dil, insanın ve insanlığın belirleyici öğesidir. İnsanın kişisel düşünce, duygu ve isteklerini anlatmaya yaradığı ölçüde toplumsal yapıya da uyumunu sağlayan dil'dir (Kocaman, 1980: 33).

Dilin birleştirici ve tıpkılaştırıcı bir güç olarak işlediği bir gerçek ise de, o aynı zamanda kişiliğin gelişmesinde en güçlü olduğu bilinen tek etmendir. Bir kimsenin sesinin temel niteliği, dilin ses örgüleri, eklemlemenin hızı ve göreceli düzgünlüğü, tümcelerin uzunluğu ve yapısı, sözlüğünün özelliği ve genişliği, kullandığı sözcüklerin bilimsel tutarlılığı, sözcüklerin toplumsal çevrenin isteklerini karşılama çabukluğu, özellikle bir kimsenin dilinin kendileriyle konuştuğu kişilerin dil alışkanlıklarına uygunluğu, bütün bunların karmaşık göstergeleridir (Sapir, 1983: 51).

Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir dizge, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir (Ergin, 1998: 3). Niteliği ve özellikleri itibariyle her dil, kendi kuralları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlıktır. İnsanın iç dünyası ile dış dünyasını birbirine bağlayan en önemli dizgedir. (Korkmaz, 1995: 661).

Dil, kalıplaşmış, değişmez, durgun bir yapıya sahip değildir. Aksine kendi yapı ve işleyişinin gerekli kıldığı özelliklere, tarihi, sosyal ve kültürel şekillenmelere bağlı olarak, zaman içinde az çok değişip gelişerek yol alan sürekli bir akış halindedir (Korkmaz, 1995: 662). Dilin başlıca temeli, kesin olarak belirlenmiş bir ses düzeninin gelişmesi, sözlü dil öğelerinin kavramlarla olan özel bağlantıları ve her türlü ilişkiler için biçimsel anlatım inceliklerinin sağlanması olup bütün bunlar bilinen her dilde kesinlikle tamamlanmış ve dizgeleştirilmiş olarak karşımıza çıkmaktadır (Saussure, 1983: 15). Dil oluşma ve gelişme şartları bakımından da toplumun eseridir. Dilin sosyal bir varlık olmasının bir belirtisi de toplumdan topluma farklılık göstermesidir (Korkmaz, 1995: 662).

Dil insanların evren hakkındaki duygularını düşüncelerini temsil etme yoludur. Bunun için ise aynı dili konuşan insanlar arasında sanki gizli bir uzlaşma vardır. Bu uzlaşma aslında neyin nasıl temsil edileceğinin yanı sıra bir kurallar sistemidir de. Dil insana özgü en güçlü iletişim dizgesidir. Dil düşünce ve duyguları anlatmada ve öğrenme algılananları, deneyimleri, bilgileri aktarmada; soru sormak, emir vermek, istekte bulunmak gibi işlevleri gerçekleştirmede kullanılan bir araçtır (Tümkaya, 2006: 108).

Dil nedir? Dil, dilyetisinin gerçi en önemli, ama yalnızca belli bir bölümüdür. Hem dilyetisinin toplumsal ürünüdür, hem de bu yetinin bireylerce kullanılabilmesi için toplumun benimsediği zorunlu bir uzlaşımlar bütünüdür (Saussure, 1983: 14).

Dil Becerileri

İnsan dil yetisini niçin ve nasıl kazanmaktadır? Bilim adamlarını anadili araştırmalarına yönelten bu soru hala güncelliğini korumaktadır. Kocaman'a göre (1980) bu yetiyi, insanın özüne, gücüne ve evrendeki yerine ilişkin merakı ve gereksinmelerini karşılamak amacıyla başkalarını etkilemek isteği doğurmuştur. Öyle ki, dil, kendini de aşan çeşitli amaçlara ulaşılabilmesi için, sosyal grubunun üyelerini paylaştıkları anlamları bir biçimde inşa etmeye zorlamış, zorunlu kılmıştır.

İnsanoğlunu bir kod kullanma zorunluluğuna itmiş olan bu temel neden iletişim amacıdır ve çocuklar anadillerini iletişimde bulunmak için öğrenmektedir. Bu amaçla bir kod kullanma gereksinimi duyan çocuk, söyleşiler içine bizzat katılarak giderek kodun öğelerini tanır, düzenlenişini kavrar ve kullanmayı öğrenir. Çoğu çocuk bu becerileri doğal koşullarda çok fazla zorlanmadan kazanır. Anadili edinimi konusunda dört temel dil becerisinden söz edilmektedir bu dört temel dil becerisi; dinleme, konuşma, okuma ve yazma'dır.

Dinleme, ses ve konuşmaların anlamlandırılarak zihinde yapılandırıldığı karmaşık bir süreçtir. (MEB, 2005: 17). Dinleme, işitsel olarak gelen mesajların yorumlanabilmesi amacıyla seçici dikkatin oluşturulması sürecidir. Dinleme iletişim sürecinin alıcı yönüne yönelik bir etkinliktir. Kaynak bireyin kendi söylediklerini de dinleyip dönüt aldığı dolayısıyla alıcı yönünü hedeflediği unutulmamalıdır (Demirel v.d., 1998: 55).

Okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir (Sever, 2000: 11). Okuma, yazı (görsel yolla) aracılığıyla gelen mesajların alınıp, çözümlenmesi, algılanıp anlamlandırılmasına dayalı karmaşık bir beceridir. Okuma becerisi, düşünme, anadili edinimi ve konuşma ile yakından ilintili olan bir üstdil becerisi olarak tanımlanmaktadır (Demirel v.d, 1998: 62). Okuma, sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir (Sever, 2000: 11).

Yazmak, duygularımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır (Sever, 2000: 21). Yazma, iletişim sürecinde kaynak bireyin mesajlarını yazı aracılığıyla göndermesine yönelik bir anlatım etkinliğidir. Yazma da okuma gibi, düşünme, anadil edinimi ve konuşma ile yakından ilintili olan üstdil becerisi olarak tanımlanmaktadır (Demirel v.d., 1998: 75).

Konuşma Temel Dil Becerisi

Konuşma düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır. İnsanlar arası en önemli iletişim ve etkileşim aracı konuşmadır. Konuşmanın fiziksel, fizyolojik, psikolojik ve toplumsal niteliği vardır (Demirel, 2002: 88). Konuşma, bu bağlamda, kaynak birim tarafından mesajın tasarlanması, düzenlenmesi ve hedef birimin çözümleyip algılayabileceği sözel biçimle aktarılmasına yönelik beceridir. Konuşma düşüncelerimizin sözle anlatımıdır.

Konuşma sürecinde sözcelerin sadece sesler aracılığıyla aktarımı söz konusu değildir, kendine özgü kural ve ilkeleri vardır. Doğru ve düzgün konuşarak etkili bir konuşmacı olabilmek için bu kural ve ilkeleri öğrenmek gerekir (Demirel v.d., 1998: 73).

Konuşma becerisi kişinin kendisini doğrudan ifade ettiği, duygu ve dileklerini başka kimselere doğrudan anlattığı; kendi başına kullanabileceği değil, başkalarıyla paylaşabileceği bir beceridir (Yalçın, 2002: 97). Konuşma duygu düşünce tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesidir. Bireyin dil yoluyla kurduğu iletişimin bir boyutunu oluşturan konuşma, bir duygu ve düşünce alışverişidir (Sever, 2000: 20).

Piaget Kuramında Anasınıfı Öğrencisinin Konuşma Temel Dil Becerisinin İşlevleri

Piaget bilişsel gelişim sürecini duyusal motor dönem, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi ve soyut işlemler dönemi olarak betimlemiştir. Doğumdan hemen sonra dış dünyayı algılamada ve dünyaya bilişsel tepkiler vermekte araç olan refleksler ,zaman içinde daha gelişerek organize bilgi grupları olan şemalar (schemes) haline gelmektedir (Gündoğdu, 2006: 74). Şemalar, bebeklikten yetişkinliğe doğru, olgunlaşma (maturation), yaşantı, örgütleme (organization), özümleme (assimilation) ve uyumsama (accommodation) yoluyla sürekli olarak değişen ve gelişen yapılardır (Gündoğdu, 2006: 75).

Piaget, bireylerin doğuştan getirdikleri temel eğilimlerden birisinin örgütleme (organization) becerisi olduğunu ifade etmektedir. Birey gelişim sürecinde kazandığı bilgileri işleyerek, şemaları yardımıyla çevredeki değişikliklerle başa çıkabilmekte, çevrenin etkin bir parçası olarak yaşamı devam ettirmektedir. Bu süreç uyum (adaptation) süreci olarak tanımlanmaktadır (Gündoğdu, 2006: 75).

Bebek doğumundan itibaren çevresini keşfetmeye başlar. Keşif çabasında kullandığı temel araçlar doğuştan getirdiği duyusal ve devinimsel yeteneklerdir (Cüceloğlu, 2006: 346). Bu nedenle doğumla iki yaş arasını kapsayan bu döneme Piaget, duyusal devinim dönemi adını vermiştir. Duyusal devinim döneminde kazanılan temel nitelik ise nesne sürekliliğidir. Nesne sürekliliği,

çocuğun herhangi bir nesne göz önünde olmadığında da o nesnenin var olduğunu anlayabilme becerisidir (Gündoğdu, 2006: 80).

İşlem öncesi dönem, 2-7 yaşlar arasını kapsar. Piaget bu dönemi kendi arasında iki evrede değerlendirmiştir. Bu iki dönem simgesel ve sezgisel evredir. İşlem öncesi dönemde çocuğun bilişsel becerileri, duyusal devinim dönemindeki reflekslere bağlı etkinliklerden algısal-simgesel etkinliklere doğru değişmektedir (Gündoğdu, 2006: 85). Çocuk bu dönemde sözcük kullanmaya, oldukça yalın bir düzeyde de olsa, ilk olarak bir simge ile bu simgenin gösterdiği nesne arasındaki ilişkiyi sezmeye başlar. Çocuk, kavram ve simgelerin verdiği zenginlikten yararlanarak oyun yaşamına yeni boyutlar kazandırır (Cüceloğlu, 2006: 347). Düşünceleri birçok durumda gerçeğe uygun, mantıklı bir yapı gösterirken, zaman zaman oldukça kendine özgü bir yapı içinde, mantık kurallarına uygun olmayan, ama oldukça yaratıcı bir özellik göstermektedir (Gündoğdu, 2006: 91). Çocukların benmerkezli davranışları oyunlarında da gözlemlenebilir. 2-4 yaşlarındaki üç dört çocuk birlikte oyun oynadıklarında ben merkezli davranışları paralel oyun ve ortak monologlarda kendini gösterir (Başal, 2003: 72). İşlem öncesi dönemdeki çocuğun düşüncesindeki tek boyutluluk ve kopukluk yerini işlem yapma becerisin bırakmaya başlar ve düşünce mantıklı tutarlı ve sistemli bir hal alır (Gündoğdu, 2006: 93).

Somut işlemler döneminde bulunan çocuklar somut olan konular arasında bazı mantıksal işlemler kurabilirler. Artık olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurabilecek bilişsel yeterliğe ulaşmışlardır (Başal, 2003: 73). Somut işlem döneminde, mantıksal tutarlılıktan, esneklikten ve geçişlilikten yoksun düşünce yerini çok boyutlu düşünceye bırakır. Somut işlemler dönemindeki çocuğun düşünce becerisinin yetişkin becerisinden ayrıldığı temel nokta, bu dönemde soyut kavramlar üzerinde işlem yapılmamasıdır (Gündoğdu, 2006: 93). Somut işlemler döneminde ortaya çıkan temel nitelik ise korunumdur (conservation).

Korunum, belli bir belli bir nesnenin görünümü değişse de sayı, miktar, ağırlık, hacim gibi belli özelliklerinin değişmediğini anlayabilme becerisidir (Gündoğdu, 2006: 93). Korunum kavramının temelinde geriye dönüştürebilme yatar. Daha önce duyu organlarıyla yapılması gereken işlemler şimdi zihnen yapılabilmektedir. Geriye dönüştürebilme bu zihinsel etkinliklerden birisidir (Cüceloğlu, 2006: 350). Korunumun kazanılması için gereken, özdeşlik, ödünleme ve tersine çevrilebilirlik ilkeleri bu dönemde kazanılmaktadır.Özdeşlik, herhangi bir ekleme veya çıkarma yoksa nesnenin ayrı kalması durumudur (Gündoğdu, 2006: 93).

Soyut işlemler döneminde çocuklar nesne ve olaylar gözünün önünde olmamasına rağmen soyut düşünebilirler, hipotezler kurabilirler, hipotezler aracılığıyla sonuç çıkarabilirler, açıklamalarda bulunabilirler ve genellemeler

yapabilirler (Başal, 2003: 75). Piaget'e göre dil, simgesel düşünmenin/ süreçlerin sonucu olarak ortaya çıkan ve çok çeşitli amaçlara hizmet eden bir araçtır (Gündoğdu, 2006: 84).

Piaget yaptığı çalışmada çocuğun konuşarak doyuma yeltendiği gereksinimler hangileridir? Gerçekten çocuk yetişkin gibi sözleriyle düşüncelerini karşısındakine mi iletir? Yoksa çocuk konuşmasının farklı işlevleri de var mıdır? Acaba yetişkin sözleriyle sadece kendi düşüncesini karşısındakine mi aktarır? Gibi sorulardan yola çıkarak çocuk konuşmasının işlevleri üzerinde durmuştur (Piaget, 2007: 1).

Piaget bu çalışmasında, J. J. Rousseau Enstitüsü'ne bağlı Küçükler Evi'nin sabah grubunda iki erkek çocuğun konuşmalarını bir ay süreyle tıpatıp kaydetmiştir. Bu çalışmanın süresi bir ayla ve günün belli saatleriyle sınırlıdır. Piaget, çocukların doğal ortamda gözlenmediğine ilişkin gelebilecek eleştirilere cevap olarak sınıfın ortamını aktarmıştır. Bu sınıfta öyle bir ortam vardır ki, çocuklar istedikleri gibi resim yapabilir, yapı inşa oyuncakları ile oynayabilir, modelajla uğraşabilir, aritmetik ve okuma yazma çalışmaları yapabilirler. Fakat bütün bu etkinlikler tam bir özgürlük içerisinde geçmekte çocuklar yetişkin kuralları ve sıralamaları ile sınırlandırılmamaktadır. Arzu ederlerse tek tek veya gruplar halinde çalışabilirler. Çocuklar özgürce konuştuğundan Piaget bu ortamın çocuk konuşmasını incelemek için uygun bir ortam olduğunu, hatta evde bile bu ortamdakinden az konuşulacağını savunmuştur (Piaget, 2007: 5-7). Tüm bu konuşmaların kaydedilmesinden sonra bu konuşmaların işlevlerine göre ayrılmasına sıra gelir.

Piaget çocuğun bütün sözlerini kabaca iki büyük bölüme ayırmıştır. Benmerkezli konuşma ve toplumsallaşmış konuşma (Piaget, 2007: 9). Piaget'e göre çocuk, birinci kısma yani benmerkezli konuşmaya dahil olan cümleleri söylerken neyi kime söylediğini ve kimin tarafından dinlenildiğini ya da dinlenmediğini merak etmez. Çocuğun burada konuşma amacı, ya kendisi için konuşmak ya da birini kendi yaptığı işe katma heyecanıdır. Çünkü bu tür konuşmada ancak kendinden bahseder, karşısındakinin bakış açısını umursamaz (Piaget, 2007: 9).

Piaget benmerkezli konuşmayı üç kısma ayırmıştır. Bunlardan birincisi "yineleme" dir. Yineleme(yankılama) "Echolalie": Bu kategoriye ancak hece veya sözcüklerin tekrarlanması girer. Çocuk bunları, ne kimseye seslenmek, ne de anlamlı sözcükler konuşmak kaygısı olmaksızın, sırf konuşma zevki için tekrarlar. Bu, bebeklerde görülen "cıvıldama"nın bir kalıntısıdır ve kuşkusuz toplumsallaşmış bir yanı yoktur (Piaget, 2007: 9).

Benmerkezli konuşmanın ikinci kategorisi monolog' tur. Monolog adından da anlaşılacağı gibi çocuğun kendisiyle konuşmasıdır. Monolog : Çocuk tıpkı yüksek sesle düşünüyormuş gibi yine kendisi için konuşur. Hiç kimseye yönelik konuşmaz (Piaget, 2007: 9).

Benmerkezli konuşmanın üçüncü kategorisi ise "karşılıklı monolog"dur. İki kişilik monolog veya karşılıklı monolog: Bu konuşmalarda her çocuk bir diğerinin ya eyleme veya o andaki düşüncesine katılımını sağlar, ancak bunda da gerçek anlamda işitilmiş ve anlaşılmış olma kaygısı yoktur. Hiçbir zaman karşısındakinin bakış açısı işe karışmaz (Piaget, 2007: 9).

Toplumsallaşmış konuşmayı benmerkezli konuşmadan ayıran temel fark, çocuğun karşısındakini dikkate alarak karşısındakiyle konuşmasıdır. Piaget toplumsallaşmış konuşmayı dört kategoriye ayırmıştır.

Bunlardan ilki "uygun bilgi"dir. Uygun bilgi: Karşısındaki onu ilgilendirebilecek veya davranış biçimi üzerinde etkili olabilecek bir şeyden bilgili kılar veya aralarında gerçek bir aktarım, tartışma, hatta ortak bir amaç bir çalışma arkadaşlığı oluşmuştur. Eğer çocuk kendisini karşısındakinin bakış açısına koyabilir ve karşısındakini de herhangi bir kişiyle değişimi olanaklı değilse "uygun bilgi" söz konusudur (Piaget, 2007: 10). Piaget'e göre, çocuk burada gerçekten düşüncesini başkalarına açar ve karşısındaki kişi önemlidir. Yoksa çocuğun ancak kendisinden söz ettiği ve ne karşısındakinin bakış açısını, ne de dinleyip anladığını umursadığı durumda daha önce de bahsedildiği gibi karşılıklı monologla karşılaşırız (Piaget, 2007: 10).

Toplumsallaşmış konuşmanın ikinci kategorisi eleştiridir. Eleştiri : Bu grup başkalarının işine veya davranışına ilişkin yapılan ve "uygun bilgi"nin özellikleriyle birbirine uyan karşısındaki kişiye ayrılmış değerlendirmeleri içerir. Fakat bu değerlendirmeler, düşünceye dayanmaktan çok duyguya dayanır; yani benliğin üstünlüğünü doğrulayacak ve diğerlerini küçük düşürecek bir niteliktedir (Piaget, 2007: 10). Piaget bu gruba giren konuşmaların benmerkezli konuşma kategorileri arasına sokulmasının akla gelebileceğini ancak bu gruba giren konuşmaların toplumsallaşmış konuşma olduğunu belirtmiştir (Piaget, 2007: 11). Çünkü eleştiri grubundaki konuşmalarda karşı taraf üzerindeki etki söz konusudur. Oysa karşılıklı monologa giren sözler, karşısındakinin üzerinde hiçbir iz bırakmazdığını bu nedenlerle de eleştirinin benmerkezci konuşma olamayacağını belirtmiştir (Piaget, 2007: 12).

Toplumsallaşmış konuşmanın üçüncü kategorisi emirler, tehditler ve dileklerdir. Emirler, dilekler ve tehditler: Burada da açıkca bir çocuğun diğeri üzerindeki etkisi söz konusudur (Piaget, 2007: 12). Piaget toplumsallaşmış dilin son, dördüncü kategorisini sorular ve yanıtlar olarak adlandırmıştır. Sorular: Çocukların kendi yaşıtlarına sorduğu soruların çoğu, cevap isteyen sorulardır. Bu nedenle bunları da, ileride göreceğimiz kesinleşmemiş kayıtlarla, toplumsallaşmış dil kategorisine sokabiliriz (Piaget, 2007: 12).

Piaget bu çalışmada yanıtları çocuğun bütün konuşmalarından çıkararak doğaçlama kalan bütün konuşmalarına doğaçlama konuşma adını vermiştir. Yanıtlar: Bu kategoriye gerçekten sorulan şeylere, emirlere verilen

yanıtlar girer. Yoksa karşılıklı konuşma sırasında yapılan ve soru biçiminde olmaksızın "bilgi" kategorisine girebilen önermelere verilen yanıtlar değil (Piaget, 2007: 12).

Piaget'ye göre, elde edilen değerlerden bir tanesinin yani doğaçlama konuşmanın içinde benmerkezli konuşmanın oranının doğruluğu kuşku götürmemektedir. Çünkü bu oranlara bakıldığında Lev 0.47 Pie ise 0.43 tür. Piaget bu iki oran arasındaki yakınlığın çocukların kişilik farkları da düşünüldüğünde oldukça dikkate değer olduğunu savunmuştur. Ayrıca Piaget araştırmasının bulgularını dört farklı kişiye yaptırmış ve ortalama olarak 2.6 oranında sonuçlar arasında farklılık çıkmış ve bunun da önemsenmeyeceğini belirtmiştir (Piaget, 2007: 37-40). Piaget belirli bir yaşa kadar çocukların yetişkinlere oranla daha benmerkezli düşündüklerini ve birlikteyken ne kadar yaptıkları işlerinden bahsederlerse etsinler çoğunlukla yalnız kendileri için konuştuklarını savunmuştur (Piaget, 2007: 41)

KAYNAKÇA

Başal, H. A. (2003). *Nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim?* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Bloomfield, L. (1983). Dil (B. Vardar, Çev.). In B. Vardar (Ed.), *XX. yüzyılda dilbilim kuramcılarından seçmeler* (ss. 57-65). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağlar, G. (1980). Bildirişme ve dil: Dilin nitelikleri. In *Dilbilim ve dilbilgisi konuşmaları–1* (ss. 16–32). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi.* Ankara: Pegema Yayıncılık.

Demirel, Ö., vd. (1998). *İlköğretim Türkçe lisans tamamlama programı.* http://www.aof.anadolu.tr/kitap/IOLTP/2277//unite01.pdf

Ergin, M. (1998). *Türk dil bilgisi.* İstanbul: Bayrak Basım Yayım Dağıtım.

Gündoğdu, H. (2006). Bilişsel gelişim. In E. Ersanlı & İ. Uzman (Ed.), *Gelişim ve öğrenme* (ss. 71–105). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Güzel, A. (2005). *Üniversiteler için Türk dili ders kitabı.* Ankara: Başkent Üniversitesi Yayınları.

Jakobson, R., vd. (2001). *XX. yüzyılda dilbilim ve göstergebilim kuramları* (Çev. M. Rifat & S. Rifat).

Kocaman, A. (1980). Bildirişme ve dil: Dilin nitelikleri. In *Dilbilim ve dilbilgisi konuşmaları–1* (ss. 33–40). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Korkmaz, Z. (1995). *Türk dili üzerine araştırmalar.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Martinet, A. (1983). Dil (B. Vardar, Çev.). In B. Vardar (Ed.), *XX. yüzyılda dilbilim kuramcılarından seçmeler* (ss. 190–211). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). *İlköğretim Türkçe öğretim programı ve kılavuzu (1–5. sınıflar için).* Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.

Piaget, J. (2005). *Çocuğun gözüyle dünya.* İstanbul: Dost Kitabevi.

Piaget, J. (2007). *Çocukta dil ve düşünme.* İstanbul: Palme Yayıncılık.

Sapir, E. (1983). Dil (B. Vardar, Çev.). In B. Vardar (Ed.), *XX. yüzyılda dilbilim kuramcılarından seçmeler* (ss. 275–292). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Saussure, F. de. (1983). Dil ve söz. In B. Vardar (Çev.), *XX. yüzyıl dilbilimi kuramcılardan seçmeler* (ss. 14–45). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Saussure, F. de. (2001). *Genel dilbilim dersleri* (Çev. B. Vardar). İstanbul: Multilingual Yayınları.

Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Taşer, S. (2000). *Konuşma eğitimi.* İstanbul: Papirüs Yayınları.

Tümkaya, S. (2006). Dil gelişimi. In E. Ersanlı & İ. Uzman (Ed.), *Gelişim ve öğrenme* (ss. 106–130). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri: Yeni yaklaşımlar.* Ankara: Akçağ Basım Yayım Pazarlama A.Ş.

Yalçın, S. (2007). Dilin iletişim sürecindeki rolü ve işlevleri. *Türkbilig Türkoloji Araştırmaları Dergisi, 2*(2), Bahar.

Vardar, B. (2001). *Dilbilim: Temel kavram ve ilkeleri.* İstanbul: Multilingual Yayınları.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü.* İstanbul: Multilingual Yayınları.

Bölüm
5

FREİRE'NİN ELEŞTİREL PEDAGOJİSİ IŞIĞINDA MAARİF MODELİ 2024 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ ÇÖZÜMLEMESİ

Ümit Ünsal KAYA[1]

1 Öğr. Gör. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-7662-8089

Giriş

Eğitim, yalnızca bireyi geleceğe hazırlayan bir araç değil, aynı zamanda onun dünyayı anlamlandırma ve dönüştürme sürecidir. John Dewey'in (1916) ifadesiyle eğitim, "yaşamın kendisi"dir; bu yönüyle hem bireysel hem de toplumsal bir yeniden yapılanma alanıdır. Türkiye'de okul öncesi eğitimin tarihsel seyri de bu yeniden yapılanma dinamiklerinin canlı bir örneğini sunmaktadır. II. Meşrutiyet döneminde Alman Friedrich Froebel'in "çocuğun oyun yoluyla öğrenmesi" ilkesine dayanan yaklaşımlar (Oktay, 1983), Cumhuriyet'in erken dönemlerinden itibaren eğitim politikalarının yönünü belirlemiştir. 1911'de İttihat ve Terakki Mektebi ile başlayan bu süreç, 1914 Maarif Nezareti'nin girişimleri ve sonraki yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan 1953, 1989, 1994, 2002, 2006 ve 2013 programlarıyla süreklilik kazanmıştır. Bu tarihsel zincirin son halkası olan Maarif Modeli 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı, önceki gelişimsel ve tematik yaklaşımları ilkokul programıyla bütünleştirerek "alan becerileri" temeli üzerine inşa edilmiştir (Bardak & Topaç, 2025). Bu dönüşüm, uluslararası düzeyde yaygınlaşan yeterlilik temelli eğitim anlayışının Türkiye bağlamındaki bir yansıması olarak değerlendirilebilir (OECD, 2018).

Eğitim programları, yalnızca pedagojik araçlar değil, aynı zamanda ideolojik metinlerdir. Apple'a (2019) göre, okulda öğretilen "resmî bilgi" hiçbir zaman tarafsız değildir; hangi bilginin meşru sayılacağı, kültürel ve politik bir uzlaşının ürünüdür. Benzer biçimde, Freire (2018), geleneksel öğretimi "bankacı eğitim modeli" olarak nitelendirerek bu modelde öğrencinin pasif bir bilgi alıcısı, öğretmenin ise otoriter bir bilgi aktarıcısı rolünde konumlandığını ileri sürer. Bu eleştiriye göre, eğitim, bireyi dönüştüren diyalojik bir praxis (eylem-içinde-düşünme) süreci olmaktan çıkıp, bilgi "depolama" işlemi hâline gelir. Freire'nin "problem kuran eğitim" olarak adlandırdığı alternatif modelde ise öğrenci, öğretmenle birlikte bilgiyi yeniden üreten, sorgulayan ve dönüştüren aktif bir özneye dönüşür.

Bu kuramsal zemin, Türkiye'de geliştirilen Maarif Modeli 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın analizinde önemli bir mercek sunmaktadır. Bardak ve Topaç (2025), söz konusu modelin "çocuk merkezli" ve "oyun temelli" bir yapı üzerine kurulduğunu, ancak aynı zamanda "Erdem-Değer-Eylem" bileşeniyle normatif bir çerçeve oluşturduğunu belirtmektedir. Bu noktada Freire'nin eleştirel pedagojisi, programın çocukları özneleştiren yönleriyle değer aktarımını merkezîleştiren yönleri arasındaki gerilimi değerlendirmek için işlevsel bir teorik araç sunar.

Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, Maarif Modeli 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nı eleştirel pedagoji ilkeleri bağlamında—özneleşme, diyalog ve praxis kavramları üzerinden—değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda, program metninde yer alan kavramsal yapılar, öğretim ilkeleri ve değer aktarımı boyutu, Freire'nin bankacı eğitim eleştirisi ışığında çözümlenecektir.

Araştırma yöntemi olarak doküman analizi benimsenmiştir. Doküman analizi, mevcut metinlerden anlam çıkarma ve tematik örüntüler belirleme

sürecini içeren nitel bir yöntemdir (Bowen, 2009). Merriam ve Tisdell'in (2016) vurguladığı gibi, bu yöntemde amaç, belgelerin yüzeyindeki bilgiyle yetinmeden, metnin üretildiği sosyal, kültürel ve ideolojik bağlamı anlamlandırmaktır. Bu çalışmada incelenen "Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı" metni, bu yönüyle yalnızca pedagojik bir belge değil, aynı zamanda Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin hangi değerler ve varsayımlar üzerine inşa edildiğini gösteren ideolojik bir metin olarak ele alınmıştır.

Bu bağlamda ilerleyen bölümlerde, programın felsefi temelleri, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme yaklaşımı ve değer aktarımı boyutları Freire'nin eleştirel pedagojisiyle ilişkilendirilerek tartışılacak; programın "özneleştirici" yönleri kadar "bankacı" eğilimleri de görünür kılınacaktır.

1. Maarif Modeli'nin Felsefi ve Yapısal Temelleri

1.1. Eğitim Felsefesi ve Paradigma

Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nın temel felsefesi, çocuğun bütünsel gelişimini merkeze alan yapılandırmacı bir paradigmaya dayanmaktadır. Programda bu yaklaşım açık biçimde şu sözlerle ifade edilmiştir: "Bu program kavramsal becerileri, alanlara özgü becerileri, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerilerini kapsayan ve beceri edinimini temel alan bir yapıdadır" (MEB, 2024, s. 7).

Bu vurgu, bilginin aktarılmasından çok, anlam kurmaya dayalı bir öğrenme anlayışını temsil eder. Freire'nin (2018) "öğrenenin özneleşmesi" kavramı, bu noktada özellikle önem kazanmaktadır. Freire'ye göre eğitim, öğrenciyi edilgen bir alıcı olmaktan çıkarıp, bilgiyi dönüştüren ve yeniden üreten aktif bir özneye dönüştürmelidir. Maarif Modeli'nin "öğretmenlerin becerileri zaman içerisinde tekrar etmeleri önem arz etmektedir" (MEB, 2024, s. 7) ifadesi de bu sürecin döngüsel ve deneyim temelli bir doğaya sahip olduğunu göstermektedir.

Ayrıca programın "çocuk merkezli" niteliği açıkça belirtilmiştir: "Her yaş grubunun genel gelişim özellikleri o yaş grubundaki tüm çocuklar için ortaktır ancak her çocuğun kendine özgü olduğu da unutulmamalıdır" (MEB, 2024, s. 7). Bu ifade, erken çocukluk eğitiminde bireysel farklılıklara duyarlılığın ve özneleşmiş öğrenme deneyiminin önemini vurgular. Freire'nin diyalog kavramı, bu çerçevede öğretmen-çocuk ilişkisini "eşit öznelik" düzeyine taşıyan bir pedagojik anlayışa denk düşer.

Program, "çocukların yeni durumları kendi yaşamlarından hareketle daha anlamlı bilişsel yapılara dönüştürmeleri" gerektiğini vurgular (MEB, 2024, s. 7). Bu ifade, yapılandırmacı öğrenme kuramıyla doğrudan uyumludur ve aynı zamanda Freire'nin *praxis* (eylem içinde düşünme) kavramına denk düşen bir pedagojik eylem biçimini tanımlar.

Son olarak, programda oyunun öğrenmenin merkezinde olduğu belirtilmiştir: "Oyun çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bu nedenle bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir" (MEB, 2024, s. 10). Bu vurgu, Froebel'in erken çocukluk eğitiminde oyunu temel öğrenme aracı olarak görme-

siyle tarihsel bir süreklilik kurar. Oyun temelli yaklaşım, çocuğun öğrenme sürecinde aktif rol almasını sağlayarak Freire'nin diyalog ve özneleşme ilkelerini somutlaştırır.

1.2. Erdem-Değer-Eylem Modeli

Maarif Modeli'nin özgün bileşenlerinden biri "Erdem-Değer-Eylem Modeli"dir. Program, bu bileşeni eğitim sürecinin temel ekseni olarak tanımlar: "Program, değerler çerçevesine bağlı olarak Erdem-Değer-Eylem Modeli'ne uygun yürütülmelidir. Program içerisinde yer alan değerler, 'erdemli insan' felsefesinin altyapısının kurulması için önemlidir" (MEB, 2024, s. 8).

Bu model, erken çocukluk eğitiminde ahlaki ve kültürel değerlerin kazanımını hedefler. Programda ayrıca "Millî ve manevi değerlerin edinimi program içerisindeki diğer tüm beceri alanlarıyla bütünleştirilerek ele alınmalıdır" (MEB, 2024, s. 8) ifadesiyle değer öğretiminin alan becerileriyle entegre bir biçimde yürütülmesi gerektiği vurgulanır.

Ancak, programın "her ay dört değerin ele alınması ve süreç sonunda raporlanması" zorunluluğunu getirmesi (MEB, 2024, Ek 14: Erdem-Değer-Eylem Tabloları, s. 325) Freire'nin (2018) "bankacı eğitim" eleştirisi açısından sorunlu bir yön taşır. Çünkü değerlerin yukarıdan belirlenmiş bir liste şeklinde aktarılması, öğrencinin bu değerlerle yaşantısal bir ilişki kurmasını zorlaştırabilir. Freire'nin de belirttiği gibi, bilgi (ve değer) yalnızca aktarıldığında değil, yaşandığında anlam kazanır.

Bu nedenle, Erdem-Değer-Eylem Modeli'nin, çocukların deneyimlerinden doğan diyaloglarla yeniden şekillendirilmesi önerilebilir. Değer eğitiminin diyalog temelli bir biçimde yürütülmesi, Freire'nin *praxis* anlayışıyla örtüşür; çocuk yalnızca "değerleri bilen" değil, onları yaşantı içinde yeniden tanımlayan bir özne hâline gelir.

2. Öğretme-Öğrenme Süreci ve Eleştirel Pedagoji

Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı, öğretme-öğrenme sürecini yalnızca bilgi aktarımının gerçekleştiği bir alan olarak değil, çocuğun öğrenme deneyimini bizzat inşa ettiği dinamik bir süreç olarak tanımlar. Programda açıkça belirtildiği üzere, "çocuklar öğrenme sürecinde aktif katılımcıdır ve öğretmenler çocukların öğrenme süreçlerine rehberlik eder" (MEB, 2024, s. 11). Bu yaklaşım, Freire'nin (2018) eleştirel pedagojide altını çizdiği özneleşme ve diyalog ilkeleriyle doğrudan kesişmektedir.

2.1. Öğrenci Ajansı ve Seçim Hakkı

Maarif Modeli, çocuklara öğrenme sürecinde belirli bir seçim hakkı tanıyarak onların bireysel ilgi ve meraklarını merkeze alır. Programda bu durum açık biçimde şu sözlerle ifade edilmiştir: "Dinleyecekleri/izleyecekleri materyalleri seçer. Öğretmen, çocuklara seçim yapma hakkı vererek onların ilgilerini ve öğrenme süreçlerine katılımını desteklemelidir" (MEB, 2024, s. 12).

Bu ifade, Freire'nin "bankacı eğitim" modelinde eleştirdiği pasif öğrenen anlayışını tersine çevirir. Freire'ye göre (2018), öğrencinin özneleşmesi, öğ-

renme sürecine katılımı ve kendi deneyiminden hareketle bilgi üretmesiyle mümkündür. Maarif Modeli'nde yer alan "çocuğun öğrenme sürecinde kendi öğrenmesini yapılandırmasına fırsat tanınmalıdır" (MEB, 2024, s. 12) ifadesi, bu anlamda eleştirel pedagojinin özneleştirici boyutuyla büyük bir uyum göstermektedir. Bu yaklaşım, çocuğu yalnızca "öğrenen" değil, öğrenme sürecinin ortak tasarımcısı hâline getirir. Freire'nin (2018) diyalog kavramıyla uyumlu biçimde, bilgi, öğretmen ve çocuk arasında karşılıklı bir anlam kurma sürecinde inşa edilir. Böylelikle, çocuklar kendi öğrenme yollarını seçerek hem özerklik hem de sorumluluk geliştirirler.

2.2. Diyalog ve Etkileşimli Yöntemler

Programda öğretim süreci, klasik öğretmen merkezli yapıdan uzaklaşarak etkileşimli, işbirliğine dayalı ve diyalogsal bir biçimde kurgulanmıştır. Öğretim yöntem ve teknikleri listesinde şu ifadeler yer almaktadır: "Tartışma, soru-cevap, rol oynama, drama, örnek olay, gezi gözlem, iş birlikli öğrenme, yaparak-yaşayarak öğrenme, eğitsel oyun, proje tabanlı öğrenme" (MEB, 2024, s. 18).

Bu yöntemlerin ortak noktası, öğrenmeyi bir diyalog ve ortak üretim süreci olarak görmeleridir. Freire'nin (2018) "problem kuran eğitim" kavramı da tam olarak bu noktada devreye girer. Problem kuran eğitimde öğretmen, bilgiyi aktaran değil, öğrenenin dünyasını sorgulamasını kolaylaştıran bir rehberdir. Maarif Modeli'nde de öğretmenin rolü, "çocukların öğrenme süreçlerine rehberlik eden, sorular yönelten ve öğrenme ortamını zenginleştiren kişi" olarak tanımlanmıştır (MEB, 2024, s. 11).

Bu yaklaşım, Freire'nin *praxis* (eylem-içinde-düşünme) anlayışını destekler; çocuklar yalnızca bilgi almaz, bilgiyi sosyal etkileşim yoluyla yeniden üretir. Böylelikle öğrenme, pasif bir dinleme değil, aktif bir anlam üretme sürecine dönüşür. Programın bu yönü, Apple'ın (2019) belirttiği "resmî bilginin yeniden üretimi" tehlikesine karşı diyalojik bir panzehir sunar; çünkü bilgi burada yukarıdan dayatılan bir norm değil, ortaklaşa üretilen bir anlamdır.

2.3. Oyun Temelli ve Okul Dışı Öğrenme Deneyimleri

Maarif Modeli, öğrenmenin sınıfla sınırlı olmadığını, çocuğun yaşantısal deneyimlerle çevresiyle kurduğu etkileşimler yoluyla biçimlendiğini vurgular. Programda şu şekilde ifade edilir: "Oyun çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bu nedenle bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir." (MEB, 2024, s. 10).

Ayrıca, "çocukların okul dışı ortamlarda gözlem, keşif ve deneyim yoluyla öğrenmeleri teşvik edilmelidir" (MEB, 2024, s. 14) denilerek, öğrenmenin yaşamla bütünleşmesine dikkat çekilmiştir. Bu yaklaşım, Freire'nin bilgi-eylem diyalektiğiyle doğrudan ilişkilidir. Freire'ye göre (2018), öğrenme, yalnızca bilişsel bir süreç değil, toplumsal gerçeklikle kurulan etkileşim içinde biçimlenen bir eylemdir.

Programda öğretmenlere, "çocukların çevreyle etkileşimini sağlayan amaçlı deneyimler tasarlama" görevi verilmiştir (MEB, 2024, s. 14). Bu vurgu,

Freire'nin *praxis* anlayışıyla örtüşür; çünkü bilgi, ancak eylemle bütünleştiğinde anlam kazanır. Çocuğun çevresiyle kurduğu ilişki, onu yalnızca bilgi tüketicisinden bilgi üreticisine dönüştürür.

Sonuç olarak, Maarif Modeli 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı, öğretme-öğrenme sürecinde çocukların etkin katılımını, seçim hakkını ve deneyimsel öğrenmeyi merkeze alarak Freireci pedagojinin özneleştirici yönünü büyük ölçüde yansıtmaktadır. Ancak, bu süreçlerin sahadaki uygulanabilirliği ve öğretmenlerin diyalojik yaklaşım konusundaki yetkinlikleri, programın eleştirel pedagojik potansiyelinin belirleyici unsurları olmaya devam etmektedir.

3. Ölçme ve Değerlendirme: Biçimlendirici Geri Bildirim mi, Bankacı Değerlendirme mi?

Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı, ölçme ve değerlendirme anlayışını yalnızca çocukların öğrenme çıktılarının tespitiyle sınırlamamakta, aynı zamanda süreci destekleyen bir öğrenme aracı olarak kurgulamaktadır. Programda açıkça ifade edildiği üzere, "ölçme ve değerlendirme, çocuğun gelişimini desteklemeyi, öğretim sürecini yönlendirmeyi ve öğretmenin öğretim stratejilerini geliştirmesini amaçlar" (MEB, 2024, s. 22). Bu vurgu, Freire'nin (2018) eleştirdiği "öğrenciyi sınıflandırma ve not verme" merkezli değerlendirme kültürüne karşı açık bir duruş olarak okunabilir.

3.1. Değerlendirme Yaklaşımı

Programda yer alan ölçme-değerlendirme bölümü, "süreç temelli" ve "otantik değerlendirme" kavramlarını merkeze alır. MEB (2024) bu anlayışı şu sözlerle tanımlar: "Değerlendirme, yalnızca sonuç odaklı değil, sürece yayılmış biçimlendirici bir değerlendirme anlayışıyla yürütülmelidir. Öğretmen, çocukların gelişimlerini günlük gözlemler, portfolyolar, anekdot kayıtları ve gelişim formlarıyla izlemelidir." (s. 23)

Bu tanım, öğrenmeyi bir süreç olarak ele alan modern pedagojik yaklaşımlarla uyumludur. Freire (2018), "bankacı eğitim" modelinde öğrencilerin notlarla ölçülmesini, onların öğrenme deneyimlerinin indirgenmesi olarak eleştirir. Bu tür bir değerlendirme, öğrenciyi yalnızca dışsal başarı ölçütleriyle tanımlar ve onun öğrenme sürecindeki özne konumunu yok sayar.

Maarif Modeli'nin değerlendirmeyi "çocuğun gelişim sürecine ilişkin kanıtların toplanması" olarak tanımlaması (MEB, 2024, s. 23), Freireci anlamda eleştirel bir açılım sunar. Çünkü bu yaklaşımda değerlendirmenin amacı, çocuğu sınıflandırmak değil, onun bireysel gelişimini desteklemektir. Program ayrıca "değerlendirme sonuçlarının çocuk, aile ve öğretmen arasında paylaşılması gerektiğini" vurgular (MEB, 2024, s. 24). Bu ifade, değerlendirmenin bir iletişim ve geri bildirim sürecine dönüştüğünü gösterir.

Bu noktada Maarif Modeli'nin değerlendirme anlayışı, Freire'nin "diyalog" ilkesini ölçme sürecine taşır. Öğrencinin performansı yalnızca öğretmen tarafından değerlendirilen bir veri değil, ortak bir tartışma ve anlam kurma zemini hâline gelir. Böylece değerlendirme, öğrenme sürecinin bir parçası

olur; Freire'nin (2018) önerdiği gibi, öğrenme "öğretmenle öğrenci arasında kurulan bir ortak araştırma eylemine" dönüşür.

3.2. Öğretmenin Rolü: Veri Toplayıcı mı, Yansıtıcı Uygulayıcı mı?

Programda öğretmenin değerlendirme sürecindeki rolü, veriyi pasif biçimde toplayan bir gözlemci olmaktan öteye taşınmıştır. Metinde şu şekilde belirtilir: "Öğretmen, gözlem ve değerlendirme sonuçlarını analiz ederek öğretim sürecini düzenler; her çocuğun gelişim alanlarına uygun etkinlikler planlar." (MEB, 2024, s. 24)

Bu yaklaşım, Donald Schön'ün (2017) "yansıtıcı uygulayıcı" (*reflective practitioner*) modeline güçlü bir biçimde karşılık gelir. Schön'e göre öğretmenlik, yalnızca teknik bilgiye dayalı bir meslek değil, sürekli düşünme, yeniden yapılandırma ve öz-eleştiri süreçleriyle ilerleyen bir uygulama alanıdır. Maarif Modeli'nde öğretmen, topladığı veriyi raporlamakla kalmaz, bu veriyi pedagojik kararlarının merkezine yerleştirir.

Bununla birlikte, programda "her ay sonunda sınıf düzeyinde gelişim raporlarının hazırlanması ve okul idaresine sunulması" zorunluluğu da yer almaktadır (MEB, 2024, s. 25). Bu durum, öğretmen üzerindeki bürokratik yükü artırma riski taşır. Eğer raporlama, niteliksel gözlemlerin önüne geçer ve biçimsel bir gerekliliğe dönüşürse, Freire'nin (2018) eleştirdiği "bankacı" yaklaşımın bir başka biçimi yeniden üretilebilir: bilgi (ya da burada değerlendirme verisi) biriktirilir ama dönüştürülmez.

Dolayısıyla, programın teorik çerçevesi öğretmeni yansıtıcı bir araştırmacı konumuna yerleştirse de uygulamadaki veri odaklı raporlama süreçlerinin bu potansiyeli sınırlama olasılığı vardır. Schön'ün (2017) vurguladığı gibi, yansıtıcı uygulama, yalnızca veri toplamak değil, o verinin pedagojik anlamını sorgulamakla mümkündür. Bu sorgulama gerçekleşmediğinde öğretmen, eleştirel bir özne olmaktan çıkarak bir "uygulama teknisyeni"ne dönüşme riskiyle karşılaşır.

Sonuç olarak, Maarif Modeli 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı, ölçme ve değerlendirme süreçlerini biçimlendirici ve gelişim odaklı bir anlayışla tanımlamakta, Freireci pedagojinin diyalog ve özneleşme ilkelerine yaklaşmaktadır. Ancak bu yaklaşımın sahada gerçek anlamda "öğrenme için değerlendirme"ye dönüşebilmesi, öğretmenin Schön'ün tanımladığı anlamda yansıtıcı bir uygulayıcı olabilmesine, yani topladığı veriyi pedagojik bir farkındalık ve eleştirel düşünme süreciyle birleştirebilmesine bağlıdır.

4. Programın Eleştirel Pedagoji Açısından Değerlendirilmesi

Maarif Modeli 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı, Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin yenilenme sürecinde özgün bir dönüm noktasını temsil etmektedir. Program hem yapılandırmacı hem de değer temelli yönleriyle kapsamlı bir felsefi çerçeve sunmakta; ancak bu felsefenin uygulamadaki karşılığı, eleştirel pedagojinin temel ilkeleri ışığında sorgulanmaya açıktır. Paulo Freire'nin (2018) "bankacı eğitim modeli" eleştirisi, burada güçlü bir analitik araç işlevi görmektedir.

Freire'ye göre eğitim, bilgi aktarımının değil, anlam kurmanın, sorgulamanın ve özgürleşmenin sürecidir. Bu bağlamda Maarif Modeli'nin çocuklara etkin katılım ve seçim hakkı tanıması, oyun ve diyalog temelli öğretim yöntemlerini benimsemesi, eleştirel pedagojinin özneleştirici yönünü desteklemektedir. Öte yandan, "Erdem-Değer-Eylem" modeliyle değerlerin yukarıdan belirlenip raporlanması, Freire'nin diyalog temelli özgürleşme pedagojisine belli ölçüde gerilim yaratmaktadır.

4.1. Güçlü Yönler

Programın en belirgin güçlü yanı, öğrenciyi özneleştiren pedagojik jestleridir. "Çocukların öğrenme sürecinde aktif katılımcı olması" (MEB, 2024, s. 11) ve "dinleyecekleri/izleyecekleri materyalleri seçme hakkına sahip olmaları" (MEB, 2024, s. 12) ifadeleri, öğrenenin öğrenme sürecinde karar verici ve sorumlu bir özne olarak tanımlandığını göstermektedir.

Buna ek olarak, programın "bütün etkinliklerin oyun temelli düzenlenmesi gerektiği" vurgusu (MEB, 2024, s. 10), Froebelci gelenekten beslenen bir öğrenme-yaşam bütünlüğü anlayışını ortaya koyar. Bu, Freire'nin (2018) "öğrenme eylem içinde gerçekleşir" görüşüyle doğrudan örtüşür. Oyun, çocuğun deneyim yoluyla bilgi üretmesini sağlar; dolayısıyla bilgi, öğretmen tarafından "aktarılmaz", çocuk tarafından "inşa edilir".

Programın öğretme-öğrenme sürecinde "tartışma, soru-cevap, drama, iş birlikli öğrenme, yaparak-yaşayarak öğrenme" gibi yöntemleri açıkça sıralaması (MEB, 2024, s. 18), Freireci anlamda diyalogsal eğitim anlayışının kurumsal düzeyde kabul gördüğünü gösterir. Bu yönüyle Maarif Modeli, Türkiye'de ilk kez erken çocukluk düzeyinde "öğrenen merkezli" bir yapının ulusal düzeyde norm haline getirildiği bir program olarak değerlendirilebilir.

4.2. Gerilim ve Sınırlılıklar

Bununla birlikte, programın bazı unsurları Freire'nin "özgürleştirici eğitim" anlayışıyla çelişen yapısal gerilimler barındırmaktadır. En dikkat çekici unsur, "Erdem-Değer-Eylem Modeli"dir. Programda öğretmenlerin "değerleri uygulamak, izlemek ve raporlamakla yükümlü olduğu" belirtilmekte; ayrıca "her ay en az dört değerin işlenmesi" zorunluluğu getirilmektedir (MEB, 2024, Ek 14, s. 325).

Bu yapı, Freire'nin (2018) eleştirdiği "bankacı" anlayışın bir varyasyonunu hatırlatır: bilgi ya da değer, yukarıdan belirlenmiş bir içerik olarak "aktarılır", çocuk ise bu içeriği "edinmesi beklenen" pasif bir konuma itilme riski taşır. Bu yönüyle, değer eğitimi öğretmen-çocuk diyalogunun açık bir üretim alanı olmaktan çıkabilir.

Ayrıca, öğretmenlerin "ölçme sonuçlarını analiz ederek okul idaresine raporlama" zorunluluğu (MEB, 2024, s. 25) öğretmen ajansını sınırlayan bir bürokratik kontrol mekanizması yaratabilir. Fullan'ın (2007) belirttiği gibi, politika-uygulama açığı genellikle reformların merkezî düzeyde tasarlanıp yerel düzeyde bağlamsal farklılıkları dikkate almamasından kaynaklanır. Maarif Modeli'nin de uygulama sürecinde bu riski taşıdığı söylenebilir: öğ-

retmenlerin "diyalojik rehber" rolü ile "raporlayıcı teknisyen" rolü arasında bir gerilim ortaya çıkmaktadır.

Son olarak, öğretmenlerin eleştirel pedagojik yeterlikleri ve programın dayandığı diyalojik yöntemleri uygulayabilme becerileri, uygulama başarısı için belirleyici görünmektedir. Spillane ve arkadaşlarının (2002) vurguladığı gibi, "program değişikliklerinin başarısı yalnızca içeriğe değil, uygulayıcıların anlamlandırma sürecine ve mesleki destek düzeyine bağlıdır."

4.3. Eleştirel Pedagoji Perspektifinden Yeniden Düşünme

Maarif Modeli'nin eleştirel pedagojik potansiyelinin güçlendirilmesi, üç temel düzlemde mümkündür. Birincisi, değer aktarımının müzakereci bir yapıya kavuşturulmasıdır. Değerler, çocukların yaşantılarından hareketle diyalog içinde tanımlandığında, öğrenme süreci Freire'nin "problematizasyon" kavramına yaklaşır. Öğrenciler, hazır değerleri almak yerine, kendi dünyalarını sorgulayıp anlamlandırma fırsatı bulurlar.

İkincisi, öğretmen yetiştirme sisteminde eleştirel düşünme ve praxis becerilerinin güçlendirilmesidir. Schön'ün (2017) "yansıtıcı uygulayıcı" modeli, öğretmenlerin yalnızca programı uygulayan teknisyenler değil, öğrenme sürecini yeniden kuran eleştirel düşünürler olmasını gerektirir. Bu doğrultuda öğretmen eğitiminde Freireci diyalog pedagojisi, eleştirel okuryazarlık ve etik yansıtma becerilerinin merkezî bir yere sahip olması gerekir.

Üçüncüsü, ölçme ve değerlendirmenin diyalog temelli biçimde yeniden tasarlanmasıdır. Freire'nin (2018) önerdiği gibi, öğrencinin kendi öğrenmesini yorumlayabildiği, hatalarını gelişim fırsatına dönüştürebildiği bir değerlendirme kültürü hem özneleşmeyi hem de sorumluluk duygusunu güçlendirir. MEB (2024) programında yer alan "değerlendirme sonuçlarının ailelerle paylaşılması" ilkesi (s. 24), bu dönüşüm için güçlü bir başlangıç noktasıdır; ancak bu paylaşımın diyalojik bir süreç hâline getirilmesi gereklidir.

Sonuç olarak, Maarif Modeli 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı, Freire'nin eleştirel pedagojisiyle kısmi bir diyalog kurmaktadır. Çocukların aktif katılımını, oyun ve deneyim yoluyla öğrenmeyi ve süreç odaklı değerlendirmeyi benimsemesi, programın özgürleştirici potansiyelini ortaya koyar. Bununla birlikte, değerlerin yukarıdan belirlenmesi ve raporlamaya dayalı ölçme sisteminin sürmesi, bu potansiyelin tam olarak gerçekleşmesini engelleyebilir. Gerçek anlamda eleştirel bir okul öncesi eğitim için, diyalogun yalnızca yöntemsel değil, felsefi bir ilke olarak programın tüm katmanlarına nüfuz etmesi gerekmektedir.

Sonuç

Maarif Modeli 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı, Türkiye'de erken çocukluk eğitimine dair pedagojik yaklaşımı dönüştürme çabası olarak okunabilir. Program, Freireci anlamda diyalog, etkileşim ve öğrenci ajansı ilkelerini belirli ölçüde somutlaştırmıştır. Özellikle çocuklara "dinleyecekleri materyalleri seçme" hakkı verilmesi (MEB, 2024, s. 12), öğretmenin rehber konumda tanımlanması (s. 11) ve öğrenme süreçlerinin oyun temelli biçimde kur-

gulanması (s. 10), Freire'nin (2018) "öğrenenin özneleşmesi" anlayışıyla güçlü bir paralellik kurar. Bu yönüyle Maarif Modeli, Türkiye'de geleneksel bilgi aktarımcı (bankacı) pedagojiden anlam kurucu ve katılımcı bir paradigmaya doğru önemli bir adım atmıştır.

Bununla birlikte, programın Erdem-Değer-Eylem Modeli çerçevesinde her ay "dört değerin işlenmesi ve raporlanması" zorunluluğu (MEB, 2024, Ek 14, s. 325) gibi merkezî planlama unsurları, Freire'nin özgürleştirici pedagojisinin özünü oluşturan "diyalog yoluyla değer inşası" ilkesine gölge düşürmektedir. Bu tür mekanizmalar, öğretmenleri uygulayıcı teknisyen konumuna indirgeme ve öğrenciyi yeniden edilgen bir alıcı hâline getirme riski taşımaktadır. Freire'nin (2018) "bankacı eğitim" metaforunda olduğu gibi, bilgi ve değerler yukarıdan "depo edilmekte", öğrenenin anlam üretme süreci ikinci plana itilme tehlikesiyle karşı karşıya kalmaktadır.

Gerçek anlamda özneleştirici bir eğitim için, Maarif Modeli'nin dayandığı yapılandırmacı felsefenin ötesine geçerek eleştirel pedagojinin diyalog ve *praxis* (eylem içinde düşünme) ilkelerini merkeze alması gereklidir. Değerlerin, becerilerin ve değerlendirmelerin öğretmen–çocuk–aile üçgeninde müzakere yoluyla ortak üretildiği bir yapı hem Freire'nin özgürleştirici eğitim idealiyle hem de Dewey'in (1916) deneyim temelli öğrenme anlayışıyla tutarlıdır.

Bu doğrultuda Maarif Modeli, Türkiye'de okul öncesi eğitimi Freireci anlamda "diyalogun kurumsallaşabildiği" bir alan hâline getirme potansiyeline sahiptir. Ancak bu potansiyelin gerçekleşmesi, öğretmenlerin eleştirel bilinç geliştirme, yansıtıcı uygulama (Schön, 2017) ve pedagojik özerklik kazanma süreçlerinin ne ölçüde destekleneceğine bağlıdır. Eğitim politikası düzeyinde, biçimsel raporlama sistemlerinden çok düşünen, sorgulayan ve dönüştüren öğretmenliğe yatırım yapılması, eleştirel pedagojinin Türkiye bağlamında yaşama geçirilmesinin temel koşuludur.

KAYNAKLAR

Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum* (4th ed.). Routledge.

Bardak, M., & Topaç, N. (2025). Maarif Modeli 2024 Okul Öncesi Eğitim Programının analizi. In M. Bardak (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitiminde Güncel Araştırmalar: Değişen Paradigmalar, Yenilikçi Yaklaşımlar* (pp. 179–193). Vizetek Yayıncılık.

https://doi.org/10.54637/vizetek.9786255531841

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.

Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed* (50th anniversary ed.). Bloomsbury.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.

Oktay, A. (1983). Türkiye'de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. *Education and Science, 7*(42), 3-7.

Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.

Spillane, J. P., Reiser, B. J. ve Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research, 72*(3), 387-431.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Okul öncesi eğitim programı*. https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programokuloncesiOnayli.pdf