

ISSN:2564-7601



Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi

*Journal of Early
Childhood Studies*

Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği tarafından yayınlanmaktadır.
Published by Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey

Cilt 10 • Sayı 1 • Haziran- 2026- Volume 10 • Issue 1 • June-2026



Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi

Journal of Early Childhood Studies

Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği tarafından yayınlanmaktadır
Published by Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey

ISSN: 2564-7601

Sahibi

Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği

Baş Editör

Dr. Mehmet Mart, *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye*

Editör Yardımcısı

Dr. Zeynep Seda Çavuş, *Düzce Üniversitesi, Türkiye*

Editörler

Dr. Mehmet Mart, *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Perihan Tuğba Şeker, *Uşak Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Gözdenur Işıkcı Başkaya, *Maltepe Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Rabia Özen Uyar, *Adıyaman Üniversitesi, Türkiye*

İstatistik Editörü

Dr. Rabia Özen Uyar, *Adıyaman Üniversitesi, Türkiye*

Yabancı Dil Editörü

Dr. Fatma Yalçın, *TED Üniversitesi, Türkiye*

Mizanpaj Editörü

Ömer Faruk Güvendi, *Plymouth Üniversitesi, Birleşik Krallık*

Bilimsel Danışma Kurulu

Dr. Alev Önder, *Türkiye*

Dr. Amelia Lee Nam Yuk, *Hong Kong Baptist Üniversitesi, Hong Kong*

Dr. Anne Kultti, *Göteborg Üniversitesi, İsveç*

Dr. Belma Tuğrul, *İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Berrin Akman, *Hacettepe Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Catherine Meehan, *Canterbury Christ Church Üniversitesi, İngiltere*

Dr. Esra Ömeroğlu, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Fatma Alisinanoğlu, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Dr. F. Çağlayan Dinçer, *İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Gelengül Haktanır, *Türkiye*

Dr. Ingrid Engdahl, *Göteborg Üniversitesi, İsveç*

Dr. İsmihan Artan, *Türkiye*

Dr. Loizos Symeou, *Kıbrıs Avrupa Üniversitesi, Kıbrıs*

Dr. Meziyet Arı, *İstanbul Bilgi Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Mübeccel Gönen, *Türkiye*

Dr. Necate Baykoç Dönmez, *Türkiye*

Dr. Nektarios Stellakis, *Patras Üniversitesi, Yunanistan*

Dr. Neriman Aral, *Ankara Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Nilgün Metin, *Türkiye*

Dr. Nurper Ülküer, *Üsküdar Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Rengin Zembat, *Maltepe Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Rozalina Engels Kritidis, *Sofya Üniversitesi,*

Owner

Association for the Development of Early Childhood Education
in Türkiye

Editor in Chief

Mehmet Mart, Ph.D., *Necmettin Erbakan University, Türkiye*

Associate Editor

Zeynep Seda CAVUS, Ph.D., *Düzce University, Türkiye*

Editors

Mehmet Mart, Ph.D., *Necmettin Erbakan University, Türkiye*

Perihan Tuğba Şeker, Ph.D., *Uşak University, Türkiye*

Gözdenur Işıkcı Başkaya, Ph.D., *Maltepe University, Türkiye*

Rabia Özen Uyar, Ph.D., *Adıyaman Üniversitesi, Türkiye*

Statistical Editor

Rabia Özen Uyar, Ph.D., *Adıyaman Üniversitesi, Türkiye*

Foreign Language Editor

Fatma, Ph.D., *Adıyaman Üniversitesi, Türkiye*

Layout Editor

Omer Faruk Guvendi, Msc., *University of Plymouth, United Kingdom*

Editorial Advisory Board

Alev Önder, Ph.D., *Türkiye*

Amelia Lee Nam Yuk, Ph.D., *Hong Kong Baptist University, Hong Kong*

Anne Kultti, Ph.D., *University of Gothenburg, Sweden*

Belma Tuğrul, Ph.D., *İstanbul Aydın University, Türkiye*

Berrin Akman, Ph.D., *Hacettepe University, Türkiye*

Catherine Meehan, Ph.D., *Canterbury Christ Church University, England*

Esra Ömeroğlu, Ph.D., *Gazi University, Türkiye*

Fatma Alisinanoğlu, Ph.D., *Gazi University, Türkiye*

F. Çağlayan Dinçer, Ph.D., *İstanbul Aydın University, Türkiye*

Gelengül Haktanır, Ph.D., *Türkiye*

Ingrid Engdahl, Ph.D., *University of Gothenburg, Sweden*

İsmihan Artan, Ph.D., *Türkiye*

Loizos Symeou, Ph.D., *European University Cyprus,*

Meziyet Arı, Ph.D., *İstanbul Bilgi University, Turkey*

Mübeccel Gönen, Ph.D., *Türkiye*

Necate Baykoç Dönmez, Ph.D., *Türkiye*

Nektarios Stellakis, Ph.D., *University of Patras, Greece*

Neriman Aral, Ph.D., *Ankara University, Türkiye*

Nilgün Metin, Ph.D., *Türkiye*

Nurper Ülküer, Ph.D., *Uskudar University, Türkiye*

Rengin Zembat, Ph.D., *Maltepe University, Türkiye*

Bulgaristan

Dr. Serap Erdoğan, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Tamara Pribišev Beleslin, *Banja Luka Üniversitesi, Bosna-Hersek*
Dr. Tanju Gürkan, *Lefke Avrupa Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Thomas Walsh, *Maynooth Üniversitesi, İngiltere*
Dr. Torgeir Alvestad, *Göteborg Üniversitesi, İsveç*

Rozalina Engels Kritidis, Ph.D., *Sofia University, Bulgaria*

Serap Erdoğan, Ph.D., *Anadolu University, Türkiye*
Tamara Pribišev Beleslin, Ph.D., *Banja Luka University, Bosnia-Herzegovina*
Tanju Gürkan, Ph.D., *European University of Lefke, Cyprus*
Thomas Walsh, Ph.D., *Maynooth University, England*
Torgeir Alvestad, Ph.D., *University of Gothenburg, Sweden*



Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi

Journal of Early Childhood Studies

Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği tarafından yayınlanmaktadır
Published by Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey

ISSN: 2564-7601

Dr. Yaşare Aktaş Arnas, *Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Yıldız Güven, *Türkiye*
Dr. Z. Fulya Temel, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Mizanpaj Editörleri

Dr. Ayşegül Akıncı-Coşgun, *Aksaray Üniversitesi, Türkiye*

Yabancı Dil Editörü (İngilizce)

Dr. Fatma Yalçın, *TED Üniversitesi, Türkiye*

Yayıma Hazırlık

Dr. Mehmet Mart, *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye*
Ömer Faruk Güvendi, *Plymouth Üniversitesi, Birleşik Krallık*

İletişim

Hamamyolu Cad. No:109/1
Odunpazarı /Eskişehir-
Türkiye e-posta:
eccd.jecs@gmail.com
www.journalofomepturkey.
org

Yayımcı

Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi (EÇÇD), yılda iki kez yayımlanan çift-kör hakemli bilimsel çevrimiçi bir dergidir. Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi (EÇÇD), İdealonline, ICI Master Journal (ICI), eLibrary.ru, ProQuest (Education Database), ProQuest (Education Collection), ProQuest (Turkey Database), ERIH PLUS, Dimensions, MIAR, Türk Eğitim İndeksi (TEI) Google Scholar ve Crossref (PILA) ile indekslenmektedir.

Yaşare Aktaş Arnas, Ph.D., *Hasan Kalyoncu University, Türkiye*
Yıldız Güven, Ph.D., *Türkiye*
Z.Fulya Temel, Ph.D., *Gazi University, Türkiye*

Layout Editors

Ayşegül Akıncı-Coşgun, Ph.D., *Aksaray University, Türkiye*

Foreign Language Editor (English)

Fatma Yalçın, Ph.D., *TED University, Türkiye*

Preparing for Publication

Mehmet Mart, Ph.D., *Necmettin Erbakan University, Türkiye*
Omer Faruk Guvendi, Msc., *University of Plymouth, United Kingdom*

Contact

Hamamyolu Street 109/1
Odunpazarı /Eskişehir-Türkiye
e-mail: eccd.jecs@gmail.com
www.journalofomepturkey.org

Publisher

Association for the Development of Early Childhood Education
in Türkiye

Journal of Early Childhood Studies (JECS) is a double-blind peer reviewed scholarly online journal that is published biannually. The responsibility lies with the authors of papers.

Journal of Early Childhood Studies (JECS) is indexed with İdealonline, ICI Master Journal (ICI), eLibrary.ru, ProQuest (Education Database), ProQuest (Education Collection), ProQuest (Turkey Database), ERIH PLUS, Dimensions, MIAR, Türk Eğitim İndeksi (TEI) Google Scholar ve Crossref (PILA).



Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi

Journal of Early Childhood Studies

Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği tarafından yayınlanmaktadır
Published by Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey

ISSN: 2564-7601

Cilt 10 • Sayı 1 • Haziran • 2026- Volume 10 • Issue 1 • June

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Sayfalar/Pages

Gülşah ERTEKİN, Berru ULUSOY

Waldorf ve Reggio Emilia Yaklaşımları ile İlgili Yapılan Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi

Waldorf And Reggio Emilia Analysing Alternative School Approaches

DOI: 10.24130/eccdjees.19672026101629

1-24

Tevfik GÜNDOĞMUŞ, Münevver CAN YAŞAR

Çocuklarla Yürütülen Analojik Akıl Yürütme Temelli Araştırmalara Bibliyometrik Bakış

A Bibliometric Perspective on Analogy-Based Reasoning Research Conducted with Children

A bibliometric perspective on analogy-based reasoning research conducted with children

DOI: 10.24130/eccdjees.19672026101700

25-51

Kübra BALTACI ÖZCAN, Hatice BEKİR, Ayşe Sanem ŞAHLI

Anadili Türkçe olmayan okul öncesi dönem çocuklara yönelik

Türkçe etkinliklerinin geliştirilmesi: Bir ihtiyaç analizi çalışması

Developing Turkish Activities for Preschool Children Whose Native Language Is Not Turkish: A Needs Analysis Study

DOI: 10.24130/eccdjees.19672026101703

52-87

Ferdane KARAYEL-GÜLMEZ

Okul Öncesi Bütünleştirmede Özel Gereksinimi Olan Çocuklar İçin Etkili Stratejiler: Temel Yapı Taşlarına Bir Bakış

Effective Strategies for Children with Special Needs in Inclusive Preschool: The Building Blocks

DOI: 10.24130/eccdjees.19672026101611

88-128

Waldorf ve Reggio Emilia Yaklaşımları ile İlgili Yapılan Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi*

Waldorf And Reggio Emilia

Analysing Alternative School Approaches

Gülşah ERTEKİN¹, Berru ULUSOY²

Makale Geçmişi

Geliş : 05.09.2025

Düzeltilme : 20.02.2026

Kabul : 07.04.2026

Çevrimiçi : 30.06.2026

Makale Türü

Derleme Makale

Article History

Received : 05.09.2025

Revised : 20.02.2026

Accepted : 07.04.2026

Online : 30.06.2026

Article Type

Review Article

Öz: Okuldaki öğrenme sürecinin ilk basamağı olarak eğitimin diğer aşamalarına temel teşkil eden kademe, örgün eğitimde okul öncesi eğitimdir. Bu çalışmada; genellikle örgün eğitimde okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımlarına ilişkin lisansüstü çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan 25 lisansüstü tez analiz edilmiştir. Çalışma, bu yaklaşımların çocukların bilişsel, duyuşsal gelişimine ve yaratıcılığına katkılarını ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Çalışma kapsamında belirlenen lisansüstü tezler; amaçlarına, metodolojilerine ve sonuçlarına göre içerik analizi uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda, tezlerin amacının genellikle bu yaklaşımların çocukların beceri gelişimine etkisini incelemek olduğu, çalışmaların ağırlıklı olarak nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirildiği, Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımlarının bireylerin insani ve yaratıcı yönünü geliştirdiği, eğitimin niteliğine olumlu katkıda bulunduğu ve bireyin öğrenme sürecine etkilerinin öğretmenler, okul yöneticileri ve aileler için büyük önem taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Toplumun ihtiyaç duyduğu bireylerin yetiştirilmesinde, örgün eğitimde okul öncesi eğitim kurumlarında bu yaklaşımların kullanımına yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Okul Öncesi, Waldorf, Reggio Emilia.

Abstract: Preschool education, as the first stage of the learning process at school, forms the foundation for the subsequent levels of education. This study aims to examine graduate theses related to the Waldorf and Reggio Emilia approaches, which are commonly used in preschool education institutions within formal education. In the research, the document analysis method, one of the qualitative research designs, was employed, and 25 graduate theses available in the National Thesis Center database were analyzed. The study is important because it reveals the contributions of these approaches to children's cognitive, affective development and creativity. As a result of the content analysis conducted according to the purposes, methodologies, and findings of the identified theses, it was concluded that the main aim of these studies was to investigate the effects of these approaches on the development of children's skills. It was also found that most studies adopted qualitative research designs and that the Waldorf and Reggio Emilia approaches contribute positively to educational quality by fostering individuals' humanistic and creative aspects. The findings further highlight that these approaches play a significant role in enhancing the learning processes of children and hold importance for teachers, school administrators, and families. In this context, suggestions were made regarding the use of these approaches in preschool education institutions within formal education to support the development of individuals needed by society.

Keywords: Education, Preschool, Waldorf, Reggio Emilia

DOI: 10.24130/eccdjecs.19672026101629

* Bu çalışma; Gülşah Ertekin'in Dr. Öğretim Üyesi Berru Ulusoy'un danışmanlığında hazırladığı Tezsiz Yüksek Lisans Projesi'nden türetilmiştir

¹ Giresun Fındıkuyurdu Anaokulu, gulsahornek79@gmail.com.tr, ORCID:0009-0000-4056-5629

² Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, berru.ulusoy@giresun.edu.tr, ORCID: 0009-0006-5300-172X

SUMMARY

Introduction

Education is a lifelong journey that begins at birth and continues throughout life. Behaviors acquired during childhood significantly influence the later stages of this journey. Early childhood is a critical developmental period during which cognitive, physical, psychosocial, socio-emotional, and linguistic skills are largely acquired and refined (Şen, 2007; Turaşlı, 2014). To ensure children grow up in a healthy manner, they must be provided with supportive environments, appropriate materials, and rich opportunities for interaction—not only within the family setting but also in educational contexts. In particular, during early childhood (typically up to age six), learning through play and hands-on experiences enhances knowledge retention and learning effectiveness (Şahin, 2013).

Traditional teaching methods, characterized by passive student participation and continuous external control, have been criticized for failing to achieve lasting behavioral changes and for inadequately meeting the developmental needs of learners. Numerous studies have emphasized the limitations of such methods and the need to adopt more holistic and student-centered approaches (Bakioğlu & Göktaş, 2019; Doymuş, Şimşek & Karaçöp, 2007; Ertekin & Ök, 2002; Güngör & Açıkgöz Ün, 2005; Kartal Taşoğlu & Bakaç, 2023; Kocabaş, 1998; Yakut Özek & Sincer, 2024; Yıldız, 1999). Alternative educational models, such as Waldorf and Reggio Emilia, have emerged as approaches that emphasize critical thinking, creativity, and the development of the humanistic aspects of the individual (Gündüz, 2013; Kayahan-Yüksel & Kartal, 2020; Memduhoğlu, Mazlum & Alav, 2015).

This study analyzes graduate theses focusing on the Waldorf and Reggio Emilia approaches in early childhood education in terms of their aims, methodologies, and findings. The objective is to identify current trends and gaps in the literature while raising awareness among educational stakeholders by connecting the findings with contemporary educational needs. Using the document analysis method, 25 graduate theses from the National Thesis Center database, published between 2013 and 2025, were systematically reviewed.

As the foundation of formal education, early childhood education has a ripple effect on subsequent educational levels. Implementing child-centered approaches like Waldorf and Reggio Emilia at this stage can foster meaningful learning experiences that support overall educational quality. In this context, the research question guiding this study is: “What are the aims, methodologies, and findings of the graduate theses on Waldorf and Reggio Emilia approaches in early childhood education?” The study is expected to contribute both to the literature and to educational practice by enhancing understanding and application of alternative school models in the Turkish educational context.

Method

The literature on the subject was reviewed and the theses scanned in the Council of Higher Education [YÖK] TEZ between 2013-2025 were compiled and analysed within the scope of the research in order to ensure that the research is based on up-to-date data. In this research, the sample of the study was formed

by scanning the studies that meet the criteria of including Waldorf and Reggio Emilia subjects, which are alternative learning approaches, being in the field of education and training, being in the subject area of education and training, being conducted recently (in the last twelve years) to provide access to up-to-date resources, and being comprehensive research (theses). The words 'Waldorf' and 'Reggio Emilia' were determined as keywords to determine the theses to be included in the study. In order for the theses to be included in the study, they must be studies in the subject area of 'education and training', on Waldorf and Reggio Emilia, between 2013-2025, for which access is allowed. The PRISMA flow diagram for data screening is shown in Figure 2 in the text of the article. Nine theses related to the Waldorf approach and sixteen theses related to the Reggio Emilia approach were included in the study and twenty-five thesis studies constituted the sample of the study. Theses related to Waldorf approach were coded as W1,....W9 in chronological order; theses related to Reggio Emilia approach were coded as R1.....R16 and reported in the findings.

Conclusion and Discussion

In the research, nine theses on Waldorf education and sixteen theses on Reggio Emilia approach were reached between 2013-2023. When the aims of the theses on the Waldorf approach were analysed, it was seen that it was aimed to gain high-level skills (life skills, creativity, affective processing, etc.), which are mostly included in child development, while it was concluded that the aim of the researches on the Reggio Emilia approach was to develop sensory and artistic skills as well as high-level skills. In other words, in the theses prepared on both approaches, it was aimed to examine the effect of the approaches on children's skill development. Again, although the theses published with the Waldorf and Reggio Emilia approaches focused on the development of children's high-level skills and affective skills, it was observed that studies on teachers, who have a great role in the emergence of these aspects, were limited. Only Dereli (2013) and Ok (2022) conducted studies to reveal the role of teachers' attitudes towards approaches on students. According to the data obtained from the second sub-problem of the research, it was concluded that the theses on both approaches were generally designed with qualitative research methods. For this reason, researchers are recommended to conduct research with different methods other than qualitative studies.

When the research was evaluated according to the results parameter; it was concluded that these approaches contributed positively to education in all of the studies designed with Waldorf and Reggio Emilia approaches. In fact, the application of these methods in the learning environment supports students' high-level skills, affective and artistic development. It is seen that these approaches provide children with a free environment, include practices in which children's interests, needs and abilities are taken into consideration, and encourage children to nature and artistic works. All these factors have a positive effect on education and lead to more effective results in achieving educational goals.

In all theses except one, Waldorf and Reggio Emilia approaches were examined by limiting them to pre-school education level. It is suggested that researchers should examine the effects of these approaches at other levels of education.

“Çocuklarımızı iyi eğitmek, geleceğimizi sağlam temeller üzerine inşa etmek demektir.”

M. Kemal Atatürk

GİRİŞ

Eğitim süreci; doğumla başlayan ve yaşam boyu devam eden sürekli bir yolculuktur. Bu yolculukta, çocukluk döneminde kazanılan davranışlar, yaşamın ileriki süreçlerine önemli derecede etki eder. Çocukluk dönemi, zihinsel, fiziksel, psikososyal, sosyal-duygusal ve dilsel gelişimlerin büyük ölçüde tamamlandığı; birçok önemli becerinin kazanılıp geliştirildiği kritik bir evredir (Turaşlı, 2014; Şen, 2007). Bu kritik dönemde çocuklara, sağlıklı bir şekilde yetişebilmeleri için destekleyici ortam, uygun oyuncaklar ve zengin etkileşim fırsatları sağlanmalıdır. Bu imkanların sadece aile ortamında değil, aynı zamanda eğitim ortamlarında da sunulması gerekmektedir. Özellikle altı yaşına kadar olan erken çocukluk döneminde, oyun ve dokunarak, yaparak öğrenme yaklaşımları, kazanılan bilgilerin kalıcılığını artırmaktadır (Şahin, 2013).

Günümüzde, geleneksel öğretim yöntemlerinin; pasif dinleyici konumunda kalan öğrencilerin sürekli kontrolünü gerektiren yapısı, kalıcı ve istenen davranış değişikliklerini ortaya koymada yetersiz kaldığı, bireyin gelişimsel ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamadığı çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Bakioğlu & Göktaş, 2019; Doymuş, Şimşek & Karaçöp, 2007; Ertekin & Ök, 2002; Güngör & Açıkgöz Ün, 2005; Kartal Taşoğlu & Bakaç, 2023; Kocabaş, 1998; Yakut Özek & Sincer, 2024; Yıldız, 1999). Ayrıca, alternatif okul yaklaşımları ile ilgili çalışmalar; modern eğitim paradigmasının gelişimsel ihtiyaçlar, eleştirel düşünme, ve bireyin insani yönünü geliştirilmesi açısından önemli katkılar & sağladığını göstermektedir (Gündüz, 2013; Kayahan-Yüksel & Kartal, 2020; Memduhoğlu, Mazlum Alav, 2015).

Bu araştırmada, eğitimin topluma faydalı bireyler yetiştirme hedefine destek veren ve bireyin insani yönünü ön plana çıkaran alternatif okul yaklaşımlarından, özellikle Waldorf ve Reggio Emilia modellerine ilişkin lisansüstü tezler; amaçları, kullanılan metodolojiler ve elde edilen sonuçlar açısından incelenmiştir. Çalışmanın amacı, konuya ilişkin mevcut literatürdeki eğilimleri ve eksiklikleri ortaya koymak, elde edilen bulguları güncel yaşamla ilişkilendirerek eğitim paydaşlarının farkındalığını artırmaktır. Araştırmada, doküman incelemesi yöntemi kullanılarak Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı'nda yer alan 2013-2025 yılları arasındaki 25 lisansüstü tez sistematik olarak incelenmiştir.

Eğitim sürecinin ilk basamağı olan okul öncesi dönem, kazanılan davranış ve becerilerin sonraki eğitim kademelerine domino etkisiyle yansıtılmasını sağladığı için büyük önem taşımaktadır. Bu dönemde, Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımları gibi çocukların aktif katılımını öne çıkaran yöntemlerle içselleştirilen bilgi ve becerilerin; öğretmen, eğitim yöneticisi, veli ve diğer paydaşlar tarafından benimsenmesi, eğitimde kalitenin artırılmasına katkı sunabilir. Literatürde, bu

yaklaşımlarla ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi, eğitimde neden, nasıl ve ne şekilde uygulandığının ortaya konulması açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın problem cümlesi; “Okul öncesi eğitime ilişkin Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımları ile ilgili yapılan tezlerin amaçları, kullanılan metodolojileri ve elde edilen sonuçlar nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın, hem eğitim paydaşlarını bilgilendirmesi hem de alternatif okul yaklaşımlarının eğitimdeki kullanım alanları ve etkilerine dair farkındalık oluşturması beklenmektedir. Böylece, elde edilecek bulguların, eğitimdeki mevcut sorunlara ve ihtiyaçlara yönelik çözüm önerilerine ışık tutacağı öngörülmektedir.

LİTERATÜR TARAMASI

Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımları ile ilgili yapılan güncel tezleri derlemek ve değerlendirmenin amaçlandığı bu çalışmada öncelikle, adı geçen alternatif okul yaklaşımları ve bu yaklaşımların sıklıkla kullanıldığı okul öncesi eğitim, kuramsal çerçeve kapsamında açıklanmıştır.

1. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim ile çocuklara 0-6 yaş aralığında eğitim kurumlarıyla verilen eğitim ifade edilmektedir. Buradaki eğitim kurumlarından kasıt; 0-6 yaş aralığındaki çocuklara uzman öğretmenler tarafından eğitim vermekte olan örgütlerdir (Fidan ve Erden, 1993). Bu örgütler çocukların yaşlarına bağlı olarak çeşitlenmekte olup; bağımsız anaokullarını, ilköğretim kapsamında yer alan anasınıflarını, kız meslek okullarındaki uygulama anaokullarını, uygulama anasınıflarını kapsamaktadır. Ayrıca üniversitelere bağlı anaokulları, özel kreşler, gündüz bakım evleri, belediye vb. gibi iş yerlerinde okul öncesi çocuklara yönelik açılan kurumlar da okul öncesi eğitim kurumları arasında yer almaktadır (Poyraz ve Dere, 2003). Okul öncesi eğitim; çocukların gelişiminde önemli bir süreçtir. Öyle ki çocukların zihinsel, duygusal ve beden gelişimleriyle birlikte farklı gelişim alanlarına destek vermekte ve çocuğu hayata hazırlamaktadır. Okul öncesi eğitim, çocukların gelişiminde önemli bir süreçtir. Bu dönem, çocukların zihinsel, duygusal ve bedensel gelişimlerinin yanı sıra çok yönlü gelişimlerini destekler ve onları hayata hazırlar. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programı’nda da (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024, Okul Öncesi Eğitim Programı: Gelişim Raporu) belirtildiği üzere, okul öncesi eğitim; bilişsel, sosyal-duygusal, dil, değerleri ve öz bakım gelişim alanlarını kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır. Bu gelişim alanları, çocuğun bütüncül gelişimini desteklemek amacıyla bir bütün olarak ele alınmaktadır. Bu gelişim alanları doğrultusunda okul öncesi eğitimin çocuğa katkıları ve açıklamaları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Okul Öncesi Eğitimle Desteklenen Gelişim Alanları

Gelişim Alanı	Açıklama
Bilişsel Gelişim	Düşünme, problem çözme ve mantıksal akıl yürütme becerilerinin gelişimi.
Dil Gelişimi	İletişim, dil kullanımı ve dilsel farkındalık becerilerinin gelişimi.
Fiziksel Gelişim ve Sağlık	Motor beceriler, bedensel farkındalık ve sağlıkla ilgili davranışların gelişimi.
Sosyal Duygusal Gelişim ve Değerler	Empati, duygusal farkındalık ve toplumsal değerlerin benimsenmesi.

Okul öncesi eğitimle çocukların potansiyelleri ortaya çıkarılmakta ve okul yaşamından önce çocuklara pozitif yönlü davranışlar kazandırılmaktadır (Turaşlı, 2014). Yani okul öncesi eğitimin esas gayesi zorunlu eğitim öncesindeki çocukların gelişimlerinin desteklenmesidir. Okul öncesi eğitimin amaçları MEB tarafından düzenlenmiş ve bu amaçlar kapsamında eğitim hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin gerekli düzenlemeler yapılmıştır (MEB, 2024). Okul öncesi eğitimle öncelikle çocukların sağlıklı olarak gelişimlerinin sürdürülmesi ve onlara istendik yöndeki alışkanlıkların kazandırılması amaçlanmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitim sürecinde bir üst kademe olan ilkokula da öğrenci hazırlanmakta, üst kademe için gerekli olan ön bilgi ve beceriler çocuklara bu süreçte kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bununla birlikte çocukların kendilerini ifade ederken ve çevreleriyle iletişim kurarken ana dillerini doğru ve etkili kullanmaları amaçlanmakta, tüm bu nitelikler de çocuklara adil ve eşit bir öğrenme ortamında kazandırılmaktadır.

Belirtilen amaçları gerçekleştirmek üzere sunulan okul öncesi eğitim Türkiye’de zorunlu tutulmamasına karşılık toplumsal çalışmalarda okul öncesi eğitiminin önemi sıkça vurgulanmaktadır (Koçyiğit, 2012). Türkiye’de eğitim sistemi incelendiğinde temel yapıyı okul öncesi eğitim kurumlarının oluşturduğu görülmektedir. Bu nedenle Türkiye’nin kalkınma planlarında ve eğitim politikalarında okul öncesi eğitimin önemi vurgulanmış; okul öncesi okullaşma oranlarını artırmak ve kaliteli okul öncesi eğitime erişimi sağlamak amacıyla farklı modeller üzerinde çalışmalar yürütülmesi hedeflenmiştir (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı [TCCSBB], 2023). Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmalar yarar sağlamış, Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarına gitmekte olan çocukların sayısı her yıl artmıştır. Türkiye’de okul öncesi eğitimde net okullaşma oranı 2023/2024 eğitim yılı itibarıyla %57,2’ye ulaşmıştır, bu durum okul öncesi eğitimin yaygınlaşma sürecinde önemli bir artışı göstermektedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2024).

Sadece Türkiye’de değil bir çok ülkede de okul öncesi eğitime ilişkin eğitim politikaları geliştirilmiş hatta İsveç, Fransa, Danimarka, İspanya vb. ülkelerde okul öncesi eğitime katılım % 100’e ulaşmıştır

(Gökçen Saygılı, 2019). Türkiye'de ve diğer ülkelerde okul öncesi eğitime ilişkin niteliğin artırılması, çocukların gelişimlerine uygun yöntemlerle okulu sevdirmek için en doğru ve etkili öğrenme yöntemlerinin araştırıldığı görülmektedir (Dündar, 2007). Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımları da araştırılan, uygulanan bu öğrenme yaklaşımlarındandır. Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımları, çocuk eğitimi ve gelişimi konularında farklı pedagojik yaklaşımlar sunan iki önemli eğitim modelini temsil ettiği için bu anlatsal inceleme, erken çocukluk eğitimi güçlendirmeye yönelik bir girişim olarak değerlendirilebilir.

2. Waldorf Yaklaşımı

Waldorf yaklaşımının uygulandığı ilk eğitim kurumuna 1919 yılında Almanya'nın Stuttgart kentinde rastlanmaktadır. Bu okul Rudolf Steiner tarafından kurulmuş olup bireylerin insani yönlerinin tahrip olmasının savaş gibi olumsuz durumlara yol açtığı düşüncesiyle kurulmuştur (Kotaman, 2009, s. 175). Çünkü savaş, bireyi insan yapan özelliklerinden uzaklaştırır. Bu nedenle kişinin özüne dönmesi, insan olduğunu hatırlaması ve insani özelliklerine uygun değerlere sahip olarak toplumdaki yerini alması beklenir. Belirtilen bu öze dönme çabası ve arayışı Waldorf okullarının kurulmasına neden olmuştur. İlk açıldığında iki yüz elli üç öğrencisi olan Steiner'in Waldorf Okulları insanın duygusal özelliklerine, bireysel yeteneklerine vurgu yapan bir eğitim felsefesiyle yaygınlaşmaya başlamış Almanya'dan yetmiş ülkeye yayılarak bin sekiz yüz elli yedi Waldorf anaokulunun kurulmasına öncülük etmiştir (Yıldırım, 2018, s. 42).

Waldorf okullarının eğitim anlayışı; çocuğun içinde barındırdığı gizli hazinelere, yeteneklere ulaşılması için onunla içsel yolculuğa çıkılması gerektiği görüşüne dayanır. Bu anlayışa göre; çocuğun içinde barındırdığı birikim, yetenek ve becerilerin dışarıya çıkartılabilmesi için; sanat, şiir, hikaye, müzik, oyun gibi içsel dünyayı yansıtan unsurlardan yararlanılmalıdır (San, 2016). Oyun; özellikle çocukluğun ilk yıllarında çocuğun dünyayı algılama şeklidir. Çeşitli oyuncaklar ve doğal materyaller ise bu oyunda çocuğun oyun arkadaşlarıdır. Onlarla hayal gücünü geliştirmeye ve yaşadığı dünyayı anlamlandırmaya çalışır. Waldorf okullarında eğitim ortamında doğal malzemelerden materyal ve oyuncaklar kullanılmasının nedeni de çocuğun bu algılama biçiminden ileri gelmektedir (Patterson & Bradley, 2011).

Waldorf okullarında öze dönme çabasında; duyu ve düşüncelerin ifade edilmesini sağlayan içsel unsurlardan diğeri de sanattır. Sanat; duyu organlarıyla farkedilmeyen güzelliklerin ortaya koyulmasını sağlayan beşinci bir duyu niteliğindedir. Onunla dört duyu organıyla görülmeyen gizlilikler görünür hale halir. Sanat; adeta ruhu somut hale getiren mikroskop gibidir. Dolayısıyla bu somut ürünler de Waldorf okullarında ayrı bir yerde 'sanat köşesi' olarak adlandırılan alanlarda

sergilenir (Goldschmidt, 2017). Belirtilen sanat aktiviteleri içinde el işi çalışmaları, ahşap balmumu gibi materyalleri şekillendirme, pastel boyalarla renklendirme aktiviteleri yer almaktadır. Bunlar günlük olarak etkinlikler arasında uygulanmaktadır. Ayrıca yemek, ekmek pişirme, kahvaltı hazırlama gibi günlük yaşamda gerekli olan beceriler de bu günlük aktivitelerdendir.

Çocukların hayal dünyalarına inebilmek için masal halkası, kukla gösterileri gibi etkinliklere de yer verilmektedir. Bu kukla gösterilerinde kuklaların çocuklar tarafından yapıldığı, onları kendi kurgularına göre şekillendirdikleri görülmektedir. Bütün bunların yanı sıra doğadan gelenin doğayla başbaşa kalması amacıyla doğa ortamında yürüyüşler düzenlenmektedir. Hikaye ve masalarda da doğa unsurundan yararlanılmaktadır. Çünkü Steiner'a göre ile doğa ile ilgili hikayeler ve masallar çocuğun ahlaki kavramları ve gerçekleri görsel bir şekilde anlamasını sağlayacak ruhani gerçekleri ortaya koymaktadır (Apaydın Demirci & Arslan, 2019).

Waldorf okullarında kültürel unsurlar ayrı bir öneme sahiptir. Kültürü yansıtan öğelere, inançlara sınıf ortamında yer verilir. Waldorf okullarında sınıf ortamının çocuğun özelliklerini yansıtacak nitelikte neşeli ve sıcak olmasına özen gösterilmektedir. Bu nedenle sınıf ortamında renkler taşıdıkları anlamlara göre seçilir ve gerekli ışıklandırmalarda da renk seçimlerine özen gösterilir (Yıldırım, 2018). Ayrıca dini ritüeller, bayramlar, festivaller ve özel günler konusunda hassas davranılmaktadır. Toplumsal açıdan öneme sahip günler çeşitli etkinlik ve kutlamalarla hatırlanılmaktadır (Kotaman, 2009). Güncel çalışmalarda Waldorf müfredatının uluslararası yayılımı ve yerel adaptasyon süreçleri üzerinde yoğunlaşan eleştirel tartışmalar bulunmaktadır; bu literatür, Waldorf uygulamalarının farklı eğitim sistemleri ve kültürel bağlamlarda nasıl yeniden üretildiğini ve değişime uğradığını göstermektedir (Rawson, 2024; Tyson, 2024). Ayrıca son yıllarda Waldorf yaklaşımlarının insanî değerler, etik eğitim ve öğretmen rolleri bağlamında yeniden değerlendirilmesi üzerine ampirik incelemeler artmıştır (Attfield, 2024). Bu yeni çalışmalar, geleneksel Waldorf pratikleri ile çağdaş sınıf uygulamaları arasında köprü kurmaya yarayan bulgular sunmaktadır.

Genel olarak Waldorf okullarının; çocuğun kişisel yaratıcılıklarını, becerilerini ortaya çıkaran, çocuğu merkeze alıp onun eğitilmesinde kendisinin aktif olarak yer almasını sağlayan, çocuğun ahlaki ve insani yönlerinin dışı vurumuna aracılık eden yaklaşımlardan biri olduğu söylenebilir.

3. Reggio Emilia Yaklaşımı

Reggio Emilia yaklaşımı, adını İtalya'nın kuzeyindeki Emilia Romagna bölgesinden almış olup yaklaşımın kurucusu Loris Malaguzzi'dir (Aslan, 2005). Malaguzzi; çocuğun sosyal yönünü

vurgulayarak onun zekayı barındıran meraklı yapısına dikkat çekmiştir. Ona göre her bir çocuk ailesiyle, diğer çocuklarla, öğretmenleriyle kısacası çevresi ile ilişki halindedir ve eğitim onun bu ilişkilerini geliştirecek yapıda olmalıdır (Edwards, 2002). Eğitimde çocuğun bireysel özelliklerine odaklanmak yerine, çocukların toplumla olan ilişkileri göz önünde bulundurulmalıdır (Dereli, 2013). Malaguzzi'nin yaklaşımında eğitime yüklediği bu işlev Reggio Emilia okullarının sınıf ortamlarına yansımaktadır. Reggio Emilia okullarının sınıfları; belirtilen sosyal ilişkileri geliştirmek için çocukların iletişimlerini artırmaya yönelik düzenlenmektedir. Çocuklar bu ortamlarda birbirleri ile paylaşımlarda bulunurlar, birbirleriyle etkileşimde oldukları alanlar yaratırlar. Sınıflarda bulunan panolar, bu alanlardan biridir. Burada çocuklar; arkadaşlarıyla birlikte yapmış oldukları çalışmalarını da sergileme imkanı bulmaktadır (Ekinci & Hamurcu, 2004). Belirtilen sosyal alanlardan bir diğeri de Piazzalardır. Piazzalar, sınıfların açıldıkları ortak bir alanı ifade eder. Bu alanlarda yetişkinler, tüm çocuklar ve öğretmenler arasında sosyal ilişkiler kurulur, çocukların sosyal yaşamlarında sevgiyle birlikte saygı, değer gördüklerini ve önemsendiklerini daha iyi anlamalarına imkân tanır (Aral, Kandır & Yaşar, 2000). Böylece karşılıklı saygı, işbirliğine dayalı iletişim kurmayı öğrenir. Bu da çocuğun sosyal ve akademik anlamda gelişmesine katkıda bulunur (Aslan, 2005). Reggio Emilia Okulları'nda sınıf ortamı; çocukların sosyalleşmesini sağlarken aynı zamanda kendiyi başbaşa kalmasını sağlayacak alanlar da yaratır. Çocuğun gerek arkadaşlarıyla paylaştığı, sosyalleştiği gerekse de bireysel düşünme ve yaratıcılığını ortaya koyduğu alanların ortak özelliği; çocuğun ilgi ve merak duygusunu ortaya çıkartacak yönde tasarlanmasıdır (Cadwell, 2011).

Malaguzzi, tüm dünyadaki çocukların sadece "çocuk" kimliğiyle değerlendirilmesi gerektiğini savunur. Ona göre dil, din, ırk, cinsiyet, sosyal ve ekonomik durum gibi farklılıklar, çocukların birbirleriyle kıyaslanmasında bir ölçüt olmamalıdır. Tüm çocuklar eşit haklara sahiptir ve bu hakların başında da kaliteli eğitim alma hakkı gelmektedir. Malaguzzi, her çocuğun adil ve eşit eğitim imkanlarına ulaşabilmesi gerektiğini vurgular (Edwards, Gandini & Forman, 2012; Malaguzzi, 1993). Bu düşünsel temel, Reggio Emilia yaklaşımının felsefesini oluşturur.

Reggio Emilia okullarında çocuklar, mutlu ve sağlıklı bir yaşam sürdürebilme hakkına sahip bireyler olarak görülür. Bu nedenle bu okullarda sunulan eğitim, önceden belirlenmiş katı kurallar yerine, çocuğun gelişimsel ve bireysel ihtiyaçlarına göre şekillenen esnek bir müfredata dayanmaktadır (Rinaldi, 2006). Çocuğun fiziksel ve psikolojik iyilik hâli, eğitim sürecinin merkezindedir. Bu nedenle öğretmenler, çocukların sosyal özelliklerini ve ilgi alanlarını dikkate alarak etkinlikler planlar; bu süreci ailelerle iş birliği içinde yürütürler (Filippini & Vecchi, 1996; Vecchi, 2010).

Öğretmen, Reggio Emilia okullarında öğrencilere öğreten olmaktan ziyade onlarla birlikte öğrenme ve gelişme sürecini yaşar (İnan, 2012; Mussini, 2023). Öyle ki Reggio Emilia yaklaşımında ortaya çıkan üründen veya sonuçtan ziyade öğrenme süreci önemlidir. Bu nedenle öğrenme ortamının ve yaklaşımlarının etkili olmasına özen gösterilir. Örneğin sanat etkinlikleri; öğrenmede kullanılan başlıca unsurlardandır. Bu sanat etkinliklerinde çok farklı ton ve renklerde boyalar, teller, kâğıtlar, iplikler, kurdeleler, ahşap parçalar, ayna parçaları, renkli camlar, deniz kabukları, yapraklar, kozalaklar, kil ve çamurlar, ağaç dalları, kurutulmuş çiçekler gibi malzemeler kullanılmaktadır (Yıldırım, 2018, s. 59). Reggio Emilia okullarında bu kadar çok renk ve materyal çeşitlerinin fazla olması çocuklar için bu sanat çalışmalarında yer almayı cazip hale getirme isteğindedir. Bu çalışmalarda atık malzeme, çöp olarak kullanılan materyaller de kullanılmakta; çocuğun atık ve çöp algısı üzerinde düşünme fırsatı verilmektedir (Cadwell, 2011).

Reggio Emilia yaklaşımında öğretmen çok iyi bir gözlemci konumundadır. Çünkü çocukları eğitim ortamında gözlemek onların gelişimlerini takip etmek öğretmen sorumluluklarından biridir. Bu gözlemler sırasında notlar almak, günlük dosyalar oluşturmak çocuklara ilişkin ayrıntılı gelişim ve değişim sürecinin bireysel olarak ortaya koyulmasını sağlamaktadır (Ok & Mercan Uzun, 2022). Öğretmen Reggio Emilia okullarında herhangi bir yönetici otoritesine bağlı kalmaksızın öğrencilerin yönetiminden de sorumlu tek yetkilidir (Güneş Gül, 2022). Bu da aslında Reggio Emilia yaklaşımının etkili olmasındaki başlıca unsurun öğretmen olduğunu göstermektedir.

Türkiye bağlamındaki çalışmalarda da; genel olarak Reggio-esinli kurumların öğretmenlerinin mesleki dönüşümü (Aydemir Özalp, 2021; Mussini, 2023), pandemi dönemindeki uyum süreçleri ve sürdürülebilirlik (İnan, 2022) konuları ele alınmıştır. Uluslararası araştırmalar ise Reggio ilhamlı okulların kapsayıcılık, öğrenme ortamı tasarımı ve kültürel aktarım süreçlerine dair karşılaştırmalı bulgular sunmakta, uygulamaların yerel politika ve düzenlemelerle nasıl örtüştüğü konusunda yeni perspektifler sağlamaktadır (Capelli, Drure & Muzzi, 2025).

YÖNTEM

Çalışmanın bu kısmında araştırma modeli, araştırmanın veri toplama süreci ve örnekleme hakkında bilgi sunulacaktır.

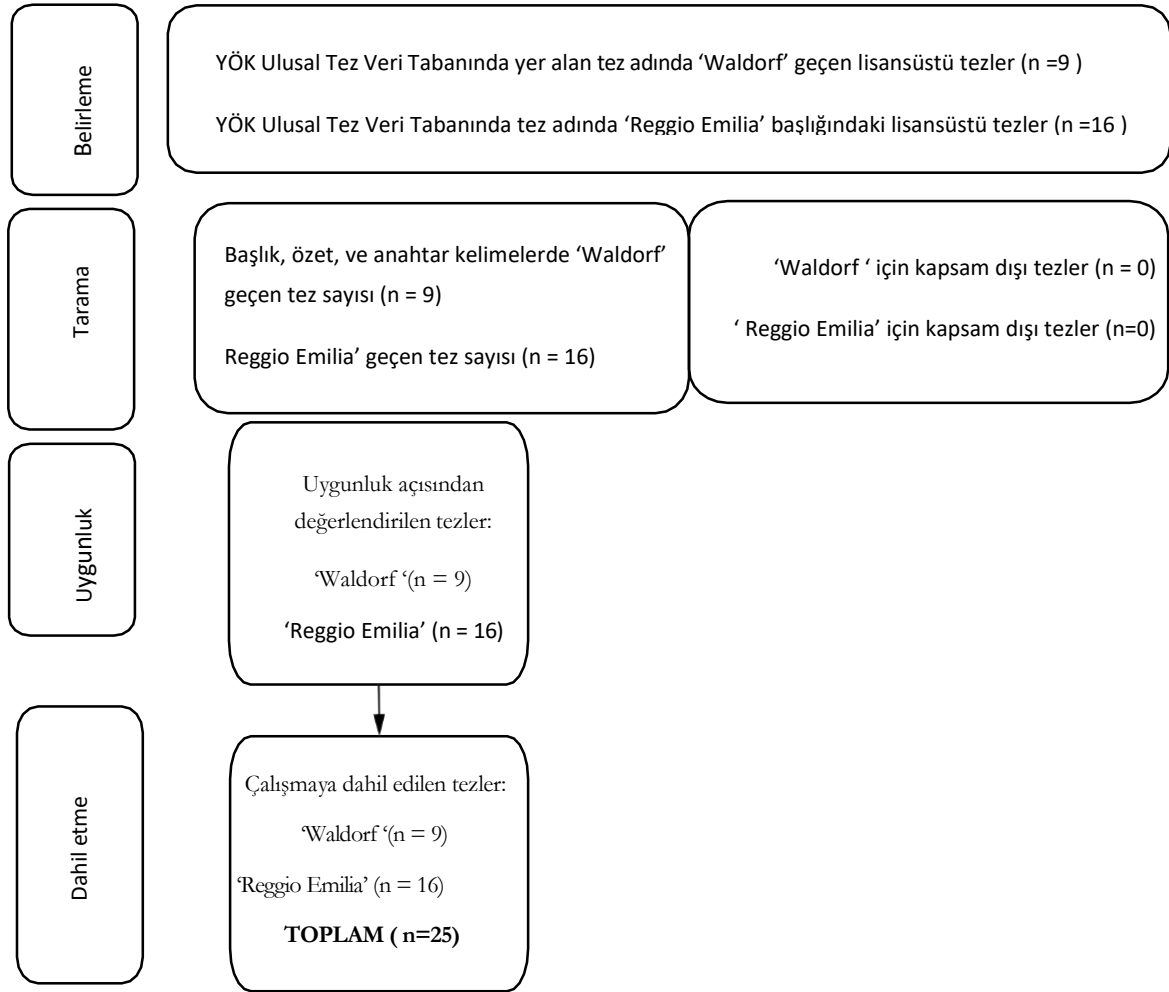
1. Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman inceleme yöntemi, araştırması yapılan konu hakkında bilgi içeren yazılı kaynakların incelenmesini

içermektedir (Creswell, 2017, s. 190). Çalışmada; konuya ilişkin literatür taranmış ve araştırmanın güncel verilere dayanması için, 2013-2025 yılları arasında Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] TEZ’de taranan tezler araştırma kapsamında derlenerek analiz edilmiştir.

2. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalar

Bu araştırmada alternatif öğrenme yaklaşımları olan Waldorf ve Reggio Emilia konularını içermeyen, eğitim ve öğretim konu alanında olma, güncel kaynaklara erişim sağlamak için günümüze yakın zamanda (2013-2025) yapılma, tez çalışmaları olma ölçütlerine uygun çalışmalar taranarak çalışmanın örnekleme oluşturulmuştur. Çalışmaya dahil edilecek tezlerin belirlenmesi için “Waldorf” ve “Reggio Emilia” kelimeleri anahtar kelimeler olarak belirlenmiştir. Tezlerin çalışmaya dahil edilebilmesi için ‘eğitim ve öğretim’ konu alanında olması, tez adında Waldorf ve Reggio Emilia kavramlarını içermesi, 2013-2025 yılları arasında yayımlanması, erişimine izin verilen çalışmalar olması gerekmektedir. Veri taramasına ilişkin PRISMA akış diyagramı Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Çalışmanın PRISMA akış diyagramı

Şekil 1 PRISMA akış diyagramında görüldüğü üzere Waldorf yaklaşımına ait dokuz; Reggio Emilia yaklaşımına ilişkin on altı tez çalışmaya dahil edilerek yirmi beş tez çalışması çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Waldorf yaklaşımına ilişkin tezler kronolojik sıralamasına göre W1,.....W9 olarak; Reggio Emilia yaklaşımına ilişkin tezler R1.....R16 biçiminde kodlanarak bulgulara raporlanmıştır. Aynı yılda yazılan tezlerde yazarın soyismi alfabetik sıralamada önde olana ilk kod numarası verilmiştir. Belirtilen kodlama şekline göre tezler ve tezlere verilen kodlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Waldorf ve Reggio Emilia Yaklaşımlarına İlişkin İncelenen Tezler

Waldorf Yaklaşımına İlişkin İncelenen Tezler	
Yazar (Yılı)	Tez Kodu
Koca (2015)	W1
Yıldırım (2018)	W2
Karataşlı (2019)	W3
Kozankurt (2019)	W4
Korkmaz (2020)	W5
Yeşildağ (2021)	W6
Tutar (2022)	W7
Yıldız (2023)	W8
Pişkin Uyar (2024)	W9
Reggio Emilia Yaklaşımına İlişkin İncelenen Tezler	
Dereli (2013)	R1
Özdemir (2013)	R2
Akar Gençer (2014)	R3
Kayır (2015)	R4
Aydemir Özalp (2016)	R5
İmir (2018)	R6
Yavuz Yaşar (2018)	R7
Yıldırım (2018)	R8
Özgen (2019)	R9
Şahin (2019)	R10
Atmaca (2020)	R11
Gül (2022)	R12
Ok (2022)	R13
Aydemir Özalp (2023)	R14
Kulan Alagöz (2024)	R15
Coşkun (2024)	R16

BULGULAR

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımı üzerinde Literatürde taranan araştırmaların amacı nedir?” problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Tablo 3’te Waldorf ve Reggio Emilia konusu üzerinde yapılan tezlerin amaçları, tema ve kategorileri altında yer almaktadır.

Tablo 3. Waldorf Ve Reggio Emilia Yaklaşımlarına İlişkin Tezlerin Amaçlarına Yönelik Bulgular

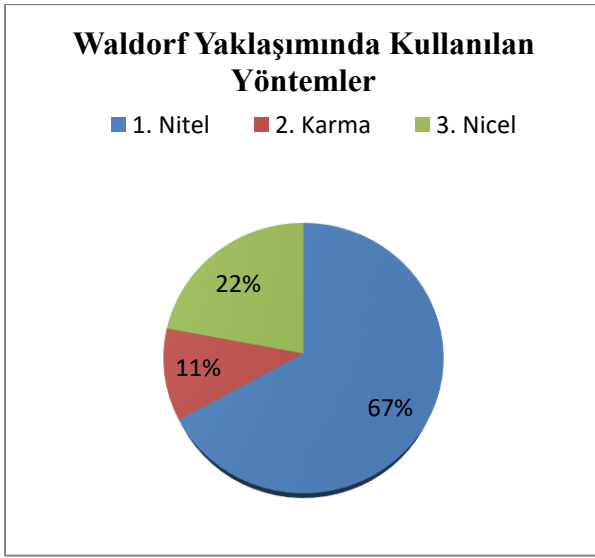
Yaklaşım	Tema	Alt Temalar	Tez Kodu	f
Waldorf	Görüş incelemek	Kavramlara ilişkin	W1	1
		Öğretmenlere ilişkin	W3	1
	Durum tespiti	Program temelinde	W4,8	2
		Kuruluş özelinde	W2	1
	Beceri gelişimini inceleme	Yaratıcılık ve bilişsel beceriler	W5	1
		Gelişimsel beceriler	W6	1
		Yaşam becerileri	W7	1
		Prososyallik ile öz düzenleme	W9	1
	Reggio Emilia	Öğretmen görüşü inceleme	Çocuk merkezli uygulamalara ilişkin	R1
Sürece ve deneyimlere ilişkin			R5,13,12,	3
Programa ilişkin			R9	1
Etkisini inceleme		Öğrencilerin üzerindeki etkiyi	R2, 7,16	3
		Örgüt üzerindeki etkiyi	R8	1
		Öğrenme üzerindeki etkiyi	R10	1
Beceri gelişimini inceleme		Düşünme becerilerini inceleme	R2, 3, 6,14	4
		Kavram ve bilimsel süreç becerilerini	R11	1
		Kişisel ve farklı öğrenme becerilerini	R15	1
Çocuk uygulamaları inceleme	Davranış değişimine etkisi	R8	1	
	İlgi ve ihtiyaçlara etkisi	R4	1	

Tablo 3’te görüldüğü üzere, Waldorf yaklaşımına ilişkin hazırlanan tezler amaçlarına göre incelendiğinde; üç ana temaya ulaşılmıştır. “Görüş incelemek” temasında iki tez (f:2), ‘Durum tespiti yapmak” temasında üç (f:3) ve “Beceri gelişimini incelemek” temasında dört tez (f:4) bulunmaktadır. Reggio Emilia yaklaşımına yönelik ise on altı teze ulaşılmış olup tezlerden elde

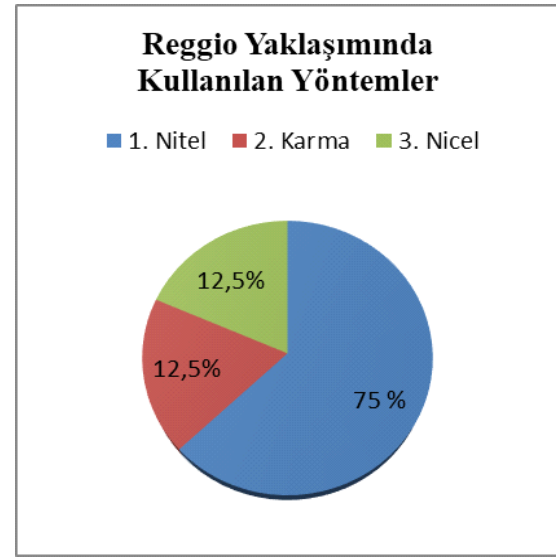
edilen amaçlarda dört tema elde edilmiştir. “Programın etkililiğini incelemek” temasında dört (f:4), “Çocuk merkezli uygulamaları incelemek” temasında iki (f:2), “Öğretmen görüşlerini incelemek” temasında beş teze (f:5) ve “Beceri gelişimini incelemek” temasında altı teze (f:6) rastlanmıştır.

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımları üzerine Literatürde taranan araştırmalarda kullanılan metodoloji nedir?” problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Aşağıda kullanılan yöntemlerin dağılımına ilişkin grafikler Şekil 2 ve 3’te sunulmuştur.



Şekil2. Waldorf Yöntemlerinin Dağılımları



Şekil 3. Reggio Emilia Yöntemlerinin Dağılımları

Waldorf yaklaşımı inceleyen tezlerin yöntemleri değerlendirildiğinde; nitel araştırmaların yoğunlukta olduğu (N=6 % 67), nicel (N= 2 % 22) ve karma (N=1 % 11) araştırmaların ise daha az çalışıldığı tespit edilmiştir. Nitel araştırmalardan; en fazla betimsel içerik analizleri ve durum çalışmalarının ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bununla birlikte nicel yöntemle geliştirilen çalışmadan W5 yarı deneysel W 9 da ilişkisel tarama ile desenlenirken, karma araştırmayla yürütülen çalışmanın (W7) nicel boyutunda açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır.

Reggio Emilia yaklaşımına yönelik tasarlanan çalışmaların yöntemleri incelendiğinde en fazla nitel araştırmaların yapıldığı (N=12 % 75) ve nitel araştırmalar içerisinde en çok eylem araştırmasının uygulandığı görülmüştür. Nicel desende araştırmaların (N=2 % 12.5) çoğunun yarı deneysel desenlendiği, karma araştırmaların da (N=2 % 12.5) nicel boyutunda açıklayıcı sıralı desen kullanıldığı görülmektedir.

3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımı üzerine literatürde taranan çalışmalardan elde edilen sonuçlar nelerdir?” problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Çalışmaların sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Waldorf Yaklaşımı ve Reggio Emilia Yaklaşımına İlişkin Tezlerin Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	Örnek Bulgular	Tez Kodları	f
Waldorf Yaklaşımı	Eğitime sağladığı katkılar	Waldorf yaklaşımı çocukların yaratıcılığını, hayal gücünü ve bireysel gelişimini desteklemektedir.	W1-W9	9
	Kurumsal düzeydeki eksiklik	Milli Eğitim Bakanlığı’nda Waldorf yaklaşımına dair uygulama yoktur.	W7	1
Reggio Emilia Yaklaşımı	Eğitime sağladığı katkılar	Eğitime sağladığı katkı	R1-R16	16
	Bilgi aktarımındaki eksiklik	Yaklaşımına ilişkin yeterli bilgi aktarımının sağlanamadığı	R13	1

Tablo 4’e göre W1-W9 arasındaki tezlerde Waldorf yaklaşımının çocukların yaratıcılığını, hayal gücünü ve bireysel gelişimini destekleyerek eğitime olumlu katkı sağladığı; W7’ de Waldorf yaklaşımının yaratıcılık üzerinde olumlu katkı sağladığı sonucuyla birlikte MEB’in Waldorf yaklaşımına yönelik uygulamaları programlarında yansıtmadığı belirtilerek uygulamadaki eksikliğe dikkat çekilmiştir.

R13’ te Reggio Emilia Yaklaşımının bilişsel becerilerin kazandırılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmış; yaklaşıma yönelik öğretmenlerin olumlu tutum sergilemelerine karşın, öğretmenlerin konuya ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarından yakınılmıştır. Bu durumla uygulamada eksiklik olduğu sonucuna varılmıştır. R1’den itibaren örneklemeindeki son tez olan R 16’da ve bu ikisi arasındaki konuya ilişkin tüm tezlerde Reggio Emilia Yaklaşımının çocuklara ve onların eğitimine yararları olduğu ifade edilmiştir. Kısacası Waldorf Yaklaşımı (f:9) ve Reggio Emilia Yaklaşımına (f:16) ilişkin tezlerin tamamında bu yaklaşımların özellikle öğrencilerin beceri ve yeteneklerini geliştirerek eğitime katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

TARTIŞMA

Bu araştırmada 2013–2025 yılları arasında Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımlarını konu alan toplam 25 lisansüstü tezin incelenmesi, Türkiye’de alternatif pedagojilere yönelik akademik yönelimleri ortaya koymuştur. Bulgular, her iki yaklaşımın da ağırlıklı olarak çocukların üst düzey bilişsel ve duyuşsal becerilerine odaklandığını göstermektedir. Ancak bu bulgu, literatürde yer alan küresel eğilimlerle büyük ölçüde örtüşmektedir. Örneğin Attfield (2024) ve Rawson (2024), Waldorf pedagojisinin günümüzde yaratıcılık, öz farkındalık ve etik duyarlılık gibi insani değerleri yeniden merkeze aldığına işaret etmektedir. Benzer biçimde Capelli, Drure ve Muzzi (2025), Reggio Emilia

ilhamlı okullarda çocukların sosyal katılım, öz düzenleme ve kapsayıcılık becerilerinin ön plana çıktığını vurgulamaktadır.

Tezlerde öğretmen faktörüne sınırlı biçimde değinilmesi, bu yaklaşımların başarısında öğretmenin dönüştürücü rolüne dair literatürle bir boşluk oluşturmaktadır. Oysa İnan (2022) ve Aydemir Özalp (2021), Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenlerin gözlem, belgeleme ve ortak öğrenme süreçlerinde aktif birer araştırmacı konumunda olduğunu; öğretmen niteliğinin öğrenme kalitesini doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Waldorf pedagojisinde öğretmen “rehber” ve “model” olarak görülür; öğrenme ortamındaki duygusal iklimi belirleyen temel unsurlardan biridir (Tyson, 2024). Dolayısıyla Türkiye’de yapılan çalışmaların öğretmen boyutunu sınırlı ele alması, bu yaklaşımların yerel bağlamda sürdürülebilirliğini ve uygulanabilirliğini anlamada önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Araştırma kapsamındaki tezlerde kullanılan yöntemlerin çoğunlukla nitel olması, yaklaşımların doğasına uygun bir tercihtir; çünkü bu modeller çocuğu bütüncül olarak ele alan, deneyim ve gözleme dayalı pedagojilerdir. Ancak uluslararası literatürde son yıllarda karma ve deneysel desenlerin de öne çıktığı görülmektedir (Nicol & Taplin, 2019; Ogletree, 2020). Bu desenler, pedagojik yaklaşımların bilişsel çıktıları ve uzun vadeli etkilerini ölçmede daha güçlü veriler sunmaktadır. Dolayısıyla Türkiye’de yapılacak yeni araştırmalarda, özellikle öğretmen eğitimi, öğrenme çıktıları ve okul iklimi üzerindeki etkilerin deneysel biçimde incelenmesi önerilmektedir.

Bir diğer önemli bulgu, incelenen tezlerin büyük çoğunluğunun okul öncesi eğitim kademesiyle sınırlı olmasıdır. Oysa hem Waldorf hem Reggio Emilia felsefeleri bireyin tüm gelişim dönemlerine yönelik bir bütünlük öngörür. Fraser (2012), Edwards ve ark. (2012) bu yaklaşımların; çocukluk döneminde temellenen yaratıcılık, özgürlük ve işbirliği becerilerinin sonraki eğitim kademelerine taşınmasıyla eğitimde süreklilik sağladığını vurgulamaktadır. Waldorf okulları dünya genelinde ilkökul ve ortaöğretim düzeyinde de yaygınlaşmakta (Rawson, 2024), Reggio Emilia ilhamlı uygulamalar ise yaşam boyu öğrenme kültürüyle ilişkilendirilmektedir (Capelli ve ark., 2025). Bu nedenle Türkiye bağlamında da erken çocukluk dışındaki kademelerde bu yaklaşımların uygulanabilirliği üzerine araştırmalar yapılması, sistemin bütüncül gelişimi açısından önem taşımaktadır.

Son olarak, elde edilen bulguların tamamında Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımlarının çocukların sosyal-duygusal gelişimi, yaratıcılık ve öğrenme motivasyonu üzerinde olumlu etkilerinin raporlanması, bu yaklaşımların “insan odaklı eğitim” modeline katkı sunduğunu göstermektedir. Bu durum, çağdaş eğitimde giderek daha fazla vurgulanan bireyselleştirilmiş öğrenme, kapsayıcılık ve

sürdürülebilirlik ilkeleriyle de uyumludur (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO] (2023). Türkiye’de okul öncesi okullaşma oranlarının son yıllarda hızla artmasıyla (MEB, 2024) birlikte, erken dönemde çocuk merkezli yaklaşımların niteliği daha da belirleyici hale gelmiştir. Bu bağlamda Waldorf ve Reggio Emilia felsefelerinin ulusal müfredata esnek, yaratıcı ve etik temelli katkılar sunabileceği değerlendirilebilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın bulguları, Türkiye’de Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımlarına yönelik akademik çalışmaların giderek arttığını ancak derinlik ve çeşitlilik açısından hâlen sınırlı olduğunu göstermektedir. İncelenen tezlerin çoğu çocuk gelişimine ilişkin olumlu sonuçlar ortaya koymuş, ancak öğretmen rolleri, okul kültürü ve uygulama süreçlerine yeterince odaklanmamıştır. Bu durum, gelecekteki araştırmalar için hem yöntemsel hem tematik bir genişleme gerekliliğine işaret etmektedir.

Sonuçlar, her iki yaklaşımın da öğrenme ortamında çocuklara özgür, yaratıcı ve işbirlikçi bir atmosfer sunduğunu; bilişsel ve duyuşsal gelişimi desteklediğini göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin ezberci, öğretmen merkezli yöntemlerden uzaklaşarak çocuk merkezli, deneyim temelli öğretim yaklaşımlarını benimsemeleri önemlidir. Bunun için eğitim fakültelerinde alternatif pedagojilere yönelik derslerin yaygınlaştırılması ve hizmet içi eğitimlerde Waldorf ile Reggio Emilia felsefelerine ilişkin farkındalık programlarının artırılması önerilmektedir.

Eğitim yöneticilerinin, okullarında bu tür yaklaşımların uygulanmasına olanak sağlayacak öğrenme ortamlarını desteklemeleri ve öğretmenlere profesyonel gelişim fırsatları sunmaları, sistem düzeyinde dönüşümü hızlandıracaktır. Ayrıca, sadece okul öncesi kademedeki değil; ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde de Waldorf ve Reggio Emilia ilkelerinin esnek müfredat tasarımlarına entegre edilmesi, eğitimin yaşam boyu öğrenme hedefleriyle uyumunu güçlendirecektir.

Sonuç olarak, Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımları Türkiye’deki erken çocukluk eğitiminin niteliğini artırmak için önemli potansiyeller taşımaktadır. Bu potansiyelin sürdürülebilir biçimde hayata geçirilebilmesi için öğretmen yetiştirme programlarının yeniden yapılandırılması, disiplinler arası araştırmaların artırılması ve eğitim politikalarında alternatif pedagojilere yönelik açık bir vizyon oluşturulması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akar Gençer, A. A. (2014). *Reggio Emilia temelli projelerin anaokuluna giden çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Apaydın Demirci, Z., & Arslan, E. (2019). Okul öncesi eğitiminde Waldorf yaklaşımı. *International Congress of Science Culture and Education*, Antalya, Türkiye, 29 Ekim–02 Kasım 2019. (Tam metin bildiri).
- Aral, N., Köksal Akyol, A., & Sığırtmaç, A. (2006). Beş-altı yaş grubundaki çocukların yaratıcılıkları üzerinde Orff öğretisine dayalı müzik eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 1–9.
- Aslan, D. (2005). Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 75–84.
- Attfield, K. (2024). The humane education of Waldorf. *Frontiers in Education*, 9, Article 1332597. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1332597>
- Aydemir Özalp, T. (2016). *Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri: Bir olgubilim çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Aydemir Özalp, T. (2021). The process of being a teacher in a Reggio Emilia-inspired preschool: A phenomenological study. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 27, 155–181.
- Aydemir Özalp, T. (2023). *Reggio Emilia temelli proje çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarının karar verme süreçlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bakioğlu, A., & Gökteş, E. (2019). Eğitim politikası bağlamında işbirlikli ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin tutuma etkisinin meta analizi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(3), 1013–1043. <https://doi.org/10.30831/akukeg.454886>
- Cadwell, L. B. (2011). *Bringing learning to life: A Reggio approach to early childhood education*. Teachers College Press.
- Capelli, L., Drure, E. M. C., & Muzzi, C. (2025). Swedish experiences of the Reggio Emilia approach inspired schools: An explorative study on history, inclusion and learning environments. Paper presented at *ICON-edu 2025*.
- Coşkun, M. (2024). *Okul öncesi dönem çocuklarıyla Reggio Emilia yaklaşımı bağlamında değer eğitimi: Bir durum çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Creswell, J. W. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.

- Delal Nasin, G. (2019). *Alternatif eğitim yaklaşımlarının yeni nesil öğrenme ortamlarına yansımaları: Reggio Emilia okulları örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Avrasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Dereli, H. M. (2013). *Reggio Emilia temelli dokümantasyon eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum ve çocuk merkezli uygulamaları üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü., & Karaçöp, A. (2007). Genel kimya laboratuvarı dersinde öğrencilerin akademik başarısına, laboratuvar malzemelerini tanıma ve kullanmasına işbirlikli ve geleneksel öğrenme yönteminin etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 28, 31–42.
- Dündar, S. (2007). *Alternatif eğitimin felsefi temelleri ve alternatif okullardaki uygulamalar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Easton, F. (1997). Çocuğun bütünü eğitmek: “Baş, kalp ve eller”; Waldorf deneyimi. *Teoriden Pratiğe*, 36(2), 88–94.
- Edwards, C. P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1), 1–14.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3rd ed.). Praeger.
- Ekinci, D., & Hamurcu, H. (2004). Reggio Emilia yaklaşımında teknoloji kullanımı. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 7(37), 16–19.
- Ertekin, B., & Ök, M. (2002). *Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenme yönteminin fen bilgisi öğretimi üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli. <https://hdl.handle.net/11499/49407>
- Fidan, N., & Erden, M. (1993). *Eğitime giriş*. Alkım Yayınları.
- Filippini, T., & Vecchi, V. (1996). The hundred languages of children: Narrative of the possible. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (pp. 122–137). Ablex.
- Fraser, S. (2012). *Authentic childhood: Experiencing Reggio Emilia in the classroom* (3rd ed.). Cengage Learning.
- Goldschmidt, G. (2017). Waldorf education as spiritual education. *Religion & Education*, 44(3), 346–363. <https://doi.org/10.1080/15507394.2017.1294400>
- Gökçen Saygılı, H. T. (2019, Aralık 2). Dünyada okul öncesi eğitimin zorunlu olduğu ülkeler. *Eğitim Her Yerde*. <https://egitimheryerde.net/dunyada-okul-oncesi-egitimin-zorunlu-oldugu-ulkeler>
- Grunelius, E. M. (1991). *Early childhood education and the Waldorf school plan*. Rudolf Steiner College Press.

- Gül, Ş. G. (2022). *Okul öncesi öğretmen görüşlerine göre Reggio Emilia yaklaşımında sınıf yönetimi süreçleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Gündüz, M. (2013). Modern eğitimin doğuşu ve alternatif eğitim paradigmaları. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(Özel Sayı), 66–80.
- Güngör, D. A., & Açıkgoz Ün, K. (2005). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerindeki etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 355–378.
- İmir, H. M. (2018). *Reggio Emilia temelli dokümantasyon uygulamasının okul öncesi çocuklarının düşünme becerileri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnan, H. Z. (2012). *Okul öncesi eğitimde çağdaş yaklaşımlar: Reggio Emilia yaklaşımı ve proje yaklaşımı*. Anı Yayıncılık.
- İnan, H. (2022). Sustainability of early childhood education inspired by the Reggio Emilia Approach during the emergency times: A phenomenographic research. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 8(1), 36–48.
- Karataşlı, E. (2019). *Avustralya-Waldorf ve Türkiye ortaöğretim matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kartal Taşoğlu, A., & Bakaç, M. (2023). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 855–884. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1086365>
- Kayahan-Yüksel, D., & Kartal, S. (2020). Okul öncesi dönemde alternatif bir eğitim modeli: Waldorf yaklaşımı ve materyallerine yönelik öğretmen görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(3), 845–859.
- Kayır, G. (2015). *Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımından esinlenerek yapılan proje çalışmaları: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Koca, C. (2015). *Bir Waldorf anaokulunun yöneticisi, öğretmenleri ve bu okuldaki çocukların ebeveynlerinin eğitimle ilgili bazı kavramlar ile Waldorf yaklaşımına ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kocabaş, A. (1998). İşbirlikli ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin müziğe ilişkin tutumlar üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 22(108). <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5225/138>.
- Koçyiğit, S. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı, amacı, önemi ve ilkeleri. In R. Zembat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (ss. 14–26). Hedef Yayıncılık.

- Korkmaz, S. (2020). *Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık ve bilişsel becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kotaman, H. (2009). Rudolf Steiner ve Waldorf okulu. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 174–194. <https://efdergi.yyu.edu.tr>.
- Kozankurt, Z. Ş. (2019). *Alternatif okulların sorunları, yöntemleri ve uygulamalarına ilişkin değerlendirmeler: Waldorf örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kulan Alagöz, S. (2024). *Dezavantajlı okul öncesi öğrencilerine yönelik Reggio Emilia yaklaşımına dayalı sanat eğitimi modeli geliştirme: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 49(1), 9–12.
- Memduhoğlu, H. B., Mazlum, M. M., & Alav, Ö. (2015). Türkiye'de alternatif eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 69–87.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *Okul öncesi eğitim*. https://meb12.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/80/04.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Okul öncesi eğitim programı: Gelişim raporu*.
- Mussini, I. (2023). Schools of caring: A qualitative research in the municipal preschools of Correggio (Reggio Emilia). In *INTED 2023 Proceedings* (pp. 3936–3944).
- Nicol, J., & Taplin, J. T. (2019). *Understanding the Steiner Waldorf approach: Early years education in practice* (2nd ed.). Routledge.
- Ogletree, E. J. (2020). *The Waldorf curriculum: Philosophy and practice*. University Press of America.
- Ok, B. (2022). *Reggio Emilia ilhamlı okullar: Eğitim sürecinin öğretmen, ebeveyn ve yönetici görüşleri doğrultusunda incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Samsun.
- Ok, B., & Mercan Uzun, E. (2022). Reggio Emilia ilhamlı okullarda öğretmen olmak. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 1779–1798. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1079298>.
- Özdemir, C. C. (2013). *Okul öncesi öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerine verilen Reggio Emilia yaklaşımı konulu eğitim programının etkililiğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Özgen, Z. (2019). *Montessori, Reggio Emilia ve MEB okul öncesi eğitim yaklaşımlarında aile katılımına yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Patterson, B. J., & Bradley, P. (2011). *Waldorf yöntemiyle çocuğumu büyütüyorum: 0–7 yaş çocuk eğitimi* (S. Dönmez, Çev.). Kaknüs Yayınları.

- Pişkin Uyar, F. (2024). *Waldorf anaokullarına devam eden ve etmeyen çocukların öz düzenleme becerileri ile prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Poyraz, H., & Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri* (2. baskı). Anı Yayıncılık.
- Rawson, M. (2024). Translating, transmitting and transforming Waldorf curricula: One hundred years after the first published curriculum in 1925. *Frontiers in Education*, 9, Article 1306092. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1306092>.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.
- San, İ. (2016). Rudolf Steiner ve Waldorf okulları. *Alternatif Eğitim Dergisi*, 3, 167–195. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001443.
- Şahin, A. (2019). *Reggio Emilia yaklaşımı temelli fen ve doğa etkinliklerinin uygulanması: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Şahin, S. (2013). Okul öncesi dönemde motor gelişim. In F. Turan (Ed.), *Okul öncesi dönemde gelişim* (ss. 226–236). Hedef Yayıncılık.
- Şen, S. (2007). Okul öncesi dönem çocukların temel özellikleri ve gereksinimleri. In G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (ss. 34–45). Anı Yayıncılık.
- Turaşlı, N. (2014). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. In G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (ss. 1–24). Anı Yayıncılık.
- Tutar, N. (2022). *Waldorf, Montessori ve MEB okul öncesi eğitim programlarına devam eden 48–60 aylık çocukların yaşam becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2024). *12. Kalkınma Planı (2024–2028)*.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2024). *İstatistiklerle çocuk 2024*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2024-54197>.
- Tyson, R. (2024). Waldorf education – A survey of empirical research. *RoSE – Research on Steiner Education*, 15(1).
- Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Routledge.
- Yakut Özek, B., & Sincer, S. (2024). Yükseköğretimde dijital dönüşüm: Çevrimiçi ve hibrit uygulamaların geleneksel eğitim sistemine entegrasyonu. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 14, 1170–1193. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1426337>.
- Yavuz Yaşar, H. (2018). *Tarih dersinde Reggio Emilia yaklaşımı: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Yeşildağ, C. (2021). *Waldorf anaokulu öğretmenlerinin duyuşal işlemeyle ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, S. (2018). *Türkiye'deki Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımlarını benimseyen okul öncesi özel kuruluşlar örneğinde görsel sanatlar eğitimi durumunun betimlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16–17, 155–163.
- Yıldız, K. (2023). *Erken çocukluk döneminde spiritüel eğitim: Waldorf yaklaşımı örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.



Çocuklarla Yürütülen Analojik Akıl Yürütme Temelli Araştırmalara Bibliyometrik Bakış

A bibliometric perspective on analogy-based reasoning research conducted with children

Tevfik GÜNDOĞMUŞ, Münevver CAN YAŞAR

Makale Geçmişi

Geliş : 20.12.2025
Düzeltilme : 08.02.2026
Kabul : 06.03.2026
Çevrimiçi : 30.06.2026

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 20.12.2025
Revised : 08.02.2026
Accepted : 06.03.2026
Online : 30.06.2026

Article Type

Research Article

Öz: Bu araştırmanın amacı, çocuklarla yürütülen analojik akıl yürütme temelli araştırmaların bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenmesidir. Araştırmaya, Web of Science veri tabanında “analogical reasoning” ve “child” anahtar sözcükleriyle taranan 306 çalışmadan 268 makale dahil edilmiştir. Veriler R yazılımı ve Biblioshiny paketi ile analiz edilmiş; sonuçlar alanın yıllık %3,56 oranında büyüdüğünü ve ortalama 21,96 atıf düzeyiyle güçlü bir görünürlüğe sahip olduğunu göstermektedir. Literatür büyük ölçüde ABD merkezli gelişmiş olup; Hollanda, Birleşik Krallık ve İsrail yüksek atıf etkisiyle öne çıkmıştır. Leiden Üniversitesi, Beijing Normal Üniversitesi ve Bar-Ilan Üniversitesi üretken kurumlar arasında yer almaktadır. Anahtar sözcük ve ortak atıf ağları, kuramsal çalışmalardan yürütücü işlevler, çalışma belleği ve eğitimsel uygulamalara yönelen tematik bir dönüşümü ortaya koymaktadır. Bulgular, alanın çok merkezli ve iş birliğine dayalı bir yapıya ulaştığını göstermektedir. Bu konuda erken çocukluk dönemi, nitel ve boylamsal araştırmalar ile dijital öğrenme ortamlarına odaklanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Analojik Akıl Yürütme, Analojik Düşünme, Bibliyometrik analiz

Abstract: The aim of this study is to examine research on analogical reasoning in children through a bibliometric analysis approach. A total of 268 articles were included in the study, selected from 306 publications identified in the Web of Science database using the keywords “analogical reasoning” and “child.” The data were analyzed using R software and the Biblioshiny package. The findings indicate that the field has grown at an annual rate of 3.56% and demonstrates strong visibility with an average citation rate of 21.96. The literature is largely centered in the United States, while the Netherlands, the United Kingdom, and Israel stand out with high citation impact. Leiden University, Beijing Normal University, and Bar-Ilan University are among the most productive institutions. Keyword and co-citation network analyses reveal a thematic shift from theoretical studies toward executive functions, working memory, and educational applications. Overall, the findings suggest that the field has evolved into a multi-centered and collaborative structure. Future research is recommended to focus on early childhood, qualitative and longitudinal studies, and digital learning environments.

Keywords: Analogical Reasoning, Analogical Thinking, Bibliometric Analysis

DOI: 10.24130/eccdjecs.19672026101700

Sorumlu Yazar: Tevfik GÜNDOĞMUŞ

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, tevfikgundogmus7@gmail.com, ORCID: 0009-0006-5149-812X

² Prof. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, munevver.canyasar@alanya.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1987-8393

*Araştırma 26-29 Kasım 2025 tarihleri arasında gerçekleştirilen International Education Congress/EDU kapsamında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

SUMMARY

Introduction

Analogical reasoning is a core cognitive process that enables individuals to draw inferences, generate explanations, and transfer knowledge across contexts. By identifying relational similarities between different situations, analogical reasoning supports learning, problem solving, and conceptual understanding in a wide range of domains (Chuang et al., 2021; Goldwater et al., 2021). Rather than relying solely on surface-level similarities, this form of reasoning involves mapping relational structures from a familiar source situation to a novel target situation, allowing individuals to make meaningful inferences and construct new knowledge (Bjorklund, 2023; Giancola et al., 2023).

Research has increasingly emphasized that analogical reasoning is not limited to adult cognition but develops progressively from early childhood. In children, analogical reasoning is defined as the ability to recognize similarities across situations, interpret these similarities relationally, and transfer information from one context to another to guide inference and understanding (Goldwater et al., 2021). Developmental studies suggest that analogical reasoning begins to emerge between approximately 18 months and 5 years of age. Although young children initially rely on perceptual similarities, they gradually shift toward relational comparisons as cognitive capacities develop. Notably, Singer Freeman (2005) demonstrated that children as young as two years old can form genuine analogies based on relational structures rather than mere surface resemblance. These findings highlight early childhood as a critical period for the development of analogical reasoning (Van Duijn et al., 2023; Xia et al., 2024).

From a developmental perspective, the emergence of analogical reasoning is closely associated with advances in working memory, language skills, and executive functions (Torabian & Grossman, 2023). Empirical evidence further indicates that analogical reasoning can be meaningfully supported through instructional experiences. Gentner et al. (2003) showed that providing children with structured comparison opportunities enhances their ability to identify abstract relational structures and apply them to new situations. Similarly, Richland et al. (2006) reported that comparison-based instructional materials help young children move beyond surface-level similarities toward more sophisticated relational reasoning. Longitudinal findings suggest that early spontaneous comparison behaviors are positively associated with later analogical reasoning performance (Silvey et al., 2023), and analogy-based educational interventions have been linked to gains in executive functions and mathematical skills (Tzuriel, 2024).

Despite a growing body of research on analogical reasoning in children, the literature remains fragmented with respect to thematic trends, methodological approaches, and collaborative patterns. A systematic overview of how research on children's analogical reasoning has evolved over time is therefore warranted. In response to this gap, the present study aims to conduct a bibliometric analysis of research on analogical reasoning involving children, providing a comprehensive mapping of the field and informing future directions in early childhood research.

Method

This study employed a bibliometric analysis to examine publication trends, collaboration structures, and developmental orientations in research on analogical reasoning involving children. Data were retrieved from the Web of Science database (SCI-Expanded, SSCI, ESCI, A&HCI, CPCI-SSH, and BKCI-SSH) on October 27, 2025, using the keywords “analogical reasoning” and “child” in the topic field, covering publications from 1982 to 2025. Of the 306 records identified, 268 journal articles were included in the analysis. The data were downloaded in BibTeX format and analyzed using the bibliometrix R package through the Biblioshiny interface (Aria & Cuccurullo, 2017). Analyses included the examination of publication years, authors, institutions, countries, journals, keywords, citation patterns, and collaboration networks with results presented using descriptive statistics and visualizations.

Results

The bibliometric analysis revealed that research on analogical reasoning involving children has shown steady growth over time, with an average annual increase of 3.56%. Since the early 2000s, publication trends indicate a thematic shift toward cognitive mechanisms, particularly working memory, executive functions, and relational reasoning. Keyword co-occurrence networks highlight “working memory,” “executive function,” and “relational reasoning” as highly central themes. Authorship analysis showed contributions from 678 authors, with an average of 3.41 authors per article, indicating a collaborative research structure. International co-authorship accounted for 20.9% of publications, suggesting a moderate level of global collaboration. Country-level analyses revealed that research output was concentrated in a limited number of highly productive countries, while institutional analyses identified several universities as key contributors to the field.

Conclusion and Discussion

This bibliometric analysis examined research on analogical reasoning involving children, revealing a steadily expanding and increasingly interdisciplinary research field. The results show that since the early 2000s, research has shifted toward cognitive mechanisms such as working memory, executive functions, and relational reasoning, consistent with developmental evidence emphasizing

their role in children's analogical performance. The prominence of education- and learning-related themes further indicates a growing interest in applying analogical reasoning within instructional contexts, particularly in early childhood education. Collaboration patterns suggest that the field is moderately internationalized, although research output remains concentrated in a small number of countries. Despite its contributions, this study is limited by its reliance on the Web of Science database, which may underrepresent non-English and regional publications. Future research may benefit from broader data sources and a greater focus on early childhood populations and developmental trajectories.

GİRİŞ

Analojik akıl yürütme, fizik, matematik, hukuk, yaşam bilimleri ve beşerî bilimler gibi pek çok alanda çıkarım yapma, argüman kurma, gerekçelendirme, yeni kavramlar keşfetme ve yeni fikirler üretme gibi görevlerde kritik rol oynayan bir akıl yürütme biçimidir (Chuang vd., 2021; Goldwater vd., 2021). Bu bilişsel süreç, bireyin farklı ancak ilişkili olaylar, durum ve kavramlar arasında bağlantı kurmasını ve önceki bilgileri yeni durumlara aktarmasını sağlar (Bjorklund, 2023; Giancola vd., 2023). İnsan, benzerlik kurmaya dayalı akıl yürütme kapasitesi sayesinde, analogik akıl yürütmeyi özellikle karmaşık durumları anlamada ve yeni çıkarımlar üretmede kullanır. Analogik akıl yürütme, bilinen bir durumdan elde edilen bilgi ve ilişkileri kullanarak, yeni ve bilinmeyen bir durum hakkında çıkarım yapmayı olanaklı kılar. Bu süreçte temel (source) ve hedef (target) durumlar arasındaki ilişkiler karşılaştırılır, iki durumdaki öğeler arasında birebir eşleştirmeler yapılır ve temel durumdaki ilişkisel yapıların hedef durumda da bulunabileceği varsayılır. Örneğin, güneş sistemi ile atom arasında kurulan analogi, her iki yapının fiziksel ve ilişkisel yapısını ortaya koyar; somut bir durum (base/analogue), yeni bir durumu anlamak için kullanılır ve bu yeni duruma hedef (target) veya transfer adı verilir. Bu nedenle analogik akıl yürütme, benzeşim kurma, analogik çıkarım yapma veya analogi temelli akıl yürütme gibi terimlerle de ifade edilir (O'Neil, 2019; Rivas ve Trench, 2025; Zwirn ve Zwirn, 2025).

İlgili literatür incelendiğinde, analogilerin aşağıda belirtilen dört temel tür etrafında yapılandığı görülmektedir (Bilaloğlu, 2005; Dagher, 1995; Harrison ve De Jong, 2005; Şahin, 2000).

Basit Analogiler, analogi türleri arasında en temel ve en yaygın kullanılan benzetme türlerinden biridir. Basit analogilerde amaç, iki kavram arasında tek bir belirgin özellik ya da ilişki üzerinden bağlantı kurmaktır. Örneğin kalbin bir pompaya, sinir sisteminin telefon kablolarına, böbreğin bir fasulye tanesine ya da beynin bir cezive benzetilmesi bu kapsamda değerlendirilebilir. Söz konusu benzetmeler, biçimsel ya da işlevsel özelliklere dayalı olarak yapılabilir. Kalbin pompaya benzetilmesi işlevsel bir analogi örneği iken; beynin cezive, böbreğin fasulyeye benzetilmesi fiziksel benzerliklere dayalıdır. Bu yönüyle basit analogiler, özellikle çocukların düşünme ve akıl yürütme becerilerini inceleyen araştırmalarda sıklıkla kullanılmakta; çocukların farklı kavramlar arasında nasıl bağ kurdukları ve deneyimlerinden hareketle ilişkileri nasıl yapılandırırdıkları analiz edilmektedir (Bell vd., 2022; Bilaloğlu, 2005).

Resimli Analogiler, soyut kavram ve süreçleri şema, çizim ya da fotoğraf gibi görsellerle somutlaştırarak öğrenenin zihinsel model oluşturmasını kolaylaştırır ve karmaşık bilimsel içeriklerin anlaşılmasını destekler. Görsel destek, bilginin anlamlı yapılandırılmasına ve kalıcılığının artmasına

katkı sağlar (Bilaloğlu, 2005; Harrison ve De Jong, 2005). Bu analogiler, kavramsal eşleştirmeyi harekete geçiren görsel uyarılara dayanır. Birey önce bir görseli algılar ve kavramsal bir yanıtla dönüştürür; ardından analogik ilişki taşıyan ikinci bir görseli değerlendirerek hedef alana uygun bir yanıt üretir. Böylece görsel–kavramsal–görsel biçiminde çok aşamalı bir eşleştirme süreci gerçekleşir (Webb vd., 2023). Resimli analogiler iki çerçeveye dayanır ve bunlardan biri sözel olabilir. Ancak her resimli analogi doğrudan sözel biçime dönüştürülemez. Bazı türlerde ilk çerçevede görsel ilkelere dayalı yapı, ikinci çerçevede daha düzenli bir anlatımla bütünleşir (Turney, 2011). Sözel sınırların aşılması, analogi görevini daha ilgi çekici kılarken düşük benzerlikle ilişkilerin daha bilinçli değerlendirilmesini de sağlar.

Oyunlaştırılmış Analogiler, bir olgunun oyun mantığı içinde yeniden kurgulanmasına dayanır. Kurallar ve görevler etrafında yapılandırılan bu analogiler, öğrenenin aktif katılımını sağlar ve kavramların daha akışkan ve somut biçimde anlaşılmasına yardımcı olur (Bilaloğlu, 2005; Şahin, 2000). Bu yaklaşım, geleneksel testler yerine etkileşimli ve dolaylı değerlendirme olanağı sunar; yaratıcı düşünmeyi teşvik eder ve katılımı artırır. Oyun temelli analogiler, uygun oyun ve yönlendirmelerle farklı eğitim kademelerinde analogik aktarımı destekleyen etkili bir yöntem olarak kullanılır (Malvasi vd., 2022).

Öykü Temelli Analogiler, bir kavramın başka bir olay örgüsü üzerinden açıklanarak anlamlandırılmasıdır. Örneğin bağışıklık sisteminin bir kale metaforu ile açıklanması, vücudun savunma mekanizmalarının daha anlaşılır hâle gelmesini sağlar. Mikroplar kaleye saldıran düşmanlara benzetilirken, kirpikler, deri ve akyuvarlar da kaleyi koruyan savunma unsurları olarak ele alınır. Bu sayede soyut biyolojik süreçler daha somut bir yapı içinde kavranabilir (Dagher, 1995; Şahin, 2000).

Analogik akıl yürütme, bireylerin bir bağlamda edindikleri bilgiyi farklı bir bağlama aktarabilmelerini sağlayarak öğrenme, problem çözme, yaratıcılık ve bilgi transferi açısından temel bir bilişsel süreç oluşturur. Hem çocuklar hem de yetişkinler, bilimsel kavramlardan matematiksel ilişkilere, sosyal etkileşimlerden günlük yaşam sorunlarına kadar çeşitli alanlarda analogilerden yararlanarak yeni çıkarımlar üretir. Bu tür akıl yürütme, karmaşık sistemleri düzenleyen ilişkiler hakkında yeni varsayımlar geliştirmeyi ve bu sistemlerin gelecekte alabileceği olası durumları öngörmeyi mümkün kılar (O’Neil, 2019; Yang vd., 2022; Zijian Ding vd., 2023). Nitekim birçok önemli bilimsel keşfin, birbiriyle ilişkisiz görünen alanlardaki yapı, kavram veya yöntemler arasındaki beklenmedik benzerliklerin fark edilmesiyle ortaya çıktığı bilinmektedir. Aynı şekilde, başlangıçta birbirinden bağımsız kabul edilen konular arasındaki analogileri tanıma ve kullanabilme becerisi, yaratıcı

düşünmenin temel bileşenlerinden biridir. Bu çerçevede analogik akıl yürütme, yalnızca yetişkinlerde değil, erken çocukluk döneminden itibaren gelişim gösteren kritik bir bilişsel kapasite olarak ele alınmaktadır (Gray ve Holyoak, 2021; Sharma vd., 2024).

Çocuklarda analogik akıl yürütmenin gelişimi, farklı durumlar arasındaki benzerlikleri fark etme, bu benzerlikleri anlamlandırma ve bir bağlamdan elde edilen bilgiyi başka bir bağlama aktararak çıkarım yapma kapasitesi şeklinde tanımlanmaktadır. Bu süreç, öğrenme ve anlamayı destekleyen temel bir bilişsel mekanizma olarak kabul edilir (Richland vd., 2006). Erken çocukluk dönemine ilişkin alan yazın, analogik akıl yürütme becerilerinin özellikle 18 ay ile 5 yaş arasındaki gelişim sürecinde kademeli olarak ortaya çıktığına işaret eder. Kuramsal yaklaşımlar, analogik akıl yürütmenin ilişkisel yapıları kavrama, bu yapılar arasındaki benzerlikleri belirleme ve farklı durumlar arasında sistematik karşılaştırmalar yapabilme yetisine dayandığını vurgulamaktadır (Goldwater vd., 2021). Bu doğrultuda Singer Freeman'ın (2005) gerçekleştirdikleri araştırma, iki yaş civarındaki çocukların bile ilişkisel benzerliklere dayanan gerçek analogiler kurabildiklerini ortaya koyar. Bu bulgu, çocuklara erken yaşlardan itibaren analogik akıl yürütme destekleyici deneyimler sunmanın önemini gösterir (Van Duijn vd., 2023; Xia vd., 2024).

Gelişimsel açıdan incelendiğinde, küçük çocukların analogik akıl yürütme performanslarının çoğunlukla basit algısal ipuçlarına ve çağrışımsal ilişkilere dayandığı görülmektedir. Bununla birlikte yaklaşık 24–30 ay aralığında çocuklar, farklı nesnelere ve üç boyutlu şekiller arasında bilgi transferi yapabildiklerini gösteren daha gelişmiş analogik çıkarımlar sergilemeye başlar. Bu dönem, analogik akıl yürütmede önemli bir bilişsel geçiş noktasını temsil eder. Süreç ilerledikçe, okul öncesi döneme gelen çocuklar daha biçimsel ve ilişkisel yönü güçlü analogiler kurabilir hâle gelir. Bu gelişimi destekleyen temel bilişsel bileşenler arasında çalışma belleği, dil becerileri ve yürütücü işlevler bulunmaktadır (Torabian ve Grossman, 2023; Van Duijn vd., 2023).

Bu araştırma, çocuklarla yürütülen analogik akıl yürütme temelli araştırmaların bibliyometrik analizine odaklanmakta; bu kapsamda, alanın önemli araştırmaları ve bulguları incelenerek mevcut araştırma eğilimlerine dikkat çekmektedir. Gentner vd. (2003) gerçekleştirdikleri araştırmada, çocuklara bilinçli biçimde karşılaştırmalı örnekler (analogical encoding) sunulmasının, onların daha soyut ilişkisel yapıları fark etmelerini ve bu yapıları yeni durumlara aktarmalarını belirgin biçimde artırdığını göstermiştir. Araştırma sonuçları, hedefe yönelik analogi öğretiminin çocukların bilgiyi yalnızca yüzeysel benzerliklere göre değil, daha derin ilişkisel özelliklere göre anlamlandırmalarını desteklediğini ve böylece kendiliğinden analogik çıkarımlar yapma becerilerini güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Richland vd. (2006) yürüttükleri gelişimsel araştırmada, küçük

çocukların analogik düşünmede çoğu zaman yüzeysel benzerliklere odaklandıklarını; ancak yapılandırılmış, karşılaştırmaya dayalı materyaller sunulduğunda ise daha karmaşık ilişkiyel akıl yürütme stratejileri geliştirebildiklerini belirtmiştir. Bu durum, materyal çeşitliliğinin ve yaşa uygun, dikkat çekici karşılaştırmalı öğretim yöntemlerinin önemini vurgulamaktadır. Diğer yandan, Silvey vd. (2023), 14–58 ay arasındaki çocukların kendi kendilerine yaptıkları karşılaştırma davranışlarının sıklığı ile ilerleyen yıllardaki (örneğin 6. sınıf düzeyinde) analogik akıl yürütme performansları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bulgu, erken yaşta karşılaştırmaya dayalı deneyim edinmenin uzun vadeli bilişsel gelişimle bağlantılı olabileceğini göstermektedir. Ayrıca Tzurriel (2024), analogi temelli eğitim uygulamalarının yürütücü işlevler ve matematiksel işlem becerileri üzerinde önemli kazanımlar sağladığını bildirmiş; bu da analogik öğretimin akademik başarı açısından dikkate değer bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Son olarak, Bulgren vd. (2000), ortaöğretim düzeyindeki derslerde analogiye dayalı öğretim stratejilerinin çocukların öğrenme performansını artırdığını ve bu yaklaşımın farklı ders içeriklerinde etkili bir öğretim yöntemi olarak kullanılabileceğini ortaya koymuştur.

Bu ortak bulgular, erken yaşta hedefe yönelik analogi eğitimi ile analogik akıl yürütme becerisinin desteklenmesinin hem kendiliğinden analogik düşünmeyi hem de ileriye yönelik akademik performansı olumlu biçimde etkileyebileceğini güçlü şekilde göstermektedir. Görüldüğü gibi, alan yazında analogik akıl yürütmenin gelişimine ilişkin araştırmalar özellikle erken yaşta sunulan karşılaştırmaya dayalı öğretimin etkilerine, materyal çeşitliliğinin önemine ve bu süreçlerin çocukların ileriki bilişsel ve akademik performanslarıyla olan ilişkisine odaklanarak belirli temalar etrafında yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda, çocuklarda analogik akıl yürütme ile ilgili yürütülmüş araştırmaların genel eğilimlerinin, hangi temalarda yoğunlaştıklarının ve farklı yaklaşımların etkilerinin belirlenmesi önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda araştırma, çocuklarla yürütülen analogik akıl yürütme temelli araştırmalarda bibliyometrik eğilimleri ve iş birliklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bulgular, araştırmanın amacına uygun olarak yayın ve atıf dağılımları, atıf yapılan kaynaklar, anahtar sözcükler ve tematik kümeler, dergi ve kurum dağılımları ile üniversite performansları ve ülkelerin yayın, atıf ve iş birliği profilleri gibi ölçütler üzerinden sistematik ve takip edilebilir biçimde analiz edilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, çocuklarla yürütülen analogik akıl yürütme konulu araştırmaların genel eğilimlerini, iş birliği yapısını ve gelişimsel yönelimlerini ortaya koymak amacıyla bibliyometrik analiz yöntemi

kullanılmıştır. Bibliyometrik analiz, belirli bir alandaki yayınlar, yazarlar, kurumlar, iş birlikleri, dergiler ve atıf ilişkileri gibi unsurları istatistiksel ve matematiksel göstergeler aracılığıyla inceleyen ve alanın yapısını nicel biçimde ortaya çıkaran bir araştırma yöntemidir (Aria ve Cuccurullo, 2017; Donthu vd., 2021; Moed, 2005; Yılmaz, 2021). Bibliyometrik analiz yöntemi iki kategoride şekillenir: (1) performans analizi ve (2) bilim haritalama. Performans analizi araştırma bileşenlerinin belirli bir alana katkılarını, bilim haritalama ise araştırma bileşenleri arasındaki ilişkileri inceler (Donthu vd., 2021). Bu yöntem, belirli bir araştırma alanındaki bilimsel üretkenlik düzeyini, gelişim eğilimlerini ve etkileşim ağlarını belirlemek açısından önem taşır.

Verilerin Toplanması

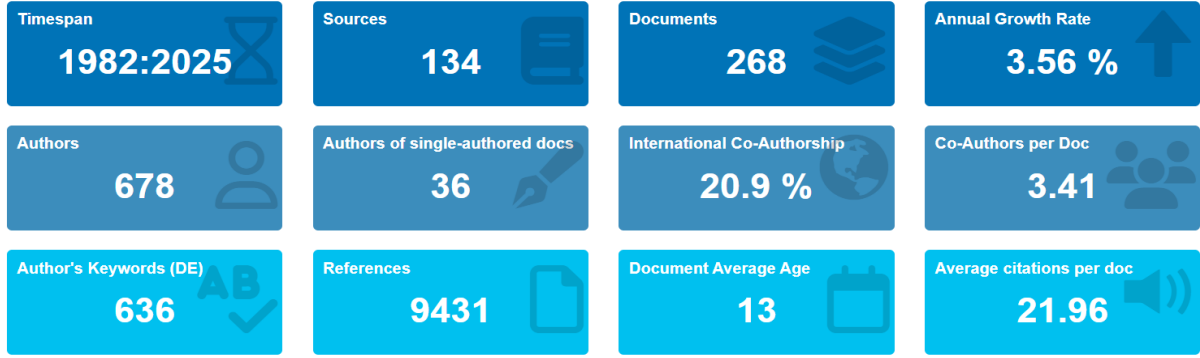
Veriler, dünyanın en yaygın akademik veri tabanlarından biri olan Web of Science (WoS) üzerinden elde edilmiştir. WoS'un SCI-Expanded, SSCI, ESCI, A&HCI, CPCI-SSH ve BKCI-SSH indeksleri 27 Ekim 2025 tarihinde taranmıştır. Aramada “analogical reasoning” ve “child” anahtar sözcükleri “and” bağlacıyla “topic” alanında birleştirilmiş; zaman aralığı 1982–2025 yılları olarak belirlenmiştir. Taramalar sonucunda toplam 306 akademik yayına ulaşılmıştır. Bu yayınlar arasından yalnızca makale türündeki yayınlar seçilerek (konferans bildirileri, derleme makaleler, kitap bölümleri ve diğer yayın türleri hariç) analiz kapsamına alınmış ve toplamda 268 makale değerlendirmeye dahil edilmiştir. İnceleme sürecinde örneklem grubunu doğrudan çocukların oluşturduğu araştırmalar belirlenmiş (burada metin derinliği veya deneysel içerik analizleri yapılmayan araştırmalar hariç tutulmuş) ve analizler bu araştırmalar üzerinden yürütülmüştür. Bu bağlamda araştırmaya dahil edilen veri setinin öncelikle veri kalitesi incelenmiş ve veri kalitesi düzeyi Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Bibliyometrik veri setine ait veri kalitesi düzeyleri

Metadata	Description	Missing Counts	Missing %	Status
AU	Author	0	0.00	Excellent
CR	Cited References	0	0.00	Excellent
DT	Document Type	0	0.00	Excellent
SO	Journal	0	0.00	Excellent
PY	Publication Year	0	0.00	Excellent
TI	Title	0	0.00	Excellent
TC	Total Citation	0	0.00	Excellent
C1	Affiliation	1	0.37	Good
RP	Corresponding Author	1	0.37	Good
AB	Abstract	8	2.99	Good
DI	DOI	12	4.48	Good
ID	Keywords Plus	40	14.93	Acceptable
DE	Keywords	73	27.24	Poor

Tablo 1’de araştırmada kullanılan bibliyometrik veri setine ait veri kalitesi düzeyleri görülmektedir. Tabloya göre AU (yazar), CR (atıf yapılan kaynak), DT (yayın türü), SO (yayın yapılan dergi), PY (yayın yılı), TI (başlık) ve TC (toplam atıf) alanlarında eksiklik bulunmamış ve veri kalitesi “Mükemmel” düzeyindedir. C1 (yazar kurumları) ve RP (sorumlu yazar) alanlarında %0,37, AB (özet) alanında %2,99 ve DI (DOI) alanında %4,48 oranında eksiklik görülmüş olup bu alanlar “İyi” kategorisindedir. ID (Keywords Plus) ve DE (Keywords) alanlarında sırasıyla %14,93 ve %27,24 oranında eksiklik görülmekte olup bu alanlar “Kabul Edilebilir” ve “Zayıf” olarak sınıflandırılmıştır. Buna göre genel olarak veri setinin yüksek düzeyde bütünlüğe sahip olduğu, anahtar sözcük alanlarındaki eksiklikler konu temsiliyetini sınırlasa da genel analizlerin güvenilirliğini önemli ölçüde etkilemediği belirlenmiştir. Bibliyometrik veri setine ait genel tanımlayıcı istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Bibliyometrik veri setine ait genel tanımlayıcı istatistikler



Tablo 2’de bibliyometrik veri setine ilişkin genel tanımlayıcı istatistikler yer almaktadır. Veriler 1982 ile 2025 yılları arasındaki dönemi kapsamaktadır. Bu zaman aralığında toplam 134 farklı kaynaktan yayımlanmış 268 makale bulunmaktadır. İncelenen dönemde yayınların yıllık ortalama büyüme oranı %3,56 olarak belirlenmiştir; bu da araştırma alanında istikrarlı bir artış eğilimine işaret etmektedir. Toplam 678 yazarın katkıda bulunduğu bu araştırmalarda, 36 makale tek yazarlı olarak yayımlanmıştır. Uluslararası ortak yazarlık oranı %20,9 olup, makalelerin ortalama 3.41 ortak yazar tarafından üretildiği görülmektedir. Bu durum, araştırma alanında iş birliğine dayalı bir yayın yapısının ağırlıkta olduğunu göstermektedir. Makalelerde araştırmacılar tarafından 636 farklı anahtar sözcük (Author’s Keywords - DE) ve toplam 9.431 atıf kullanılmıştır. İncelenen makalelerin ortalama yaşı 13 yıl olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, her bir makaleye düşen ortalama atıf sayısı 21.96’dır. Bu değer, alanın akademik görünürlüğünün ve etki düzeyinin görece yüksek olduğunu göstermektedir.

Etik Kurul Onayı

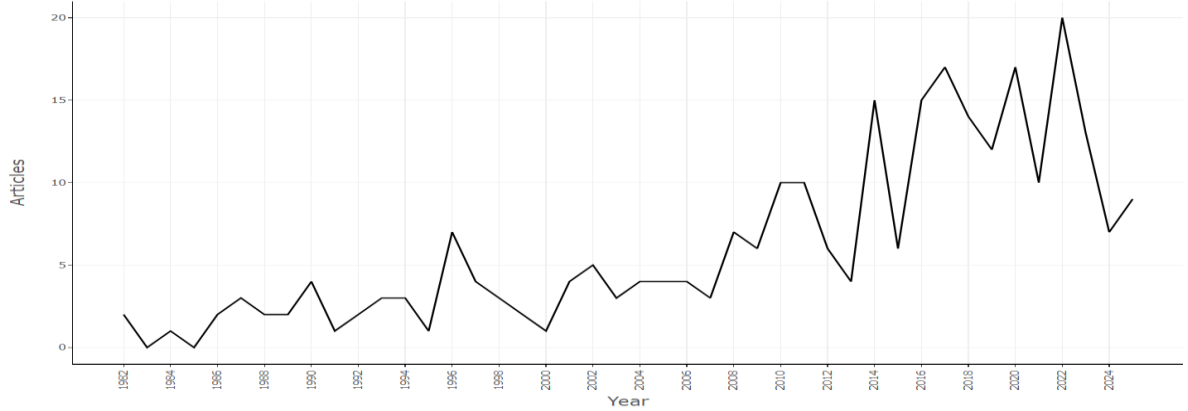
Bu çalışma, kamuya açık olarak erişilebilen Web of Science veri tabanındaki bibliyografik verilerin analizine dayalı bir bibliyometrik araştırma olduğundan etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, R yazılımı ve Biblioshiny arayüzü kullanılarak analiz edilmiştir (Aria ve Cuccurullo, 2017). WoS'tan indirilen tüm yayınlar BibTeX dosya formatında kaydedilmiş ve daha sonra Bibliometrix R paketi aracılığıyla Biblioshiny uygulamasında işlenmiştir. Analiz kapsamında yayınlar; yıl, yazar, kurum, ülke, dergi, anahtar sözcük ve atıf sayısı değişkenlerine göre sınıflandırılmıştır. Bulgular tablolar ve grafikler yardımıyla görselleştirilmiş; yayın eğilimleri, ortalama atıf oranları, ülke ve kurum dağılımları, yazar iş birlikleri ve anahtar sözcük yoğunlukları incelenmiştir. Bu yaklaşım, analogik akıl yürütme alanındaki çocuk odaklı araştırmaların zaman içindeki gelişimini, bilimsel iş birliği ağlarını ve alanın yönelimsel dinamiklerini nicel olarak ortaya koymaktadır.

BULGULAR

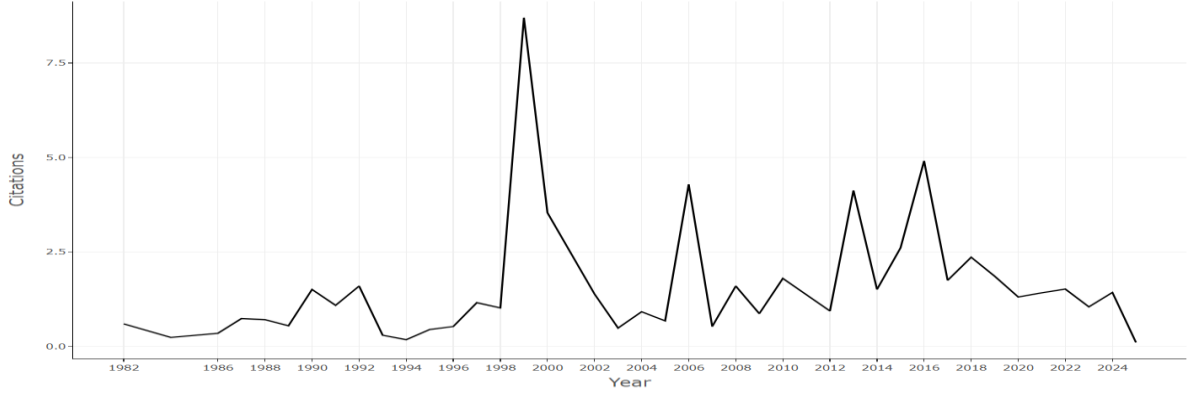
Araştırmanın bu bölümünde bibliyometrik analizden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.



Şekil 1. Yıllık Yayın Dağılımı

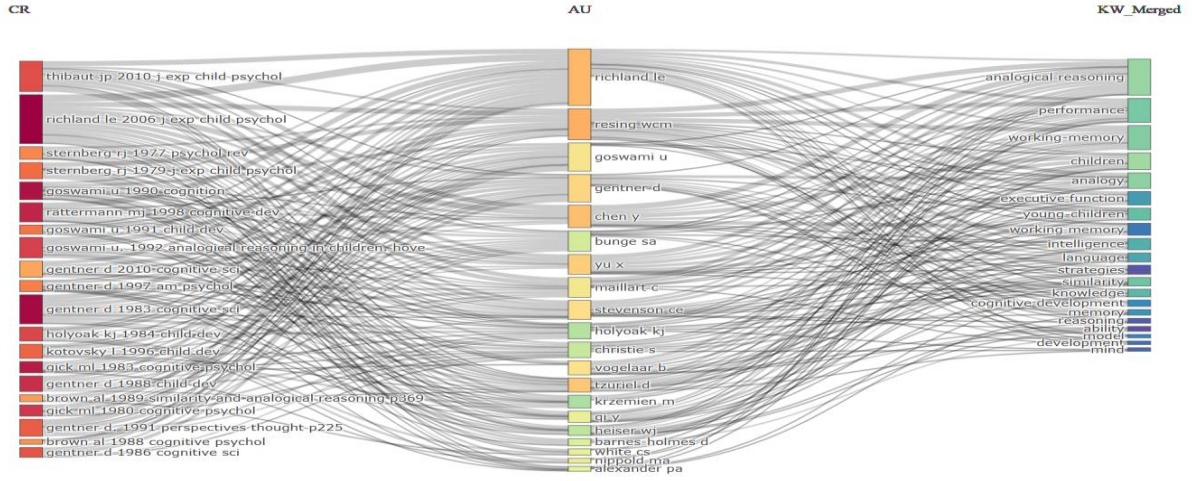
Şekil 1, 1982–2025 yılları arasındaki yıllık yayın dağılımını göstermektedir. 1982–1990 döneminde yayın faaliyetleri oldukça sınırlı olup, bu yıllar konunun gelişme aşamasında olduğu bir evreyi temsil etmektedir. 1991–2000 döneminde düşük ancak istikrarlı bir üretim eğilimi sürmüştür, 1996 yılında 7 yayınlı ilk dikkat çekici artış yaşanmıştır. 2001–2010 döneminde yayın sayısı kademeli olarak artmış; 2008 ve 2010 yıllarında gözlenen yükseliş, alanın akademik görünürlüğünün artmaya başladığını

göstermektedir. 2011–2020 yılları arasında yayın üretimi istikrarlı biçimde büyümüş, 2014, 2016, 2017 ve 2020 yıllarında en yüksek değerlerine ulaşmıştır. 2021–2025 döneminde ise dalgalanmalar görülmekte; 2022 yılı 20 yayınlı en verimli yıl olurken sonraki yıllarda kısmi bir azalma dikkat çekmektedir. Genel olarak 1982–2025 dönemi, araştırma alanının erken yıllarda sınırlı ilgi gördüğü, 2000'lerden itibaren düzenli biçimde büyüdüğü ve 2010'ların ortasından itibaren olgun bir yayın düzeyine ulaştığı bir gelişim sürecine işaret etmektedir.



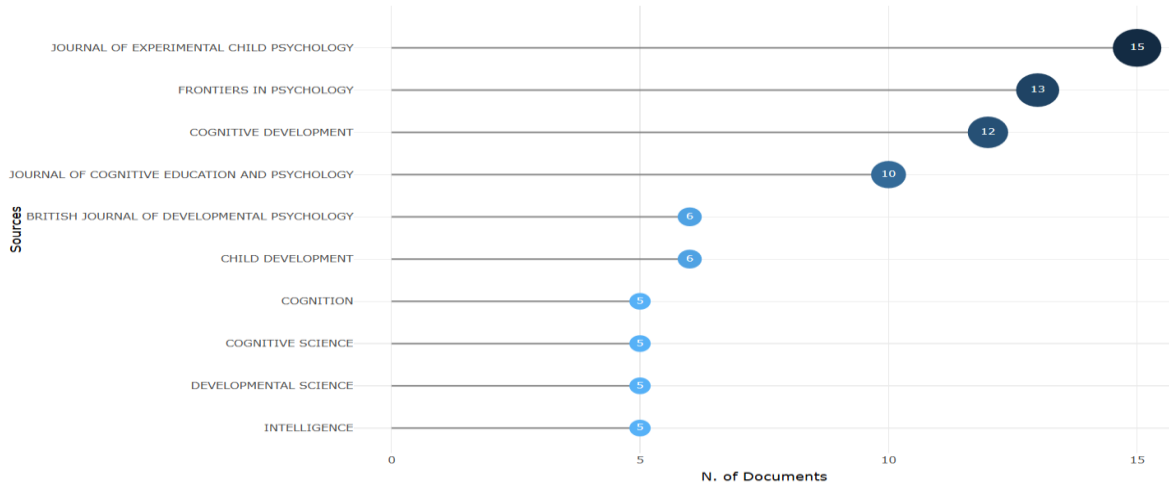
Şekil 2. Yıllık Ortalama Atıf Sayısı

Şekil 2’de yıllık ortalama atıf sayısı grafiği yer almaktadır. Atıf analizi, yazarların araştırmalarının amacı için önemli gördükleri belgeleri atıfta buldukları öncülüne dayanır. Buna göre, bu makalelerin ne sıklıkla atıfta bulunduğu, konuyla ilgili olarak sahip oldukları etkiyle bağlantılı olabilir (Danvila-del-Valle vd., 2019). Bu bağlamda 1982–2025 dönemi, araştırma alanının erken yıllarda sınırlı üretim ve düşük atıf yoğunluğuna sahip olduğunu; ancak 2000’li yıllardan itibaren hem üretkenlik hem de etki açısından belirgin bir büyüme sürecine girdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle 2010 sonrası, yüksek atıf alan araştırmaların artmasıyla alanın bilimsel görünürlüğü ve etki düzeyi güçlenmiştir. Son yıllarda (2020 sonrası) yayın sayısında istikrar sürerken atıf ortalamalarının yüksek düzeyde seyretmesi, alanın olgunlaştığını ve çekirdek literatürün oluştuğunu göstermektedir.



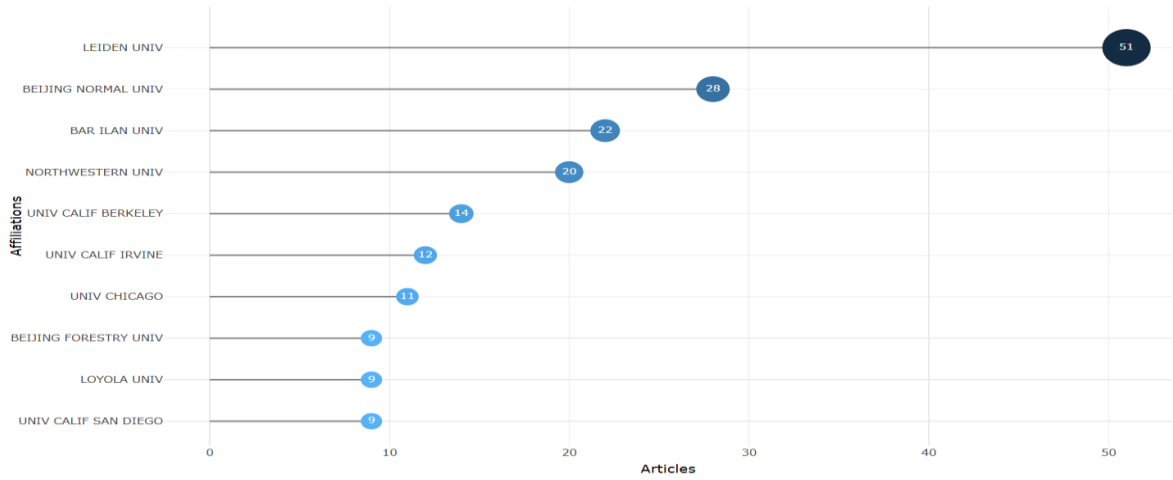
Şekil 3. Sankey Diyagramı (Atıf Yapılan Kaynaklar, Yazarlar ve Anahtar Sözcükler)

Şekil 3, araştırmanın bibliyometrik analizinde oluşturulan Üç Alanlı Akış Diyagramını (Sankey Diyagramı) göstermektedir. Sankey Diyagramı, bir durumdan diğerine (veya bir zamandan diğerine) akışı/hareketi/değişimi vurgular. Bir Sankey Diyagramı düğümler ve yaylar içerir. Geçişler meydana geldikçe, her yay kaynak düğümünden hedef düğümlere doğru akar (Otto vd., 2022). Burada diyagram atıf yapılan kaynaklar, yazarlar ve anahtar sözcükler arasındaki ilişkileri ve akış yoğunluğunu görselleştirmektedir. Sol sütunda yer alan atıf yapılan kaynaklar, alanın temelini oluşturan ve en çok atıf alan araştırmaları (Örneğin, Richland, L.E., Gentner, D.) göstermektedir. Orta sütunda bulunan yazarlar, literatüre en fazla katkı sağlayan araştırmacıları (Örneğin, Richland, L.E., Resing, W.C.M.) gösterirken, sağ sütundaki anahtar sözcükler, araştırmanın temel konularını (Örneğin, analogical reasoning, performance, working memory) temsil etmektedir. Diyagram, bir yazarın hangi temel kaynaklara dayanarak hangi konularda çalıştığını ve alanın bilimsel haritasının nasıl şekillendiğini açık bir şekilde ortaya koymaktadır.



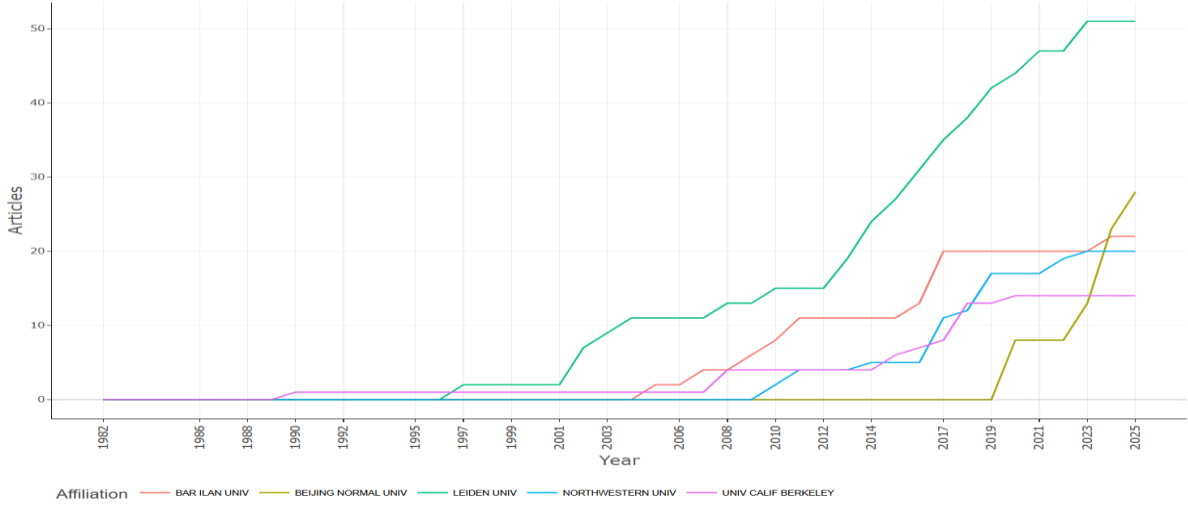
Şekil 4. Dergilere Göre Araştırma Dağılımı

Şekil 4'te görüldüğü üzere, Journal of Experimental Child Psychology en fazla makale sayısına sahip kaynak olarak öne çıkmaktadır (15 makale). Bunu sırasıyla Frontiers in Psychology (13) ve Cognitive Development (12) izlemektedir. Diğer kaynaklar ise daha sınırlı sayıda makale sunmakta olup, British Journal of Developmental Psychology ve Child Development altışar makale ile orta seviyede katkı sağlamaktadır. Geri kalan dergiler ise beş makale ile daha az temsil edilmektedir. Bu dağılım, araştırmada belirli psikoloji ve bilişsel gelişim dergilerinin literatürde daha yoğun olarak kullanıldığını göstermektedir.



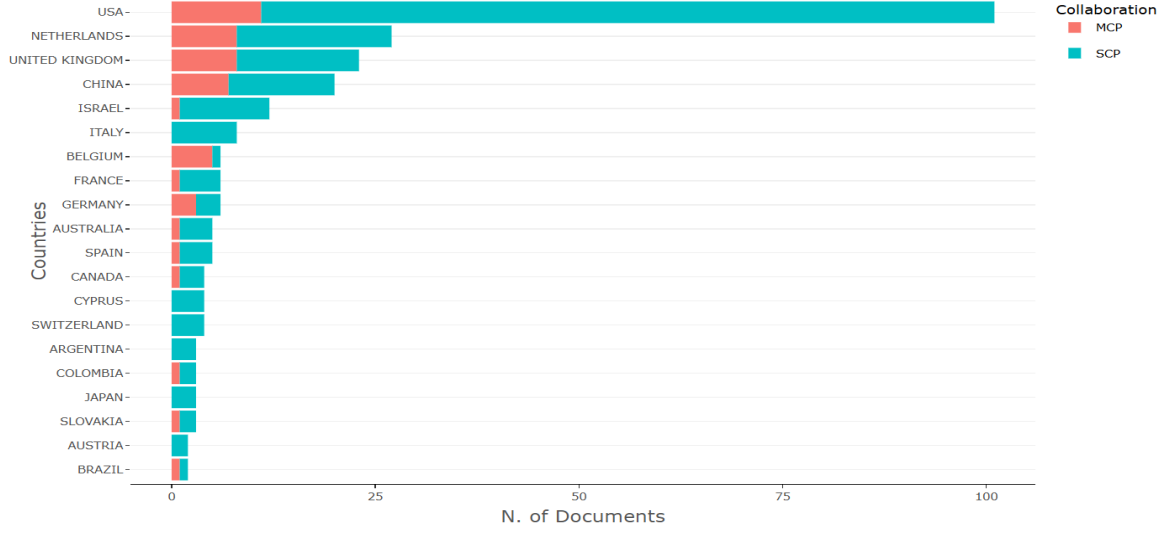
Şekil 5. Kurumlara Göre Araştırma Dağılımı

Şekil 5'te kurumlara göre araştırma dağılımı incelendiğinde, bazı üniversitelerde yoğunlaştığı görülmektedir. Leiden Üniversitesi 51, Beijing Normal Üniversitesi 28, Bar Ilan Üniversitesi 22, Northwestern Üniversitesi 20 ve Calif Berkeley Üniversitesi 14 olmak üzere bu alandaki üretken merkezler olarak öne çıkmaktadır. İlk 10 sıradaki kurumlar genellikle araştırma altyapısı güçlü, uluslararası iş birliklerine açık üniversitelerdir. ABD (örneğin Northwestern, Berkeley, Chicago) ve Çin (Beijing Normal, Beijing Forestry) üniversiteleri bu grupta önemli yer tutmaktadır. Orta ve alt sıralarda yer alan çok sayıda kurumun bulunması, araştırma alanının yalnızca birkaç merkezde değil, küresel ölçekte farklı coğrafyalarda da araştırıldığını göstermektedir. Bu durum, araştırma alanının çeşitlilik ve uluslararası iş birliği açısından güçlü olduğunu göstermektedir.



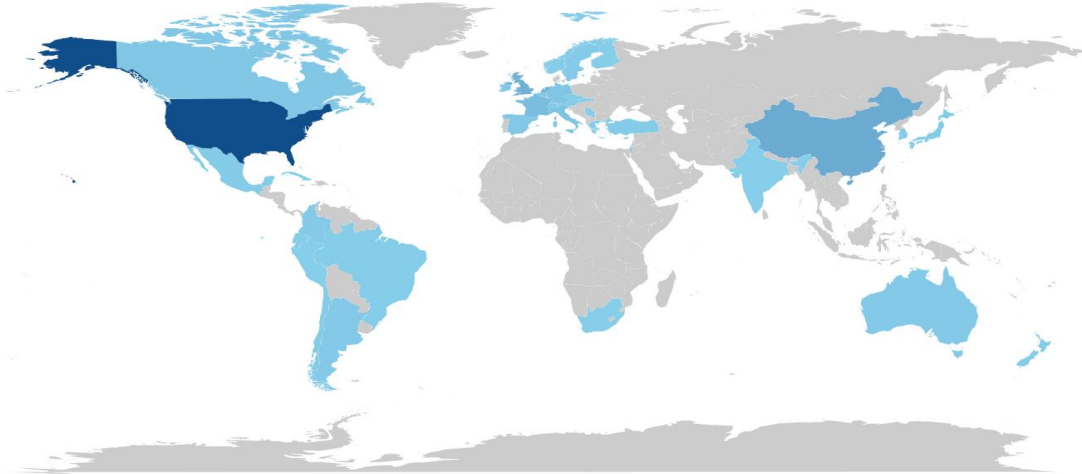
Şekil 6. En Çok Yayın Yapan Üniversitelerin Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 6’da yıllara göre kurumsal dağılım incelendiğinde, araştırma üretiminin zaman içinde farklı üniversitelerde belirgin biçimde değiştiği görülmektedir. Leiden Üniversitesi, 2000’li yılların başından itibaren üretkenliğini istikrarlı biçimde artırmış ve özellikle 2010 sonrasında keskin bir yükseliş göstererek 2025 itibarıyla 51 araştırmayla en yüksek üretkenliğe ulaşmıştır. University of California, Berkeley, 1990’lardan itibaren düzenli ancak daha yavaş bir artış sergilemiş, 2018 sonrasında 14 araştırmada sabit kalmıştır. Bar-Ilan Üniversitesi 2005 yılından itibaren üretim göstermeye başlamış, 2017 yılında 20 araştırmayla alanda öne çıkmıştır. Northwestern Üniversitesi 2010 yılı itibarıyla üretkenlik göstermeye başlamış ve 2017’de hızlı bir yükselişle 20 araştırmaya ulaşmıştır. Beijing Normal Üniversitesi ise 2020 sonrasında alana dâhil olmuş, kısa sürede 28 araştırmaya ulaşarak önemli bir araştırma merkezi hâline gelmiştir. Bu eğilim, 1990’larda birkaç Batı merkezli kurumda yoğunlaşan araştırma faaliyetlerinin, 2010 sonrasında Avrupa ve Asya’daki üniversitelerin katkısıyla küresel ölçekte yaygınlaştığını ortaya koymaktadır.



Şekil 7. Ülkelerin Tek ve Çoklu Yazar Yayın Oranları

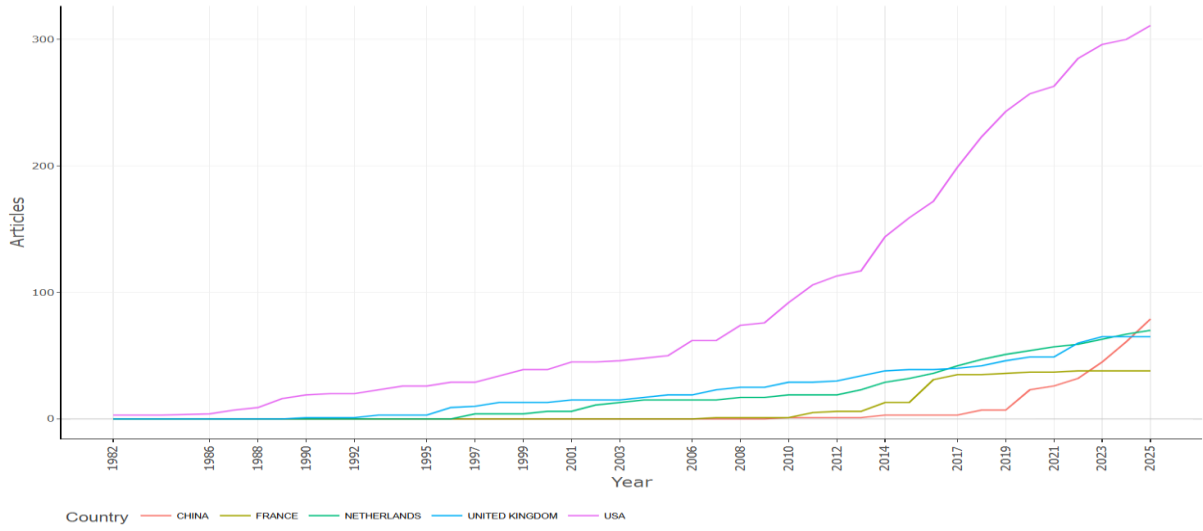
Şekil 7'ye göre, araştırmaların büyük kısmı tek ülke kapsamında yürütülmektedir. ABD, toplam 101 makalesinin 90'unu (%89,1) kendi araştırmacılarıyla üreterek alandaki en güçlü ve kendi kendine yeterli ülke konumundadır. İsrail (11/12) ve İtalya (8/8) da benzer şekilde yerel üretime dayalı bir yapı sergilemektedir. Buna karşın, Belçika (%83,3 MCP), Almanya (%50), Çin (%35) ve Birleşik Krallık (%34,8) uluslararası iş birliklerine daha açık ülkeler olarak öne çıkmaktadır. Genel olarak, alanın ağırlıklı olarak tek ülke merkezli üretimle şekillendiği, ancak bazı ülkelerin küresel ağlarda etkinlik gösterdiği görülmektedir.



Şekil 8. Ülkelerin Bilimsel Üretkenlik ve Görünürlük Dağılımı (Toplam Katkı/Frekans Analizi)

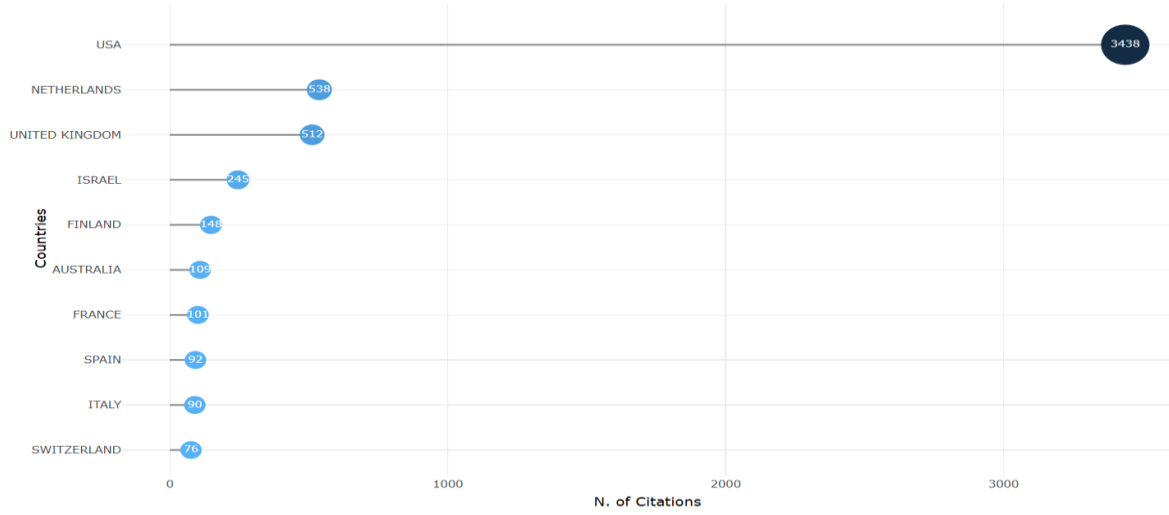
Şekil 8 ülkelerin yalnızca başyazar oldukları makaleleri değil, tüm katkı sağladıkları yayınların toplamını göstermektedir. Veriler, 817 toplam katkı üzerinden hesaplanmıştır. Bulgular, alandaki

üretimin güçlü bir biçimde ABD merkezli olduğunu ortaya koymaktadır. ABD, 311 katkı (%38,1) ile açık ara liderdir ve küresel araştırma üretiminin üçte birinden fazlasını tek başına gerçekleştirmektedir. Çin (79 katkı, %9,7), Hollanda (70 katkı, %8,6) ve Birleşik Krallık (65 katkı, %8,0) onu izlemekte; Fransa (38 katkı, %4,7) ilk beşi tamamlamaktadır. İsrail, İtalya ve Almanya gibi ülkeler orta düzeyde üretkenlik sergilerken; Belçika ve Kanada gibi ülkeler, sınırlı hacme rağmen uluslararası ağlarda görünür konumlarını korumaktadır. Genel olarak, üretimin büyük oranda birkaç ülke çevresinde yoğunlaştığı, ABD'nin ise alanın merkezinde yer aldığı görülmektedir.



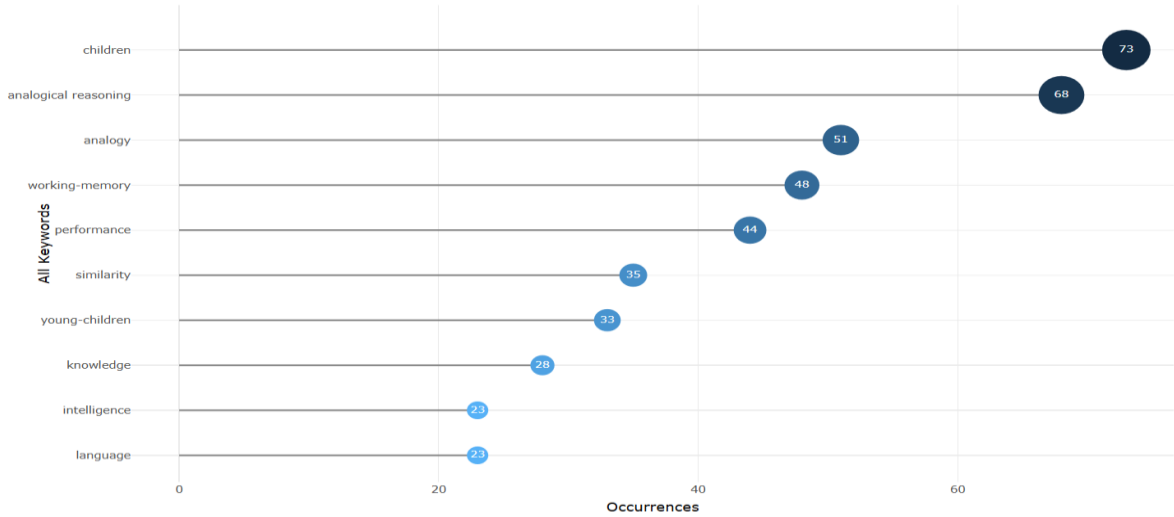
Şekil 9. Ülkelerin Araştırma Üretimindeki Eğilimleri

Şekil 9, 1982–2025 döneminde ülkelerin araştırma üretimindeki değişimini göstermektedir. Bulgular, araştırma faaliyetlerinin uzun süre ABD merkezli bir yapı sergilediğini ve 2025 itibarıyla 311 yayına ulaştığını ortaya koymaktadır. 1990'lerden itibaren Birleşik Krallık ve 2000'li yıllardan itibaren Hollanda ile Fransa alana güçlü biçimde dâhil olmuş; 2010 sonrasında ise Çin'in hızlı yükselişi dikkat çekmiştir. Genel olarak, 1980'lerde ABD öncülüğünde şekillenen araştırma üretimi, 2000'lerde Avrupa'nın, 2010 sonrasında ise Asya'nın katkısıyla küresel ölçekte çok merkezli bir yapıya dönüşmüştür.



Şekil 10. Ülkelerin Bilimsel Üretkenlik ve Etki Düzeyleri (Yayın ve Atıf Bazlı)

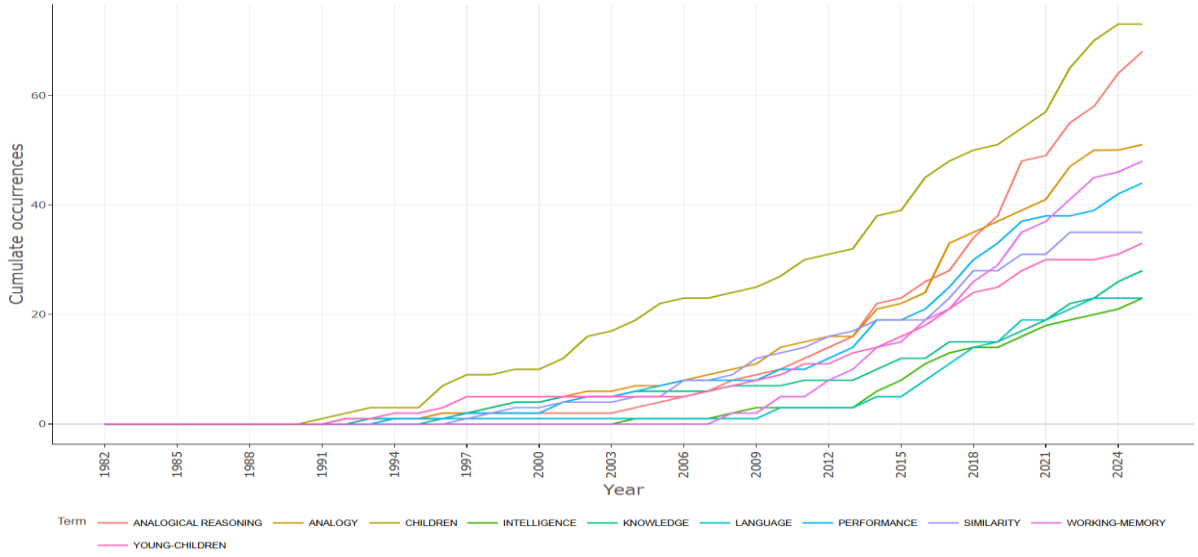
Şekil 10’da ülkelerin yayın ve atıf performansları incelendiğinde, ABD’nin hem üretkenlik hem de aldığı atıflar açısından açık ara lider konumda olduğu görülmektedir. Hollanda, Birleşik Krallık ve İsrail gibi ülkeler, daha az yayın üretmelerine rağmen yüksek atıf oranlarıyla bilimsel etki göstermektedir. Finlandiya ve İrlanda gibi küçük ülkelerde az sayıdaki araştırmalar son derece etkili olurken, Çin, Brezilya ve Kolombiya gibi ülkelerde hem yayın sayısı hem de atıf düzeyi görece düşüktür. Genel olarak grafik, bilimsel üretim ve etkinin özellikle ABD ve Batı Avrupa merkezli olduğunu, diğer bölgelerde ise artan bir yükseliş eğiliminin bulunduğunu ortaya koymaktadır.



Şekil 11. Literatürde En Sık Kullanılan Anahtar Sözcükler

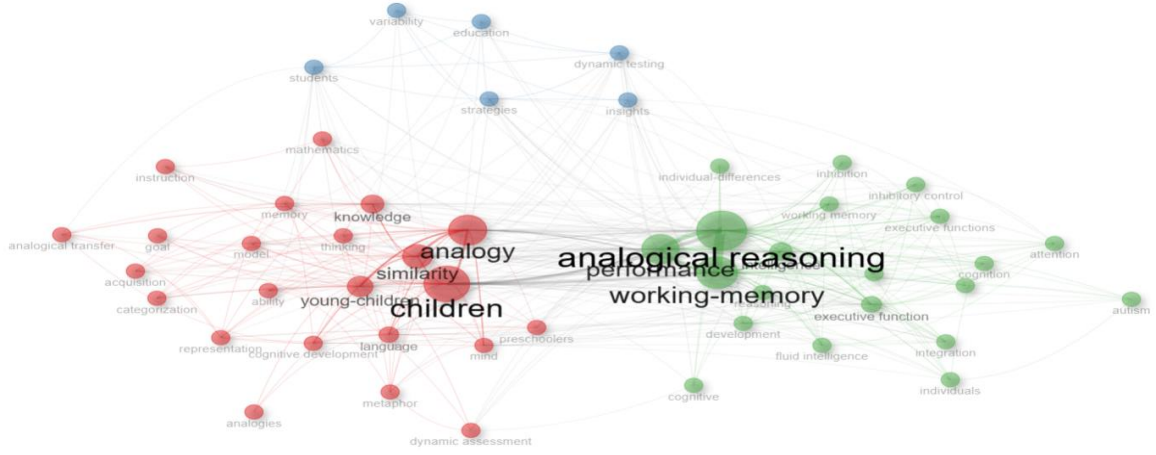
Şekil 11, makalelerde en sık kullanılan on sözcüğü göstermektedir. Verilere göre “children”, “analogical reasoning” ve “analogy” sözcükleri en yüksek frekansa sahiptir; bu durum,

araştırmaların büyük ölçüde çocuklarda analogik düşünme ve akıl yürütme süreçlerine odaklandığını göstermektedir. “Working-memory”, “performance” ve “similarity” gibi sözcüklerin sık kullanımı, araştırmaların bilişsel performans, bellek ve benzerlik ilişkilerini ele aldığını ortaya koymaktadır. Ayrıca “knowledge”, “intelligence” ve “language” sözcüklerinin öne çıkması, araştırma konularının bilgi, zekâ ve dil gelişimi gibi temel bilişsel alanlarla bağlantılı olduğunu göstermektedir. Genel olarak grafik, literatürün ağırlıklı olarak çocukların analogik düşünme becerilerini ve bilişsel süreçlerini inceleyen araştırmalardan oluştuğunu ortaya koymaktadır.



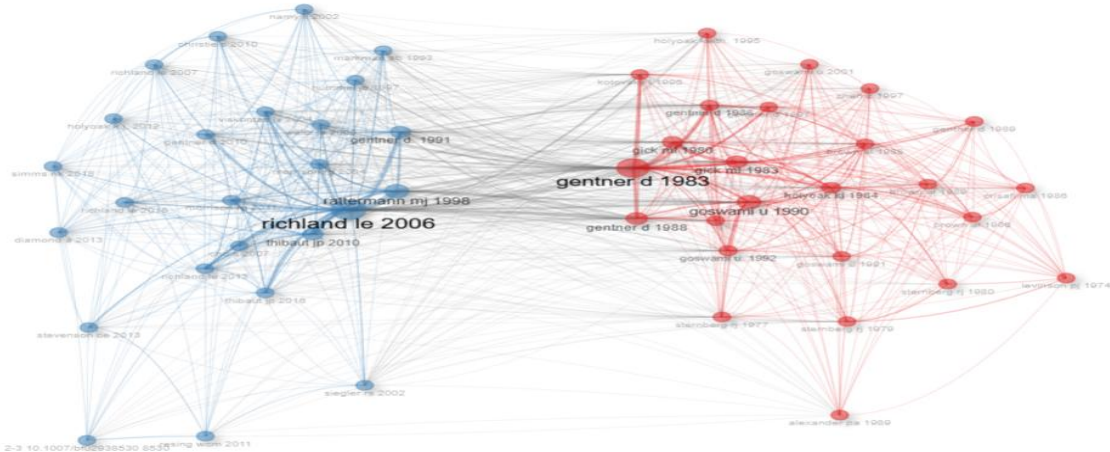
Şekil 12. Yayınlarda En Sık Kullanılan Anahtar Sözcüklerin Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 12, incelenen yayınlarda en sık kullanılan on anahtar sözcüğün yıllara göre kullanım sıklığını göstermektedir. Veriler, 1990’ların başından itibaren “children”, “analogical reasoning” ve “analogy” terimlerinin giderek daha fazla kullanılmaya başlandığını ortaya koymaktadır. Özellikle 2000’li yıllardan sonra bu kavramlarda belirgin bir artış gözlenmiş, 2010 sonrasında ise “working-memory”, “performance” ve “similarity” gibi bilişsel süreçleri tanımlayan terimlerin de dikkat çekici biçimde yükseldiği görülmüştür. Bu eğilim, literatürde çocuklarda analogik düşünme, bellek, performans ve dil gelişimi gibi bilişsel temaların giderek daha yoğun biçimde araştırıldığını göstermektedir.



Şekil 13. Anahtar Sözcükler Ağı ve Tematik Kümeler

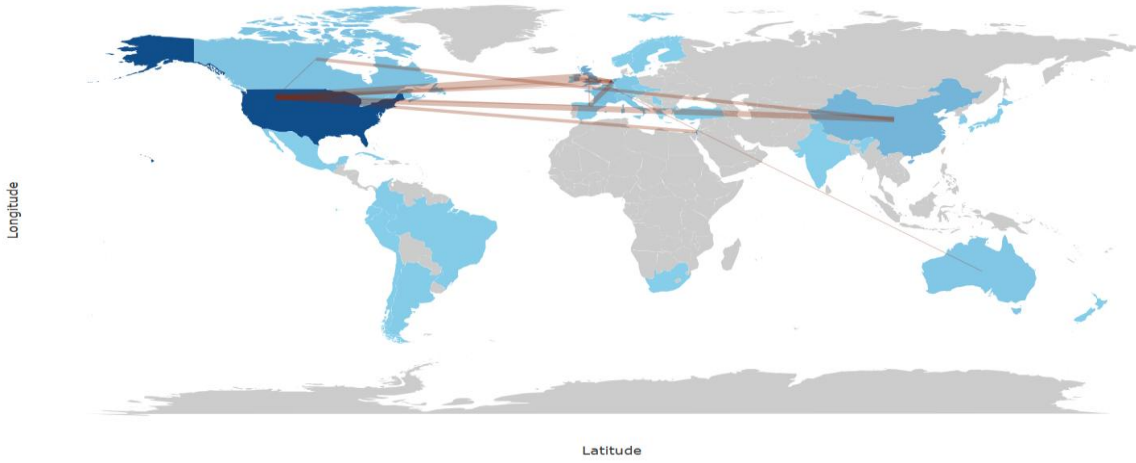
Şekil 13, alanın araştırmalarında en sık birlikte geçen anahtar sözcükleri ve oluşan üç temel kümeyi göstermektedir. Kırmızı küme (Küme 1) çocuklarda analogik düşünme ve temel bilişsel süreçleri, yeşil küme (Küme 2) analogik akıl yürütme, çalışma belleği ve yürütücü işlevler gibi bilişsel mekanizmaları, mavi küme (Küme 3) ise öğrenme stratejileri ve eğitimsel çıktıları temsil etmektedir. Analiz, araştırma alanının gelişimsel temellerden mekanizmaya dayalı bilişsel yapıya doğru ilerlediğini ve eğitimsel uygulamalarla bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Küme 3'te yer alan "analogical reasoning" ve "working-memory" terimlerinin yüksek merkeziyet değerleri, bu kümenin alanın en teknik ve bağlantı kuran çekirdeği olduğunu doğrulamaktadır.



Şekil 14. Analogik Akıl Yürütme Literatüründe Ortak Atıf Ağı

Şekil 14, analogik akıl yürütme alanındaki literatürün bibliyometrik ağ haritasını göstermektedir. Ağdaki düğümler makaleleri, bağlantılar ise bu araştırmalar arasındaki atıf ilişkilerini temsil

etmektedir. Düğüm boyutları, ilgili makalenin aldığı atıf sayısını yansıtırken, bağlantı yoğunluğu araştırmalar arasındaki etkileşimin gücünü göstermektedir. Kırmızı küme, alanın erken dönem kuramsal araştırmalarını (Örneğin, 1980'ler) temsil ederken, mavi küme daha yeni ve uygulamalı araştırmaları (2000'ler ve sonrası) yansıtmaktadır. Ağın merkezinde yer alan Gentner D. (1983) araştırması, iki küme arasındaki bağlantıyı sağlayan temel referans noktasıdır. Öte yandan, Richland L.E. (2006) ve benzeri çağdaş araştırmalar, modern analogi araştırmalarının eğitimsel ve bilişsel uygulama yönelimini göstermektedir. Bu yapı, alanın kuramsal temellerden güncel bilişsel ve eğitimsel uygulamalara doğru evrildiğini ve araştırmalar arasındaki bilgi akışının nasıl şekillendiğini ortaya koymaktadır.



Şekil 15. Ülkeler Arası Araştırma İş Birliği Haritası

Şekil 15, analogik akıl yürütme alanındaki ülkeler arası araştırma iş birliklerinin coğrafi dağılımını göstermektedir. Haritadaki bağlantı çizgileri, iki ülke arasındaki ortak yayınları temsil eder ve çizgi kalınlığı iş birliği yoğunluğunu yansıtır. Verilere göre ABD, Çin, İngiltere ve Almanya en güçlü iş birliği merkezlerini oluştururken, Yeni Zelanda, Güney Kore ve Avustralya gibi ülkelerle de yoğun ortak araştırmalar yürütülmektedir. Bu durum, alanın küresel ölçekte çok merkezli bir yapıya sahip olduğunu ve bilimsel üretimin büyük ölçüde Kuzey Amerika, Avrupa ve Asya ekseninde yoğunlaştığını göstermektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, çocuklarla yürütülen analogik akıl yürütme temelli araştırmaların bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenmesidir. Bulgular, alanın istikrarlı bir şekilde büyüdüğünü ve özellikle 2000'li yıllardan itibaren çalışma belleği, yürütücü işlev ve ilişkisel akıl yürütme temalarının ön plana çıktığını göstermektedir. Yayın sayısındaki yıllık ortalama %3,56 artış, analogik akıl

yürütmenin çocuk gelişimi, bilişsel psikoloji ve eğitim bilimleri açısından giderek daha fazla ilgi görmesinin bir göstergesidir. Literatürde, Richland, Morrison ve Holyoak (2006) çocukların analogi kurma becerilerinin yaşla birlikte bilişsel kontrol ve ilişkisel karmaşıklık kapasitesine paralel olarak arttığını göstermiştir. Bu bulgular, araştırmanın bulgularında yer alan çalışma belleği ve yürütücü işlev temalarının ön plana çıkmasıyla tutarlılık göstermektedir.

Son yıllarda yapılan araştırmalar, çalışma belleği (working memory) ve yürütücü işlevlerin (executive function) analogik akıl yürütme üzerindeki etkilerini ayrıntılı olarak incelemiştir. Örneğin, Simms, Frausel ve Richland (2018) Çalışma belleğinin çocuklarda analogik akıl yürütmeyi güçlü biçimde öngördüğünü ortaya koymuştur. Chen, Chen ve Yang (2025) ise çalışma belleği ve inhibisyon kontrolünün (inhibitory control) analogik akıl yürütmeye katkısını, sözcük dağarcığı ve görsel algı aracılığıyla inceleyerek bilişsel süreçlerin hem doğrudan hem de dolaylı etkilerinin önemini vurgulamıştır. Zhao vd. (2025) fonolojik işleme becerilerinin çalışma belleği ve inhibisyon kontrolü ile etkileşerek analogik akıl yürütmeyi şekillendirdiği sonucuna ulaşmışlar, böylece bilişsel mekanizmaların etkileşimli yapısını desteklemiştir. Bu bulgular, araştırmanın çalışma belleği ve yürütücü işlev kavramlarının yüksek merkezîyet değerleri ile paralellik göstermekte ve ilişkisel akıl yürütmenin bilişsel temeli üzerine çalışılması için güçlü bir kanıt sağlamaktadır.

Araştırmalar ayrıca, yürütücü işlevlerin eğitimsel uygulamalarda nasıl kullanılabileceğine dair önemli bilgiler de sunmaktadır. Tzurriel vd. (2024), okul öncesi çocuklarda çalışma belleği eğitimlerinin hem çalışma belleği kapasitesini hem de kendini düzenleme becerilerini artırdığını, ancak analogik akıl yürütmede “uzak transfer” etkisinin sınırlı olduğunu göstermiştir. Bu durum, analogik akıl yürütme ile bilişsel kapasite arasındaki ilişkinin uygulamada sınırlarını tartışmak için önemli bir referans sunmaktadır. Benzer şekilde, Felizardo vd. (2025) yürütücü işlev görevlerinin standardizasyonunu ele almış, gelecekte metodolojik çeşitlilik ve görev standardizasyonunun önemini vurgulamıştır.

Gelişimsel perspektif bakımından, Bobrowicz vd. (2022) erken çocuklukta yürütücü işlev ve dünya bilgisinin analogik transfer üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu bulgular, analogik akıl yürütmenin yalnızca bilişsel kapasiteye değil, aynı zamanda çocuğun bilgi birikimi ve deneyimine dayandığını da göstermektedir. Böylece bibliyometrik analizde öne çıkan “ilişkisel akıl yürütme” ve “çalışma belleği” temaları, gelişimsel bir çerçevede de anlam kazanmaktadır.

Eğitimsel uygulamalar bağlamında, analogik akıl yürütmenin öğrenmeyi destekleyen bir araç olarak kullanımı giderek artmaktadır. Türkçe literatürde, Baki (2022) çocuk edebiyatı ürünlerinde analogi kullanımının soyut düşünme becerilerini desteklediğini göstermiştir. Ergül (2023) ise biyomimikri temelli analogik öğrenme modeli önermekte ve analogik akıl yürütmenin pratik eğitim ortamlarında

uygulanabilirliğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, anahtar sözcük ağlarında “education”, “learning strategies” ve “transfer” kavramlarının ön plana çıkmasıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma alanında toplam 678 yazarın katkıda bulunduğu ve makale başına düşen ortalama 3,41 ortak yazar oranı, iş birliğine dayalı bir bilimsel üretim kültürünü göstermektedir. Uluslararası ortak yazarlık oranı %20,9 olup, analogik akıl yürütme araştırmalarının ulusal sınırları aşan bir iş birliği ağına sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, yayınların büyük kısmının tek ülke tarafından yürütülmesi, özellikle ABD gibi yüksek üretkenliğe sahip ülkelerde yerel kapasitenin belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

Kuramsal temeller açısından, literatür uzun süre Gentner’in Structure Mapping kuramı (1983; 2009) etrafında şekillendiğini doğrulamaktadır. Analogik düşünmenin yüzeysel benzerliklerden ziyade ilişkisel benzerliklere dayanması gerektiğini savunan bu yaklaşım, ortak anahtar sözcük ağlarında “similarity”, “relation” ve “structure” gibi kavramların merkezi konumda bulunmasıyla desteklenmiştir. Türkçe literatürde de analogik akıl yürütmenin ilişkisel temelli doğası vurgulanmaktadır; Başerer, Başerer Berber ve Duman (2023), analogik düşünmenin özellikle sınıflandırma, problem çözme ve ilişki kurma süreçlerinde temel bilişsel bir mekanizma olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak, çocuklarla yürütülen analogik akıl yürütme araştırmaları, kuramsal temelleri güçlü, etkisi yüksek, iş birliğine dayalı ve giderek küreselleşen bir bilimsel alan hâline gelmiştir. Alanın gelişimi hem bilişsel psikoloji hem de eğitim bilimleri açısından önemini korumakta olup, gelecekte özellikle çalışma belleği, dil gelişimi, yürütücü işlevler ve öğrenme stratejileri ile ilişkili araştırmaların artması beklenmektedir. Ek olarak, son yıllarda yapılan araştırmalar, bilişsel mekanizmaların ve eğitimsel uygulamaların etkileşimli ve çok boyutlu olduğunu ortaya koymakta ve gelecekteki araştırmalar için önemli bir tartışma zemini hazırlamaktadır. Bununla birlikte, bu bibliyometrik analiz yalnızca Web of Science veri tabanına dayanmakta olup, özellikle Türkçe yayınların görünürlüğünü sınırlayabilmektedir; bu durum, gelecekte daha geniş veri kümeleriyle gerçekleştirilecek araştırmalar için bir fırsat alanı olarak değerlendirilebilir.

Sınırlılıklar

Araştırma yalnızca Web of Science (WOS) veri tabanı ile sınırlandırılmıştır. Analiz, yalnızca araştırma makalelerini kapsamış; konferans bildirimleri ve diğer yayın türleri dahil edilmemiştir. İncelenen araştırmalarda örneklem grubunu yalnızca çocuklar oluşturmaktadır. Ayrıca, araştırma

sayısal ve bibliyografik verilere odaklanmış olup metin derinliği veya deneysel içerik analizleri değerlendirilmemiştir.

ÖNERİLER

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, çocuklarda analogik akıl yürütme alanındaki bilimsel üretimin geliştirilmesine yönelik aşağıdaki öneriler sunulmaktadır.

Öncelikle, erken çocukluk dönemine ilişkin araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir; bu nedenle 0–6 yaş grubunda analogik düşünmenin gelişimini inceleyen araştırmaların artırılması önerilmektedir. Ayrıca çalışma belleği, yürütücü işlevler, dil gelişimi ve benzerlik algısı gibi bilişsel süreçlerle analogik akıl yürütme arasındaki ilişkileri deneysel tasarımlarla ele alan araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Yöntemsel açıdan, alanın büyük ölçüde nicel araştırmalara dayandığı görülmektedir. Bu doğrultuda süreç odaklı nitel araştırmaların, sınıf içi uygulamaların ve boylamsal tasarımların literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma üretiminin belirli ülkelerde yoğunlaşması, karşılaştırmalı uluslararası araştırmaların artırılmasını gerekli kılmaktadır.

Eğitim uygulamalarına yönelik olarak, analogik akıl yürütmeyi destekleyen öğretim stratejilerinin geliştirilmesi ve öğretmen eğitim programlarına dâhil edilmesi önerilmektedir. Çocukların dil ve çalışma belleği becerilerini güçlendirmeye yönelik müdahalelerin analogik düşünmeyi destekleyebileceği dikkate alınmalıdır.

Son olarak, alanın ABD ve Avrupa merkezli yapısının dengelenebilmesi için daha fazla uluslararası iş birliği yapılması, disiplinler arası yaklaşımların teşvik edilmesi ve farklı kültürel bağlamlarda yürütülen araştırmaların artırılması önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An r-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Baki, Y. (2022). The use of analogies in the children's work entitled hayâl dükkânı. *Journal of Children's Literature and Language Education*, 5(2), 128–153. <https://doi.org/10.47935/ceded.1139608>
- Başerler, D., Berber, Z. B., & Duman, E. Z. (2023). Analogik akıl yürütmenin önemi ve eğitimdeki rolü. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 481–489. <https://doi.org/10.32329/uad.1376052>

- Bell, A., Solano-Kamaiko, I., Nov, O., & Stoyanovich, J. (2022). It's just not that simple: An empirical study of the accuracy-explainability trade-off in machine learning for public policy. *Proceedings of the 2022 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, 248–266.
- Bilaloğlu, R. G. (2005). Erken çocukluk döneminde fen öğretiminde analogi tekniği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(30), 72–77.
- Bjorklund, D. F. (2023). *Children's thinking: Cognitive development and individual differences* (7th ed.). SAGE.
- Bobrowicz, K., Sahlström, J., Thorstensson, K., Nagy, B., & Psouni, E. (2022). Generalizing solutions across functionally similar problems correlates with world knowledge and working memory in 2.5-to 4.5-year-olds. *Cognitive Development*, 62, 101181. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2022.101181>
- Bulgren, J. A., Deshler, D. D., Schumaker, J. B., & Lenz, B. K. (2000). The use and effectiveness of analogical instruction in diverse secondary content classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 426–441. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.426>
- Chen, X., Chen, Y., & Yang, X. (2025). Contributions of working memory and inhibitory control to analogical reasoning in preschoolers: the mediating roles of vocabulary knowledge and visual perception. *Cognitive Processing*, 26, 921–933. <https://doi.org/10.1007/s10339-025-01281-w>
- Chuang, T. Y., Yeh, M. K. C., & Lin, Y. L. (2021). The impact of game playing on students' reasoning ability, varying according to their cognitive style. *Educational Technology & Society*, 24(3), 29–43. <https://www.jstor.org/stable/27032854>
- Dagher, Z. R. (1995). Analysis of analogies used by science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(3), 259–270. <https://doi.org/10.1002/tea.3660320306>
- Danvila-del-Valle, I., Estévez-Mendoza, C., & Lara, F. J. (2019). Human resources training: A bibliometric analysis. *Journal of Business Research*, 101, 627–636. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.02.026>
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133(5), 285–296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- Ergül, A. (2023). Analogik akıl yürütmenin biyomimikri ile desteklenmesi: Doğa ile öğrenen çocuklar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(2), 879–904. <https://doi.org/10.37217/tebd.1161851>
- Felizardo, M. R., Feixa Rodrigues, N. M., Coelho, A., Silva Sousa, S., Sampaio, A., & Ferreira de Oliveira, E. (2025). Mapping executive function tasks for children: A scoping review for designing a research-oriented platform. *Computer Science (arXiv:2504.13867)*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2504.13867>
- Gentner, D. (1983). Structure-mapping: A theoretical framework for analogy. *Cognitive Science*, 7(2), 155–170. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0702_3

- Gentner, D., Loewenstein, J., & Thompson, L. (2003). Learning and transfer: A general role for analogical encoding. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 393–408. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.393>
- Gentner, D., Loewenstein, J., Thompson, L., & Forbus, K. D. (2009). Reviving inert knowledge: Analogical abstraction supports relational retrieval of past events. *Cognitive Science*, 33(8), 1343–1382. <https://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2009.01070.x>
- Giancola, M., Pino, M. C., Riccio, V., Piccardi, L., & D'Amico, S. (2023). Preschoolers' perceptual analogical reasoning and map reading: A preliminary study on the mediating effect of spatial language. *Children*, 10(4), 630. <https://doi.org/10.3390/children10040630>
- Goldwater, M. B., Gentner, D., LaDue, N. D., & Libarkin, J. C. (2021). Analogy generation in science experts and novices. *Cognitive Science*, 45(9), e13036. <https://doi.org/10.1111/cogs.13036>
- Gray, M. E., & Holyoak, K. J. (2021). Teaching by analogy: From theory to practice. *Mind, Brain, and Education*, 15(3), 250–263. <https://doi.org/10.1111/mbe.12288>
- Harrison, A., & De Jong, O. (2005). Using multiple analogies: Case study of a chemistry teacher's preparations, presentations and reflections. In K. Boersma, M. Goedhart, O. de Jong, & H. Eijkelhof (Eds.), *Research and the Quality of Science Education* (pp. 385–396). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-3673-6_28
- Malvasi, V., Gil-Quintana, J., & Bocciolesi, E. (2022). The projection of gamification and serious games in the learning of mathematics: A multi-case study of secondary schools in Italy. *Mathematics*, 10(3), 336. <https://doi.org/10.3390/math10030336>
- Moed, H. F. (2005). *Citation analysis in research evaluation*. Springer. <https://doi.org/10.1007/1-4020-3714-7>
- O'Neil, L. (2019). *Investigating to what degree individual differences in language and executive function are related to analogical learning in young children across socio-economic populations* (Doctoral dissertation). University of Oregon, Eugene.
- Otto, E., Culakova, E., Meng, S., Zhang, Z., Xu, H., Mohile, S., Flannery, M. (2022). Overview of Sankey flow diagrams: Focusing on symptom trajectories in older adults with advanced cancer. *Journal of Geriatric Oncology*, 13(5), 742 – 746. <https://doi.org/10.1016/j.jgo.2021.12.017>
- Richland, L. E., Morrison, R. G., & Holyoak, K. J. (2006). Children's development of analogical reasoning: Insights from scene analogy problems. *Journal of Experimental Child Psychology*, 94(3), 249–273. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2006.02.002>
- Rivas, L. E., & Trench, M. (2025). Analogical reasoning during hypothesis generation: The effects of object and domain similarities on access and transfer. *Thinking & Reasoning*, 31(2), 158–182. <https://doi.org/10.1080/13546783.2024.2409467>
- Sharma, A., Lysenko, A., Jia, S., Boroevich, K. A., & Tsunoda, T. (2024). Advances in AI and machine learning for predictive medicine. *Journal of Human Genetics*, 69(10), 487–497. <https://doi.org/10.1038/s10038-024-01231-y>

- Silvey, C., Gentner, D., Richland, L. E., & Goldin-Meadow, S. (2023). Children's early spontaneous comparisons predict later analogical reasoning skills: An investigation of parental influence. *Open Mind: Discoveries in Cognitive Science*, 7, 483–509. <https://doi.org/10.1162/opmi.a.00093>
- Simms, N. K., Frausel, R. R., & Richland, L. E. (2018). Working memory predicts children's analogical reasoning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 166, 160–177. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.08.005>
- Singer Freeman, K. E. (2005). Analogical reasoning in 2-year-olds: The development of access and relational inference. *Cognitive Development*, 20(2), 214–234. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2005.04.007>
- Şahin, F. (2000). *Okul öncesinde fen bilgisi öğretimi ve aktivite örnekleri*. YA-PA Yayınları.
- Torabian, S., & Grossman, E. D. (2023). When shapes are more than shapes: Perceptual, developmental, and neurophysiological basis for attributions of animacy and theory of mind. *Frontiers in Psychology*, 14, 1168739. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1168739>
- Turney, P. D. (2011). Analogy perception applied to seven tests of word comprehension. *Journal of Experimental & Theoretical Artificial Intelligence*, 23(3), 343–362.
- Tzuriel, D. (2024). Analogical thinking modifiability and math processing strategy. *Frontiers in Psychology*, 15, 1339591. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1339591>
- Tzuriel, D., Weiss, T., & Kashy-Rosenbaum, G. (2024). The effects of working memory training on working memory, self-regulation, and analogical reasoning of preschool children. *The British Journal of Educational Psychology*, 94(4), 1132–1160. <https://doi.org/10.1111/bjep.12709>
- Van Duijn, M., Van Dijk, B., Kouwenhoven, T., De Valk, W., Spruit, M., & van der Putten, P. (2023). Theory of mind in large language models: Examining performance of 11 state-of-the-art models vs. children aged 7–10 on advanced tests. *Proceedings of the 27th Conference on Computational Natural Language Learning (CoNLL)* (pp. 389–402). Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.18653/v1/2023.conll-1.25>
- Webb, T., Holyoak, K. J., & Lu, H. (2023). Emergent analogical reasoning in large language models. *Nature Human Behaviour*, 7(9), 1526–1541. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2212.09196>
- Xia, M., Poorthuis, A. M., & Thomaes, S. (2024). Children's overestimation of performance across age, task, and historical time: A meta-analysis. *Child Development*, 95(3), 1001–1022. <https://doi.org/10.1111/cdev.14042>
- Yang, W., Green, A. E., Chen, Q., Kenett, Y. N., Sun, J., Wei, D., & Qiu, J. (2022). Creative problem solving in knowledge-rich contexts. *Trends in Cognitive Sciences*, 26(10), 849–859. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2022.06.012>
- Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457–1490. <https://doi.org/10.33206/mjss.791537>

- Zhao, Y., Zhang, Y., Yang, X., Qi, Y., Yu, A., Li, L., & Yu, X. (2025). How do working memory, inhibitory control, and phonological processing skills contribute to analogical reasoning in kindergartners, school-age children, and adults. *Current Psychology*, 44(4), 2820–2836. <https://doi.org/10.1007/s12144-025-07325-w>
- Zijian Ding, A., Srinivasan, S., MacNeil, S., & Chan, J. (2023). Fluid transformers and creative analogies: Exploring large language models' capacity for augmenting cross-domain analogical creativity. *Creativity and Cognition (C&C '23)* (pp. 1–17). ACM. <https://doi.org/10.1145/3591196.3593516>
- Zwirn, H., & Zwirn, D. (2025). Reasoning by analogy and by difference. *Journal for General Philosophy of Science*, 1–33. <https://doi.org/10.1007/s10838-025-09718-8>

Anadili Türkçe olmayan okul öncesi dönem çocuklara yönelik Türkçe etkinliklerinin geliştirilmesi: Bir ihtiyaç analizi çalışması

Developing Turkish Activities for Preschool Children Whose Native Language Is Not Turkish: A Needs Analysis Study

Kübra BALTACI ÖZCAN¹, Hatice BEKİR², Ayşe Sanem ŞAHLI³

Makale Geçmişi

Geliş : 05.01.2026

Düzeltilme : 20.05.2026

Kabul : 25.06.2026

Çevrimiçi : 30.06.2026

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 05.01.2026

Revised : 20.05.2026

Accepted : 25.06.2026

Online : 30.06.2026

Article Type

Research Article

Öz: Bu çalışmada, anadili Türkçe olmayan 60-72 aylık çocukların dil, sosyal ve problem çözme becerilerini desteklemeye yönelik Türkçe etkinliklerini planlama sürecinde öğretmen ihtiyaçlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışma temel nitel araştırma deseni çerçevesinde yürütülmüş olup öğretmen görüşlerine dayalı bir ihtiyaç analizi çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiş olup Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anasınıflarında görev yapan ve sınıfında anadili Türkçe olmayan çocuklar bulunan 10 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler odak grup görüşmesi aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. MAXQDA ile gerçekleştirilen analiz sonucunda elde edilen temalar iki uzman tarafından incelenmiş ve kodlayıcılar arası yüksek uyum sağlanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin Türkçe etkinliklerini planlama sürecinde özellikle alıcı ve ifade edici dil becerilerini destekleme, sosyal uyumu güçlendirme, öz düzenleme, özgüven gelişimini destekleme ile problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılandırılmış etkinliklere ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Sonuçlar, anadili Türkçe olmayan çocukların bulunduğu sınıflarda Türkçe etkinliklerinin bütüncül pedagojik bir araç olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Anadili Türkçe olmayan çocuklar, Okul öncesi, Çocuklar, Dil becerileri, Sosyal beceriler, Problem çözme becerileri, Türkçe etkinlikler

Abstract: This study aims to identify teachers' needs regarding the development of Turkish language activities for multilingual children aged 60-72 months whose home language is not Turkish. This study was conducted as a basic qualitative research design and is a needs analysis study. The study group consisted of 10 preschool teachers working in preschools affiliated with the Ministry of National Education, selected through criterion sampling. Data were collected through a focus group interview and analyzed using content analysis with MAXQDA. The resulting themes were independently reviewed by two experts, resulting in a high level of inter-coder agreement. Findings indicated that teachers need structured and interaction-based activities supporting both receptive and expressive language skills. Teachers also emphasized the importance of activities that promote social adaptation, self-regulation, self-confidence, and problem-solving skills. The findings suggest that Turkish language activities should be conceptualized as a holistic pedagogical tools that supports linguistic development, social-emotional participation, and problem-solving skills in multilingual early childhood classrooms.

Keywords: Non-native Turkish speaking children, Preschool, Children, Language skills, Social skills, Problem-solving skills, Turkish activities

DOI:10.24130/eccdjecs.19672026101703

Başlıca Yazar:

¹Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, kubrabaltaci@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4751-7571

²Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, shatice@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9591-7660

³Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, İşitme Konuşma Eğitim Ünitesi, ssahli@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5050-8994

SUMMARY

Introduction

Language serves as a fundamental tool that enables individuals to communicate, participate in social life, adapt to their communities (Şimşek Bekir and Temel, 2006). According to Vygotsky (1978) and Piaget (1972), early childhood is regarded as a critical period in which language development progresses most rapidly and establishes its cognitive foundations through environmental stimuli. During this period, children use language not only for communication purposes but also as a tool for thinking, problem solving, reasoning, and emotional regulation (Bruner, 1983; Tomasello, 2003).

In recent years, increasing migration movements in Türkiye due to various reasons have led to the emergence of a multilingual and multicultural student population in preschool education institutions, thereby giving rise to new needs in early childhood education. This demographic transformation has increased the need for inclusive pedagogical approaches capable of addressing linguistic and cultural diversity within early childhood education settings (Ministry of National Education [MEB], 2024).

As a result of this change, multilingual children in the preschool period are observed to experience various difficulties not only in language development but also in areas such as social adaptation, peer communication, and compliance with classroom rules (Aral and Baran, 2011). These difficulties most commonly manifest as limited interaction and communication, conflicts in peer relationships, social withdrawal, and reluctance to participate in classroom activities (Gülay Ogelman and Sarı, 2024). Therefore, language is regarded not merely as a means of communication, but also as one of the fundamental determinants of social and cognitive skills in early childhood (Şimşek Bekir, 2004). Accordingly, teachers are required to develop inclusive educational activities and materials that support in-class social relationships and interactions, promote respect, tolerance, and cooperation among students, and address the needs of learners with diverse linguistic backgrounds (Wang et al., 2015; Uysal and Uysal, 2019; Amaç, 2023). Considering these factors, a need has emerged to design Turkish activities that support the development of language, social, and problem-solving skills in children aged 60-72 months whose native language is not Turkish.

This study aims to conduct a needs analysis for the development of Turkish activities designed to support the language, social, and problem-solving skills of children aged 60-72 months whose native language is not Turkish. Within this scope, the study seeks to identify effective aims, needs, objectives, activity examples, instructional strategies, educational materials, and assessment and evaluation methods to be used in Turkish activities.

Method

This study was conducted within the framework of a basic qualitative research design. Furthermore, it was designed as a needs analysis study to identify the requirements for planning Turkish language activities based on teachers' perspectives. Because the participants were required to meet specific criteria aligned with the purpose of the study, criterion sampling, a type of purposive sampling, was used to form the focus group. The participants consisted of ten preschool teachers working in kindergartens affiliated with the Ministry of National Education. All participants had at least five years of professional experience, were teaching at least one child who acquired Turkish as a second language, and voluntarily agreed to participate in the study. Data were collected using a needs analysis questionnaire developed to inform the design of the planned activities. The questionnaire was administered through focus group interviews and included different sections addressing the aims, needs, objectives, activity examples, instructional methods, educational materials, and assessment and evaluation components of the activities. Within this framework, language, social, and problem-solving skills emerged as the main themes, alongside an overarching general theme. The interviews were audio-recorded with participants' consent, and transcribed verbatim. The resulting data were analyzed using content analysis.

Findings

Content analysis generated four overarching themes: language skills, social skills, problem-solving skills, and a general theme that addresses these three areas holistically. Under the theme of language skills, teachers frequently emphasized the need to support receptive and expressive language abilities. Teachers reported that children frequently experienced difficulties in understanding instructions and expressing themselves verbally. Within the theme of social skills, teachers reported that children have difficulties in peer interaction, participation in group activities, and compliance with classroom rules. The findings further revealed that behaviors such as withdrawal and non-compliance were observed in classroom settings. In relation to problem-solving skills, teachers reported that children experience difficulties in understanding problems, generating solutions, and expressing their ideas during problem-solving processes. Teachers also stated that they commonly use Turkish language activities in their classroom practices, such as storytelling, role-playing, songs, finger games, and rhymes.

Conclusion and Discussion

This study identified the needs related to the language, social, and problem-solving skills of children aged 60-72 months whose native language is not Turkish. The findings indicate that Turkish language activities have potential to support the language development, social participation, and problem-solving skills in a multidimensional manner.

According to teachers' views, the most fundamental need was identified as the development of children's receptive and expressive language skills. Within the context of language skills, teachers considered interaction-based activities, such as games, storytelling, dramatization, songs, and nursery rhymes, to be the most effective methods for supporting children's communication skills. When examined in terms of social skills, teachers emphasized that language inadequacies may lead children to withdraw from social interaction, which in turn may result in difficulties in sharing, cooperation, and problem-solving skills. Findings related to problem-solving skills suggest that teachers perceive language proficiency as an important factor influencing children's problem-solving processes.

Overall, the findings suggest that teachers view Turkish activities not only as tools for language development but also as holistic practices that support children's rule-following behaviors, self-confidence, social adaptation, self-regulation, and problem-solving skills. This perspective aligns with contemporary educational approaches, which conceptualize language development in early childhood as an integral component of cognitive and social development rather than as an isolated domain.

GİRİŞ

Dil, bireyin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasında temel bir araç olarak önemli bir rol üstlenir (Şimşek Bekir ve Temel, 2006). Vygotsky (1978) ve Piaget (1972)'ye göre erken çocukluk dönemi dil gelişiminin en hızlı ilerlediği, bireysel çevreden gelen uyarıcılarla zihinsel ve sosyal duygusal temellerin oluştuğu bir dönem olarak kabul edilir. Bu dönemde çocuk dili yalnızca iletişim amacıyla kullanmakla kalmayıp aynı zamanda düşünme, problem çözme, akıl yürütme ve duygusal düzenleme aracı olarak kullanır (Bruner, 1983; Tomasello, 2003). Bu dönem özellikle eğitim dili ile anadili arasında farklılık bulunan çocuklar için kültürel, sosyal ve çevresel etmenlerin etkisiyle daha fazla dil ve sosyal uyum gereksinimi gerektiren bir süreç hâline gelir (Bronfenbrenner, 1986; Cummins, 2000).

Türkiye’de son yıllarda çeşitli nedenlerle artış gösteren göç hareketleri, okul öncesi eğitim ortamlarında çok dilli ve çok kültürlü bir öğrenci profilinin yaygınlaşmasına yol açmış ve erken çocukluk eğitiminde yeni pedagojik gereksinimleri gündeme getirmiştir (OECD, 2021; UNICEF, 2019). Bu demografik çeşitlilik, kapsayıcı eğitim politikalarının güçlendirilmesini ve öğretmen uygulamalarının sistematik bir biçimde yeniden ele alınmasını gerektirmektedir (MEB, 2024). Göçle birlikte eğitim dili ile anadili arasında farklılık bulunan çocuk sayısındaki artış, bazı gelişimsel alanlarda ek destek gereksinimlerini beraberinde getirebilmektedir. Alanyazında, eğitim dili ile anadili arasında farklılık bulunan çocukların okul öncesi dönemde dil gelişiminin yanı sıra sosyal uyum, akran iletişimi ve sınıf içi kurallara uyum süreçlerinde çeşitli güçlükler yaşayabildikleri belirtilmektedir (Aral ve Baran, 2011). Bu güçlükler çoğunlukla sınırlı dil etkileşimi, akran ilişkilerinde zorlanma, içe yönelim ve etkinliklere katılımı çekingencek gibi davranışlarla ilişkilendirilmektedir (García ve Wei, 2014; Gülay Ogelman ve Sarı, 2024; OECD, 2021; Tabors, 2008). Güncel çalışmalar, anadili Türkçe olmayan çocukların bulunduğu okul öncesi sınıflarda, çocukların dil gelişiminin akran etkileşimleri ve sosyal katılım düzeyiyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmen desteği ve sunulan etkileşim fırsatlarının çocukların sosyal uyum süreçlerini belirgin biçimde etkilediği ortaya konulmaktadır (Aleksić ve García, 2024; OECD, 2021; Protassova ve Silkin, 2025; Washington-Nortey, Zhang, Xu ve Spence, 2022). Bu nedenle dil, yalnızca iletişimsel bir araç olarak değil, okul öncesi dönemde sosyal ve bilişsel gelişimi destekleyen temel bir yapı taşı olarak değerlendirilir (Şimşek Bekir, 2004). Bu bağlamda, birden fazla dilin kullanıldığı öğrenme ortamlarında, dil etkileşim fırsatlarının artırılması ve iletişim süreçlerinin desteklenmesi önemli bir gelişimsel gereksinim olarak öne çıkmaktadır. Okul öncesi dönemin öğrenmeye açıklık ve gelişimsel esneklik açısından kritik bir dönem olması, bu çocukların dil

gelişimini desteklemeye yönelik Türkçe etkinliklerinin pedagojik açıdan planlı ve etkileşim temelli biçimde ele alınmasını gerekli kılmaktadır (Temel ve Şimşek Bekir, 2005).

Dil gelişimi açısından Türkçe etkinlikleri, çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimini destekleyen yapılandırılmış etkileşim fırsatları sunar. Hikâye kitapları üzerine gerçekleştirilen konuşma, tartışma ve etkileşimli okuma etkinliklerinin çocukların konuşma ve dinleme becerilerini geliştirdiği (Eti ve Aktaş Arnas, 2016; Kelin, 2007; Riley ve Reedy, 2003) ve erken okuryazarlık becerileri aracılığıyla dil gelişimi ile okul hazırbulunuşluğunu desteklediği belirtilmektedir (Altun ve Tantekin Erden, 2016; Dowdall ve diğerleri, 2020; Noble ve diğerleri, 2019; Wasik ve Hindman, 2020). Ayrıca Türkçe etkinlikleri, çocukların sosyal ve duygusal gelişimini de destekleyen önemli öğrenme ortamları sunmaktadır. Hikâye temelli Türkçe etkinliklerinin, çocukların kendilerini sözel olarak ifade etmelerini desteklediği; anlamlı iletişim ortamları oluşturarak akran etkileşimlerini güçlendirdiği ve sosyal katılım süreçlerine katkı sağladığı ifade edilir (MEB, 2024). Drama ile bütünleştirilmiş etkileşimli Türkçe etkinliklerinin, çocukların sözel ifade, sosyal etkileşim ve duygusal düzenleme becerilerini desteklediği; akran ilişkilerini güçlendirdiği ve grup içi katılımı artırdığı belirtilmektedir (Ersoy, Kandır, Ömeroğlu, Şahin ve Turla, 2007). Ayrıca oyun temelli Türkçe etkinlikleri; iş birliği, paylaşma, yardımlaşma, toplumun davranış kurallarını uygulayabilme, saygı duyma, kurallara uyma gibi sosyal değerlerin deneyim yoluyla öğrenilmesini kolaylaştırarak sosyal uyum süreçlerini güçlendirir (Arslan ve Dilci, 2018).

Birey yaşamı boyunca gerek bireysel gerekse toplumsal yaşamın gerektirdiği pek çok problemle karşı karşıya kalır (Güçlü, 2003). Problem, bireyin mevcut durumu ile ulaşmayı hedeflediği durum arasında bir farkın bulunması ve bu farkın giderilmesinin bilişsel çaba gerektirmesi durumu ifade ederken; problem çözme becerisi ise bireyin karşılaştığı güçlükleri aşmak amacıyla sahip olduğu bilgi ve deneyimleri kullanarak uygun çözüm yolları geliştirmesi ve bu yolları uygulayabilmesini ifade etmektedir (Senemoğlu, 2018). Bu becerinin gelişmiş olması, bireyin çevreye uyumunu artırarak algılarını, davranışlarını ve sosyal ilişkilerini daha dengeli ve sağlıklı biçimde düzenlemesine katkı sağlar (Çınar, Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2009). Özellikle okul öncesi dönemde problem çözme becerisinin gelişimi, çocukların bilişsel süreçlerini destekleyen öğrenme ortamlarıyla yakından ilişkilidir. Bu bağlamda Türkçe etkinliklerinin çocukların problem çözme, dikkat ve düşünme becerilerini desteklediği vurgulanır (Seven ve Ünüvar, 2025). Ayrıca Türkçe etkinliklerinin çocukların farklı çözüm yolları üretmelerine, uygun olanı seçmelerine, soru sormalarına ve muhakeme becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığı belirtilir (MEB, 2024).

Vygotsky (1978)'nin yakınsak gelişim alanı kavramına göre çocuğun öğrenmesi, sosyal etkileşim ve kendisinden yetkin bireylerle kurulan iş birliği yoluyla gerçekleşir. Bu kuramsal çerçeve

doğrultusunda Rogoff (1990)'a göre öğretmenler dil gelişiminde birer kültürel aracı olarak kritik bir rol üstlenirler. Dil gelişiminin sosyal duygusal ve bilişsel gelişimle olan etkileşimi, özellikle çok kültürlü sınıf yapılarında daha görünür hâle gelir. Saklan ve Karakütük (2022) yaptıkları çalışmada dil ve kültür farklılığından kaynaklı olarak yabancı öğrencilerin eğitim sistemine uyumunun zaman aldığını ve öğretmenlerin, düşük dil yeterliliğinin öğrencilerin aidiyet duygusu geliştirmemelerine, kültürel anlamda uyum sağlayamamalarına neden olduğunu, çocukların kendilerini bu ortamda geçici gibi düşündükleri için anadillerini baskın bir şekilde kullanmamalarının Türkçe öğrenmelerine engel olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içi sosyal ilişkileri güçlendiren, saygı, hoşgörü ve iş birliğini teşvik eden kapsayıcı eğitim etkinlikleri ve materyalleri geliştirmeleri önem taşımaktadır (Amaç, 2023; Uysal ve Uysal, 2019; Wang ve diğerleri, 2015). Ayrıca eğitim dili ile anadili arasında farklılık bulunan çocukların iletişim becerilerini destekleyen etkinliklerin sınıf içi basit yönergeler ve görsel desteklerle yapılandırılması gerektiği vurgulanır (Düzen ve Dinçer, 2021).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2024) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı, dil gelişimini yalnızca iletişimsel bir beceri olarak değil; sosyal etkileşim, kültürel aktarım ve bilişsel süreçleri destekleyen bütüncül bir öğrenme alanı olarak ele almakta ve Türkçe etkinliklerini okul öncesi eğitiminde önemli bir pedagojik araç olarak konumlandırmaktadır. Bu yaklaşım özellikle anadili Türkçe olmayan çocukların bulunduğu sınıf ortamlarında Türkçe etkinliklerin planlanmasını daha da önemli hâle getirir. Alanyazındaki çalışmalar, sistematik dil desteklerinin çocukların dil gelişimi, sözcük dağarcığı ve ifade becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir (Şimşek Bekir ve Temel, 2006; Yavuz ve Mızrak, 2016). Bunun yanı sıra etkileşim temelli etkinliklerin çocukların sosyal etkileşim becerilerini ve bilişsel süreçlerini desteklediği belirtilmektedir (Piştav Akmeşe, Işıkdöğün Uğurlu ve Kayhan, 2023). Bununla birlikte, alanyazında Türkçe etkinliklerin çocukların gelişimine sağladığı katkılar ortaya konmuş olsa da anadili Türkçe olmayan çocukların bulunduğu sınıflarda bu etkinliklerin hangi pedagojik gereksinimler doğrultusunda planlanması gerektiği, öğretmenlerin etkinlik planlama sürecinde hangi amaç, yöntem, materyal ve değerlendirme yaklaşımlarına ihtiyaç duydukları konusu yeterince ele alınmamaktadır. Oysa öğretmenlerin bu çocukların dil gelişimini destekleyen öğrenme ortamlarını planlayabilmeleri, yalnızca etkinliklerin uygulanmasıyla değil; etkinliklerin amaçlarının belirlenmesi, uygun materyal ile öğretim yöntemlerinin seçilmesi ve değerlendirme süreçlerinin yapılandırılması gibi çok boyutlu pedagojik kararlarla ilişkilidir. Bu nedenle öğretmenlerin Türkçe etkinliklerini planlama sürecindeki ihtiyaçlarının belirlenmesi, hem sınıf içi uygulamaların niteliğinin artırılması hem de anadili Türkçe olmayan çocukların dil, sosyal ve problem çözme becerilerini destekleyecek etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması açısından önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu

nedenle bu çalışma, anadili Türkçe olmayan 60-72 aylık çocukların dil, sosyal ve problem çözme becerilerini desteklemeye yönelik Türkçe etkinliklerini planlama sürecinde öğretmen ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Anadili Türkçe olmayan çocukların dil, sosyal ve problem çözme becerilerini bütüncül biçimde desteklemeye yönelik Türkçe etkinliklere ilişkin öğretmenlerin ihtiyaçları nelerdir?
2. Anadili Türkçe olmayan çocukların dil becerilerinin desteklenmesine yönelik Türkçe etkinliklere ilişkin öğretmenlerin ihtiyaçları nelerdir?
3. Anadili Türkçe olmayan çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesine yönelik Türkçe etkinliklere ilişkin öğretmenlerin ihtiyaçları nelerdir?
4. Anadili Türkçe olmayan çocukların problem çözme becerilerinin desteklenmesine yönelik Türkçe etkinliklere ilişkin öğretmenlerin ihtiyaçları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, öğretmenlerin anadili Türkçe olmayan 60-72 aylık çocukların dil, sosyal ve problem çözme becerilerini desteklemeye yönelik Türkçe etkinliklerini planlama sürecindeki ihtiyaçlarını derinlemesine ortaya koymayı amaçladığından temel nitel araştırma deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Temel nitel araştırma, bireylerin belirli bir olguya ilişkin anlamlandırma süreçlerini ortaya koymayı amaçlayan ve katılımcıların deneyimlerine dayalı olarak veri üretmeyi esas alan bir yaklaşımdır. Bu tür araştırmalarda amaç, belirli bir kuram geliştirmekten ziyade katılımcıların bakış açılarını anlamak ve yorumlamaktır (Merriam, 2009). Bu doğrultuda, öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerine dayalı olarak şekillenen ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçların yorumlanması hedeflendiğinden temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir.

Ayrıca bu çalışma, öğretmen görüşlerine dayalı olarak Türkçe etkinliklerinin planlanmasına yönelik gereksinimleri ortaya koymayı amaçlayan bir ihtiyaç analizi çalışmasıdır. İhtiyaç analizi, mevcut durum ile hedeflenen durum arasındaki farkın belirlenmesini ve bu doğrultuda program geliştirme sürecine veri sağlamayı amaçlayan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Brown, 2016; Richards, 2001). Bu çalışmada ihtiyaç analizi, mevcut durum analizi ve hedef durum analizi yaklaşımlarını birlikte içeren bütüncül bir çerçevede ele alınmıştır. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalara ilişkin deneyimleri mevcut durumu ortaya koyarken, ifade ettikleri gereksinimler hedeflenen duruma ilişkin beklentileri yansıtır. Bu yönüyle çalışma, öğretmenlerin doğrudan sınıf içi deneyimlerinden hareketle ortaya koydukları ihtiyaçların, planlanan Türkçe etkinliklerinin amaç, içerik, yöntem ve

değerlendirme boyutlarına yön verecek nitelikte olduğu varsayımına dayanır. Program geliştirme kuramları incelendiğinde, Taba (1962) program geliştirme sürecini öğretmen deneyimleri ve sınıf içi gözlemler üzerinden şekillenen tabandan yukarıya bir yaklaşım olarak ele almakta ve öğretmenlerin belirlediği ihtiyaçların program tasarımında belirleyici olması gerektiğini vurgular. Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda değerlendirildiğinde, öğretmen görüşlerine dayalı olarak yürütülen bu çalışma, Taba'nın öğretmen merkezli program geliştirme anlayışıyla örtüşür. Bu kapsamda çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüş olup öğretmen görüşlerine dayalı bir ihtiyaç analizi çalışması olarak yapılandırılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2002). Ölçüt örnekleme, belirli özellikleri taşıyan katılımcıların seçilerek çalışma amacına uygun ve derinlemesine veri elde edilmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışmaya, ölçüt örnekleme yöntemi doğrultusunda belirlenen ve belirli kriterleri karşılayan 10 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Bu kapsamda çalışma grubunun 1) Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anasınıflarında görev yapıyor olmaları, 2) en az beş yıl mesleki deneyime sahip olmaları, 3) sınıfında anadili Türkçe olmayan en az bir 60-72 aylık çocuğun bulunması ve 4) araştırmaya gönüllü olarak katılım göstermeleri ölçütleri dikkate alınmıştır. Çalışmaya İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde yer alan MEB'e bağlı bir ortaokulunun anasınıflarında görev yapan öğretmenler dahil edilmiştir. Okul yönetimi ve öğretmenlerle yapılan ön görüşmeler sonucunda ölçütleri sağlayan öğretmenler belirlenmiştir. Çalışmada yer alan öğretmenlerin demografik bilgilerine Tablo 1'de yer verilmiştir:

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Mesleki Deneyim (Yıl)	Öğrenim Düzeyi	Sınıftaki Anadili Türkçe Olmayan Çocuk Sayısı
Ö1	Kadın	9 yıl	Lisans	4
Ö2	Kadın	7 yıl	Lisans	4
Ö3	Kadın	13 yıl	Yüksek Lisans	7
Ö4	Kadın	5 yıl	Lisans	3
Ö5	Kadın	9 yıl	Lisans	2
Ö6	Kadın	7 yıl	Yüksek Lisans	2
Ö7	Kadın	5 yıl	Lisans	3
Ö8	Kadın	11 yıl	Lisans	1
Ö9	Kadın	6 yıl	Lisans	3
Ö10	Kadın	13 yıl	Yüksek Lisans	3

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış Öğretmen İhtiyaç Belirleme Görüşme Formu kullanılmıştır. Görüşme soruları, anadili Türkçe olmayan çocukların dil, sosyal ve problem çözme becerilerine yönelik öğretmen ihtiyaçlarını ortaya çıkarmaya yönelik hazırlanmıştır. Görüşme formu toplam 15 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Soruların hazırlanması sürecinde ilgili alan yazın incelenmiş; özellikle nitel araştırma desenleri ve ihtiyaç analizi alanındaki çalışmalar (Brown, 2016; Nation ve Macalister, 2010; Richards, 2001) dikkate alınmıştır. Görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla okul öncesi eğitimi ve dil gelişimi alanında uzman dört akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda bazı soruların ifade biçimi sadeleştirilmiş ve kapsamı netleştirilmiştir. Örneğin başlangıçta “Anadili Türkçe olmayan çocukların dil gelişimi için yaptığınız etkinlik uygulamaları nelerdir?” şeklinde yöneltilen soru, daha açıklayıcı olması amacıyla “Anadili Türkçe olmayan çocukların dil becerilerinin geliştirilmesinde kullandığınız etkinlik türleri nelerdir?” şeklinde yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca bazı sorularda birden fazla kavramın aynı anda sorulmasının katılımcı yanıtlarını sınırlandırabileceği belirtilmiş ve bu doğrultuda sorular ayrıştırılarak daha açık hâle getirilmiştir. Örneğin başlangıçta “Anadili Türkçe olmayan çocukların dil becerilerini geliştirmek için hangi etkinlik yöntemlerini ve materyallerini kullanıyorsunuz?” şeklinde yöneltilen soru, iki ayrı boyutu aynı anda içermesi nedeniyle katılımcıların yanıtlarını sınırlandırabileceği düşünülerek “Anadili Türkçe olmayan çocukların dil becerilerinin geliştirilmesinde kullandığınız öğretim yöntemleri nelerdir?” ve “Anadili Türkçe olmayan çocukların dil becerilerinin geliştirilmesinde kullandığınız eğitim materyalleri nelerdir?” şeklinde iki ayrı soruya dönüştürülmüştür. Görüşme sorularının anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla çalışma kapsamı dışında kalan üç okul öncesi öğretmeni ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Yapılan düzenlemeler sonucunda Öğretmen İhtiyaç Belirleme Görüşme Formu sorularına son hâli verilmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki çalışma sorularına yanıt aranmıştır:

Öğretmen İhtiyaç Belirleme Görüşme Formu

Dil Becerileri İçin İhtiyaç Belirleme Görüşme Soruları

1. Anadili Türkçe olmayan çocukların dil becerilerinin geliştirilmesinde amacınız nedir?
2. Anadili Türkçe olmayan çocukların dil becerilerinin geliştirilmesinde kullandığınız etkinlik türleri nelerdir?
3. Anadili Türkçe olmayan çocukların dil becerilerinin geliştirilmesinde kullandığınız öğretim yöntemleri nelerdir?

4. Anadili Türkçe olmayan çocukların dil becerilerinin geliştirilmesinde kullandığınız eğitim materyalleri nelerdir?
5. Anadili Türkçe olmayan çocukların dil becerilerinin geliştirilmesinde kullandığınız tanıma ve değerlendirme yöntemleri nelerdir?

Sosyal Beceriler İçin İhtiyaç Belirleme Görüşme Soruları

1. Anadili Türkçe olmayan çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesinde amacınız nedir?
2. Anadili Türkçe olmayan çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesinde kullandığınız etkinlik türleri nelerdir?
3. Anadili Türkçe olmayan çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesinde kullandığınız öğretim yöntemleri nelerdir?
4. Anadili Türkçe olmayan çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesinde kullandığınız eğitim materyalleri nelerdir?
5. Anadili Türkçe olmayan çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesinde kullandığınız tanıma ve değerlendirme yöntemleri nelerdir?

Problem Çözme Becerileri İçin İhtiyaç Belirleme Görüşme Soruları

1. Anadili Türkçe olmayan çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde amacınız nedir?
2. Anadili Türkçe olmayan çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde kullandığınız etkinlik türleri nelerdir?
3. Anadili Türkçe olmayan çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde kullandığınız öğretim yöntemleri nelerdir?
4. Anadili Türkçe olmayan çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde kullandığınız eğitim materyalleri nelerdir?
5. Anadili Türkçe olmayan çocukların problem çözme becerilerinin kullandığınız tanıma ve değerlendirme yöntemleri nelerdir?

Çalışmada görüşme soruları “kullandığınız” biçiminde yapılandırılmış olup bu tercih, öğretmenlerin Türkçe etkinliklerini planlama ve uygulama süreçlerine ilişkin deneyimlerini daha somut ve ayrıntılı biçimde ortaya koymalarını sağlamak amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırmalarda katılımcıların ihtiyaçlarını çoğunlukla doğrudan ifade etmek yerine mevcut uygulamaları, karşılaştıkları güçlükler ve sınırlılıklar üzerinden ortaya koydukları bilinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda öğretmenlerin ifade ettikleri etkinlikler, yöntemler, materyaller ve değerlendirme süreçleri analiz edilerek; eksiklikler, tekrar eden uygulamalar ve sınırlılıklar üzerinden ihtiyaçlar belirlenmiştir. Bu

nedenle araştırmada kullanılan sorular, öğretmenlerin Türkçe etkinliklerini planlama ve uygulama süreçlerinde zorlandıkları noktaları ve ihtiyaçlarını dolaylı ancak daha derinlikli biçimde ortaya koyacak şekilde değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi, belirli bir konuya ilişkin katılımcıların görüşlerini etkileşimli bir ortamda paylaşımlarını sağlayan nitel bir veri toplama tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşmeler moderatör eşliğinde gerçekleştirilmiş, katılımcıların konuya ilişkin düşüncelerini etkileşimli ortamda özgür biçimde ifade etmeleri teşvik edilmiştir. Odak grup görüşmesi tek oturum hâlinde gerçekleştirilmiş olup görüşme yaklaşık 75 dakika sürmüştür. Görüşme sürecinde katılımcıların konuya ilişkin görüşlerini ayrıntılı biçimde ifade edebilmeleri sağlanmış ve veri toplama süreci boyunca ortaya çıkan tekrar eden temalar ve ortak ifadeler doğrultusunda veri doyumu ulaşıldığı değerlendirilmiştir. Nitel çalışmalarda veri doyumu, yeni veri toplandığında mevcut temalara anlamlı bir katkı sağlanmadığının gözlemlenmesiyle belirlenmektedir (Braun ve Clarke, 2021; Guest, Bunce ve Johnson, 2006). Ayrıca odak grup görüşmelerinde katılımcı sayısının genellikle 6-12 kişi arasında olması önerilmekte olup (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2021) bu çalışmadaki 10 katılımcının söz konusu önerilen aralık içinde yer aldığı görülmektedir. Bu nedenle tek oturumluk odak grup görüşmesinden elde edilen verilerin çalışma amacını karşılayacak derinlik ve kapsamda olduğu kabul edilmiştir.

Bu çalışmada bireysel görüşmeler yerine odak grup görüşmesinin tercih edilmesinin temel nedeni, öğretmenlerin anadili Türkçe olmayan çocuklara ilişkin deneyimlerini etkileşimli bir ortamda paylaşımlarının, birbirlerinin görüşlerini tetikleyerek daha kapsamlı ve derinlemesine veri üretmelerine olanak sağlamasıdır. Odak grup görüşmeleri, katılımcıların ortak sorun alanlarını birlikte tartışmalarına ve farklı bakış açılarını görünür kılmalarına imkân tanımaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016; Creswell ve Poth, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşme sürecinde tüm katılımcıların yöneltilen sorulara ilişkin katkı sunmaları teşvik edilmiş; ancak veri üretimi doğal grup etkileşimi içerisinde gerçekleşmiştir. Bu nedenle analiz süreci katılımcı bazlı yanıt sayımına değil, içerik temelli değerlendirmeye dayandırılmıştır.

Çalışma öncesinde öğretmenlere çalışmanın amacı, veri toplama süreci ve etik ilkeler hakkında bilgi verilmiş, gönüllü katılım esas alınmıştır. Çalışma, Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu'nun E-77082166-302.08.01-1394660 sayılı etik kurul izni ile yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Odak grup görüşmesinden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, nitel verilerin sistematik biçimde kodlanarak anlamlı kategoriler ve temalar hâline getirilmesini sağlayan bir analiz yaklaşımıdır (Karasar, 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Analiz süreci birkaç aşamada yürütülmüştür. Öncelikle odak grup görüşmesine ait ses kayıtları araştırmacı tarafından yazıya aktarılmış; ardından veriler açık kodlama yoluyla analiz edilerek kodlar oluşturulmuş, benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuş ve bu kategoriler temalar altında birleştirilerek anlamlandırılmıştır. Böylece analiz sürecinde kod-kategori-tema şeklinde hiyerarşik bir yapı oluşturulmuş ve öğretmenlerin ihtiyaçları bütüncül bir çerçevede ortaya konulmuştur. Bu süreçte tümevarımcı bir yaklaşım benimsenmiş ve temalar doğrudan veriden elde edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Ardından oluşturulan kod ve temalar bağımsız olarak iki uzmana sunulmuştur. Analiz süreci ortaklaşa yürütülmemiş olup iki uzman tarafından birbirinden bağımsız şekilde gerçekleştirilmiştir. Uzmanlardan biri okul öncesi eğitim alanında çalışmakta olup dil gelişimi üzerine deneyime sahip bir alan uzmanı; diğeri ise nitel araştırma yöntemleri alanında uzmanlaşmış ve bu alanda deneyime sahip bir uzmandır. Ayrıca nitel araştırma yöntemleri alanına hâkim olan uzmanın; okul öncesi eğitimi alanına aşinalığı, kod ve temaların bağlama uygunluğunun değerlendirilmesine katkı sağlamıştır. Uzmanlardan, kod ve temaların uygunluğunu değerlendirmeleri ve gerekli gördükleri durumlarda öneride bulunmaları istenmiştir. Uzman değerlendirme sürecinde, araştırmacı ve uzmanlar arasında kod ve tema eşleşmeleri karşılaştırılmış; görüş birliği ve görüş ayrılığı olan durumlar belirlenmiştir. Görüş ayrılığı bulunan kod ve temalar üzerinde karşılıklı tartışma ve değerlendirme süreci yürütülmüş, ortak bir uzlaşmaya varıldıktan sonra nihai kod ve tema yapısı oluşturulmuştur. Bu doğrultuda bazı kod adlandırmalarında sadeleştirmeye gidilmiş, benzer içerik taşıyan bazı kodlar birleştirilmiş ve bazı temaların kapsamı yeniden düzenlenmiştir. Örneğin öğretmenlerin “Çocuk söyleneni anlamayınca etkinliğe katılmıyor, kendini ifade edemeyince de içine kapanıyor” ve “Dil gelişmeden diğer alanlarda ilerleme sağlamak çok zor” şeklindeki ifadeleri başlangıçta ayrı ayrı kodlar altında değerlendirilmiş; ancak uzman görüşü doğrultusunda bu ifadelerin bütüncül bir dil ihtiyacını yansıttığı değerlendirilerek “alıcı ve ifade edici dili geliştirmeye yönelik ihtiyaç” kodu altında birleştirilmiştir. MAQXDA ile yapılan içerik analizinde uzmanlar arasındaki görüş birliği Miles ve Huberman (1994) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda elde edilen %100 uyum değeri, başlangıçtaki bağımsız kodlamalara değil, uzmanlar ve araştırmacı arasında gerçekleştirilen uzlaşma süreci sonrasında ulaşılan nihai kod ve tema eşleşmelerine dayanmaktadır. Yapılan hesaplama sonucunda elde edilen değer kabul edilen değer (%80) üzerinde olduğu için analiz sürecinin güvenilir olduğu değerlendirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Kodlama sürecinin ardından benzer içerikteki kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş; dil, sosyal, problem çözme ve genel tema (dil, sosyal ve problem çözme becerilerinin bütüncül gelişimini destekleyen Türkçe etkinliklerine yönelik öğretmen ihtiyaçları) olmak üzere temalar yapılandırılmıştır. Ayrıca verilerin yorumlanmasında katılımcı ifadelerine doğrudan yer verilerek çalışmanın inandırıcılığı desteklenmiştir. Aktarılabilirliği desteklemek amacıyla çalışma grubunun özellikleri, veri toplama süreci ve analiz aşamaları ayrıntılı biçimde açıklanmış; çalışma bağlamı şeffaf şekilde sunulmuştur. Ayrıca çalışma sürecinde etik ilkelere uygun hareket edilmiş, katılımcıların gönüllü katılımı sağlanmış ve gizlilik ilkesi gözetilmiştir.

Analiz sürecinde frekans değerleri nicel bir ölçüm amacıyla kullanılmamış; yalnızca belirli görüşlerin grup içinde ne ölçüde vurgulandığını göstermek amacıyla betimsel bir gösterge olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda frekanslar, katılımcı sayısını değil, belirli ihtiyaç alanlarının görüşme sürecinde tekrar edilme yoğunluğunu yansıtmaktadır. Ancak bulguların yorumlanmasında asıl belirleyici olan unsur, temaların içeriksel derinliği ve öğretmen ifadelerinin niteliği olmuştur. Nitel çalışmalarda temaların öneminin yalnızca tekrar sıklığına değil, anlam zenginliğine dayalı olarak değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Saldaña, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Analiz sürecinde öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Bu kapsamda dil, sosyal ve problem çözme becerilerine yönelik bütüncül öğretmen ihtiyaçları teması için beş kategori ve toplam 48 kodlama; dil becerilerine yönelik öğretmen ihtiyaçları teması için beş kategori ve 28 kodlama; sosyal becerilere yönelik öğretmen ihtiyaçları teması için beş kategori ve 31 kodlama, problem çözme becerilerine yönelik öğretmen ihtiyaçları teması için beş kategori ve 31 kodlama yapılmıştır. Elde edilen kategori ve kodlamalar doğrultusunda öğretmenlerin ihtiyaç alanları belirlenmiş ve bu ihtiyaçlara dayalı olarak Türkçe etkinliklerin içerikleri yapılandırılmıştır. İlgili kategori ve kodlamalar bulgular bölümünde katılımcı ifadeleri ile desteklenerek sunulmuştur.

BULGULAR

İhtiyaç analizi kapsamında dil, sosyal ve problem çözme becerilerine yönelik bütüncül öğretmen ihtiyaçları oluşturulmuştur ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Dil, sosyal ve problem çözme becerilerine yönelik bütüncül öğretmen ihtiyaçları

Kategoriler	Kodlar	Frekans
Amaç	Alıcı ve ifade edici dili geliştirmeye yönelik ihtiyaç	9
	İletişim kurma becerilerinin desteklenmesine yönelik ihtiyaç	8
	İfade edici dilin eksikliğinden kaynaklanan olumsuz davranışların ortadan kalkmasına yönelik ihtiyaç	8

	Anlama ve anlaşılmayı kolaylaştırmaya yönelik ihtiyaç	7	
	Günlük rutin ve kurallara uymaya yönelik ihtiyaç	7	
	Oryantasyon/uyum sağlamaya yönelik ihtiyaç	7	
	Çocukların etkinliklere aktif katılımlarını sağlamaya yönelik ihtiyaç	6	
	Akran ilişkilerini iyileştirmeye (paylaşma, yardımlaşma) yönelik ihtiyaç	6	
	Veliyle iş birliği halinde olup iletişim probleminin çözülmesine yönelik ihtiyaç	6	
	Evde Türkçe konuşulmasına yönelik ihtiyaç	5	
	Çocuğun çeşitli gelişim alanlarını desteklemeye yönelik ihtiyaç	4	
	Sınıf içi eğitimi iyileştirmeye yönelik ihtiyaç	3	
	Özgüven gelişimini desteklenmesine yönelik ihtiyaç	3	
Etkinlik örnekleri	Hikâye temelli etkinliklere yönelik ihtiyaç	9	
	Türkçe dil etkinliklerine yönelik ihtiyaç (şair, tekerleme, şarkı, pandomim, jest mimik)	9	
	Oyun temelli etkinliklere yönelik ihtiyaç	8	
	Görsel materyallere yönelik ihtiyaç	7	
	Dramatizasyon etkinliklerine yönelik ihtiyaç	6	
	Gösterip yaptırma etkinliklerine yönelik ihtiyaç	5	
	Soru cevap etkinliklerine yönelik ihtiyaç	1	
	Deney etkinliklerine yönelik ihtiyaç	1	
	Eğitim yöntemleri	Gösterip yaptırma yöntemine yönelik ihtiyaç	9
		Oyun temelli yöntemine yönelik ihtiyaç	7
Dramatizasyon yöntemine yönelik ihtiyaç		5	
Bol bol konuşmaya yönelik ihtiyaç		4	
Hareketle anlaşmaya yönelik ihtiyaç (işaret dili)		4	
Soru cevap yöntemine yönelik ihtiyaç		2	
Beyin fırtınası yöntemine yönelik ihtiyaç		1	
Pandomim yöntemine yönelik ihtiyaç		1	
Eğitim materyalleri	Hikâye kitaplarına yönelik ihtiyaç	9	
	Kuklalara yönelik ihtiyaç	9	
	Görsel materyallere yönelik ihtiyaç	8	
	Akıllı tahtaya yönelik ihtiyaç	7	
	Parmak oyunlarına yönelik ihtiyaç	6	
	Oyuncaklara yönelik ihtiyaç	4	
	Kostümler/drama gereçlerine yönelik ihtiyaç	2	
	Eğitici kutu oyuncaklarına yönelik ihtiyaç	1	
	Maketlere yönelik ihtiyaç	1	
	Gerçek nesnelere yönelik ihtiyaç	1	
Eğitici videolara yönelik ihtiyaç	1		
Tanıtma ve değerlendirme	Soru cevap temelli değerlendirmeye yönelik ihtiyaç	8	
	Gözleme yönelik ihtiyaç	7	
	Portfolyoya yönelik ihtiyaç	6	
	Anekdot kaydına yönelik ihtiyaç	5	
	Veli görüşmesine yönelik ihtiyaç	5	
	Derecelendirme ölçeklerine yönelik ihtiyaç	4	
Kontrol listesine yönelik ihtiyaç	4		
Gelişim gözlem formuna yönelik ihtiyaç	3		

Tablo 2’de öğretmenlerin büyük çoğunluğu, anadili Türkçe olmayan çocuklara yönelik Türkçe etkinliklerinin planlanmasında öncelikli amaçlarının çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini

destekleyecek etkinliklere ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9). Ö1 bu durumu “Çocuk söyleneni anlamayınca etkinliğe katılmıyor, kendini ifade edemeyince de içine kapanıyor” sözleriyle ifade ederken; Ö3 “Dil gelişmeden diğer alanlarda ilerleme sağlamak çok zor” ifadesini kullanmıştır. Ö7 ise “Anlamadığı için kurallara uymuyor gibi görünüyor ama aslında dili yeterli değil” diyerek dil yeterliğinin sınıf içi davranış ve katılım üzerinde belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Bunun yanı sıra öğretmenler, çocukların akranlarıyla iletişim kurabilmelerini destekleyecek etkinliklere duyulan ihtiyacı da sıklıkla dile getirmiştir (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10). Ö5 “Arkadaşlarıyla konuşamadığında oyun kuramıyor” derken; Ö8 “Paylaşma ve yardımlaşma iletişime başlıyor” ifadeleriyle iletişim becerilerinin sosyal etkileşim açısından önemine dikkat çekmiştir. Öğretmenler ayrıca ifade edici dil yetersizliğine bağlı ortaya çıkan olumsuz davranışların azaltılmasına yönelik destekleyici etkinliklere de ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10). Ö4 “Kendini anlatamayınca ağlayarak ya da vurarak tepki veriyor” şeklinde görüş bildirirken, Ö10 “Aslında problem davranış değil, iletişim eksikliği” değerlendirmesinde bulunmuştur. Bunun yanında öğretmenler, çocukların günlük sınıf rutinlerini ve kurallarını anlamalarını kolaylaştıracak etkinliklere (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10) ve okula uyum sürecini destekleyecek uygulamalara (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10) ihtiyaç duyduklarını da ifade etmişlerdir. Ö6 bu durumu “Sınıf rutinini anlamadıklarında yönlendirmeye ihtiyacımız oluyor” sözleriyle dile getirmiştir. Ayrıca öğretmenler tarafından etkinliklere aktif katılımın sağlanması (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9) ve akran ilişkilerinin iyileştirilmesi (Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10) önemli bir ihtiyaç alanı olarak ifade edilmiştir. Ö1 bu durumu “Etkinlikleri anlamadıkları zaman kenarda kalıyorlar; bu yüzden katılımı artıran etkileşimli etkinlikler faydalı” şeklinde ifade ederken, Ö4 “Konuşmalarına fırsat tanıyan etkinlikler olduğunda çocuklar daha aktif olup sürece dahil oluyorlar” sözleriyle benzer bir ihtiyaca dikkat çekmiştir. Akran ilişkilerinin gelişimini destekleyen etkinlikler de öğretmenler tarafından önemli bir ihtiyaç alanı olarak vurgulanmıştır. Ö3 “Dili gelişince oyunlara daha rahat dahil oluyor; bu yüzden akranlarla iletişimi artıracak etkinlikler faydalı oluyor” derken Ö7 “İletişim kurabilen çocuk daha özgüvenli oluyor, bu nedenle çocukların birlikte konuşabilecekleri ve iş birliği yapabilecekleri etkinlikler gerekli” ifadelerini kullanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenler, veli iş birliğinin gerekliliğine (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10) ve evde Türkçe konuşulmasının desteklenmesine (Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9) dikkat çekmişlerdir. Ö9 ise bu durumu “Evde destek yoksa okulda ilerleme sınırlı kalıyor” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenler, anadili Türkçe olmayan çocukların dil gelişimini desteklemek amacıyla hikâye temelli etkinliklere (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) ve şiir, tekerleme ve şarkı gibi ritmik dil unsurlarını içeren Türkçe etkinliklerine duyulan ihtiyacı (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) dile getirmişlerdir. Ö4 “Resimli hikâye kitapları üzerinden yapılan etkinlikler çocukların anlamasını kolaylaştırıyor” derken, Ö7 “Hikâye üzerinden soru sorma ve konuşma fırsatları olduğu için hikâye etkinlikleri

faydalı oluyor” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö9 ise *“Hikâyeler sayesinde çocuklar hem kelime öğreniyor hem de konuşmaya çalışıyorlar”* değerlendirmesinde bulunmuştur. Öğretmenler ayrıca şiir, tekerleme ve şarkı içeren Türkçe etkinliklerine duyulan ihtiyacı da sıklıkla dile getirmişlerdir. Ö6 *“Tekerleme ve şarkılar kelime öğretiminde çok etkili”* şeklinde görüş bildirirken, Ö3 *“Ritmik etkinlikler çocukların kelimeleri daha kolay hatırlamasını ve öğrenmesini sağlıyor”* ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde Ö8 *“Şarkı ve tekerlemeler çocukların konuşma isteğini artırıyor; bu etkinlikler daha fazla kullanılabilir”* değerlendirmesinde bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler tarafından oyun temelli etkinliklerin çocukların dili daha aktif kullanmalarını sağladığı ve etkinliklere katılımı artırdığı belirtilmiştir (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10). Bu durumu Ö5 *“Oyunla öğretilince daha istekli oluyorlar.”* sözleriyle ifade ederken, Ö1 *“Oyun içinde konuşma fırsatı bulan çocuklar daha rahat iletişim kurup sorunlarını çözebiliyorlar”* şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenler ayrıca rol oynama ve canlandırma içeren dramatizasyon etkinliklerinin çocukların dili kullanma ve kendilerini ifade etme fırsatlarını artırdığını vurgulamışlardır (Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10). Ö7 bu durumu *“Dramatizasyon yaptığımızda çocuklar konuşmaya daha çok katılıyor”* sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmenler etkinlik yöntemlerine ilişkin özellikle gösterip yaptırma yöntemine dayalı etkinliklere ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9). Ö3 bu durumu *“Model olduğumda daha hızlı öğreniyorlar”* sözleriyle ifade ederken, Ö7 *“Önce nasıl yapılacağını gösterdiğimizde çocuklar daha rahat öğreniyorlar”* şeklinde görüş bildirmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler oyun (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9), dramatizasyon (Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8) ve bol konuşma ortamı (Ö1, Ö3, Ö6, Ö10) oluşturan yöntemleri içeren etkinliklere de ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Ö5 *“Oyunla yapılan etkinlikler çocukların konuşmasını artırıyor”* derken, Ö7 *“Dramatizasyon yaptığımızda çocuklar dili daha çok kullanıyor”* ifadelerini kullanmıştır. Ö10 ise *“Çocukların daha fazla Türkçe duyabileceği ve konuşabileceği etkinlikler çok faydalı oluyor”* sözleriyle benzer bir ihtiyacı dile getirmiştir. Etkinlik materyallerine ilişkin bulgular, öğretmenlerin özellikle hikâye kitapları (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9) ve kuklalar (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) gibi materyallere ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Ö4 bu durumu *“Kuklayla konuşurken daha rahat ve eğlenerek iletişim kuruyorlar”* sözleriyle ifade ederken, Ö2 *“Resimli hikâye kitapları çocukların anlamasını kolaylaştırıyor”* şeklinde görüş bildirmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler görsel materyallerin (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) ve akıllı tahtanın (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10) kullanımını destekleyen materyallere de ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ö7 *“Görseller olduğunda çocuklar daha hızlı öğreniyor; bu yüzden görsel materyalleri de kullanıyoruz”* ifadelerini kullanmıştır. Tanıma ve değerlendirmeye ilişkin bulgular ise öğretmenlerin özellikle soru-cevap (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9) ve gözleme (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9) dayalı değerlendirme araçlarını içeren uygulamalara ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Ö6 bu durumu *“Çocukların ne kadar anladıklarını soru sorarak ölçüyorum”* sözleriyle ifade ederken, Ö5 *“Dil, sosyal ve problem çözme becerileri*

gelişimlerini takip edebilmek için düzenli gözlem yapabileceğimiz değerlendirme araçları gerekli” şeklinde görüş bildirmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler portfolyo (Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10) ve anekdot kaydı (Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8) gibi süreç odaklı değerlendirme araçlarının da önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum için Ö10 *“Portfolyo gelişimi somut gösteriyor”* ifadesini kullanmıştır.

Dil, sosyal ve problem çözme alanlarına ilişkin bulgular, öğretmenlerin Türkçe etkinliklerini planlarken öncelikle alıcı ve ifade edici dil becerilerini destekleyen yapılandırılmış etkinliklere ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Öğretmenler; çocukların iletişim kurma fırsatlarını artıran ve akran etkileşimini, ifade edici dil yetersizliğine bağlı ortaya çıkan olumsuz davranışların azaltılması için çocukların duygu, ihtiyaç ve problemlerini sözel olarak ifade etmelerini, sınıf içi davranış düzenleme sürecini destekleyen iletişim odaklı Türkçe etkinliklere ihtiyaç duyulduğunu belirtirlerken; anlama ve anlaşılmayı kolaylaştırma, günlük sınıf rutinlere ve kurallara uyum sağlama, etkinliklere aktif katılımın sağlanması, akran ilişkilerinin iyileştirilmesi ve veliyle iş birliği halinde olup iletişim probleminin çözülmesi bulguları da etkinliklere ihtiyaç duyulduğunu gösterir. Öğretmen görüşlerine göre hikâye temelli etkinliklerin ve Türkçe dil etkinliklerinin kelime öğrenimini desteklediği ve çocukların dili daha akıcı kullanmalarına katkı sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenler, oyun, görsel materyaller ve dramatizasyon temelli etkinliklerin anadili Türkçe olmayan çocukların dil, sosyal ve problem çözme becerilerinin desteklenmesinde önemli bir rol oynadığını vurgulamışlardır. Öğretmenler, eğitim yöntemleri arasında özellikle gösterip yaptırma yönteminin öne çıktığını ve bu yöntemin çocukların öğrenmelerini kolaylaştırdığını ifade ederlerken materyal kullanımına ilişkin olarak özellikle hikâye kitapları ve kuklaların çocukların iletişim kurmalarını ve dili aktif biçimde kullanmalarını destekleyen etkili araçlar olduğunu belirtmişlerdir. Tanıma ve değerlendirme süreçlerinde ise öğretmenler, gözlem ve soru-cevap yöntemlerini sıklıkla kullandıklarını; bu yöntemlerin çocukların dili anlama ve kullanma düzeylerini, sosyal-duygusal durumlarını ve problem çözme becerilerini belirlemede etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Yapılan çalışmada ihtiyaç analizi kapsamında dil becerilerine yönelik öğretmen ihtiyaçları oluşturulmuş ve Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Dil becerilerine yönelik öğretmen ihtiyaçları

	Kategoriler	Frekans
Amaç	Alıcı ve ifade edici dili geliştirmeye yönelik ihtiyaç	9
	Anlama ve anlaşılmayı kolaylaştırmaya yönelik ihtiyaç	7
	Evde Türkçe konuşulmasına yönelik ihtiyaç	5
	İletişim kurma becerilerinin desteklenmesine yönelik ihtiyaç	3
	Sınıf içi eğitimi iyileştirmeye yönelik ihtiyaç	3
	Günlük rutin ve kurallara uymaya yönelik ihtiyaç	2
	Çocukların uyum sağlamalarını kolaylaştırmaya yönelik ihtiyaç	1

Etkinlik örnekleri	Türkçe dil etkinliklerine yönelik ihtiyaç (şür, tekerleme, şarkı, jest mimik)	9
	Görsel materyaller etkinliklerine yönelik ihtiyaç	7
	Hikâye temelli etkinliklere yönelik ihtiyaç	4
	Oyun temelli etkinliklere yönelik ihtiyaç	3
Eğitim yöntemleri	Gösterip yaptırma yöntemine yönelik ihtiyaç	5
	Dramatizasyon yöntemine yönelik ihtiyaç	5
	Oyun temelli yöntemine yönelik ihtiyaç	3
	Bol bol konuşmaya yönelik ihtiyaç	2
Eğitim materyalleri	Akıllı tahtaya yönelik ihtiyaç	7
	Hikâye kitaplarına yönelik ihtiyaç	5
	Görsel materyallere yönelik ihtiyaç	5
	Parmak oyunlarına yönelik ihtiyaç	3
	Kuklalara yönelik ihtiyaç	3
	Eğitici kutu oyuncaklarına yönelik ihtiyaç	1
Tanıma ve değerlendirme	Soru cevap temelli değerlendirmeye yönelik ihtiyaç	3
	Gözleme yönelik ihtiyaç	2
	Anekdote kaydına yönelik ihtiyaç	2
	Portfolyoya yönelik ihtiyaç	2
	Veli görüşmesine yönelik ihtiyaç	2
	Derecelendirme ölçeklerine yönelik ihtiyaç	2
	Kontrol listesine yönelik ihtiyaç	1

Tablo 3'te öğretmenlerin özellikle alıcı ve ifade edici dil becerilerini destekleyen Türkçe etkinliklere ihtiyaç duydukları görülmüştür (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9). Ö3 bu durumu "*Çocuk anlaşılınca kendini daha güvende hissediyor, o zaman kendini daha rahat ifade ediyor*" sözleriyle ifade ederken, Ö6 "*Önce anlamasını sonra kendini ifade etmesini destekleyen etkinlikler gerekli*" şeklinde görüş bildirmiştir. Ö9 ise "*Dil gelişimi olmadan diğer becerileri değerlendirmek zor*" diyerek dil becerilerinin temel rolüne dikkat çekmiştir. Öğretmenler ayrıca anlama ve anlaşılmayı kolaylaştıran etkinliklere ihtiyaç duyduğunu belirtmişlerdir (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10). Ö4 "*Basit yönergeleri anlaması bile günlük akışı değiştiriyor*" derken, Ö8 "*Çocuk anlamadığı zaman iletişim tamamen kopuyor*" şeklinde görüş bildirmiştir. Bunun yanında bazı öğretmenler aile katılımını içeren ve evde Türkçe kullanımını destekleyen etkinliklere ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir (Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9). Ö5 "*Okulda öğrendiğini evde tekrar etmezse ilerleme yavaş oluyor*" sözleriyle bu durumu dile getirmiştir. Ayrıca öğretmenler iletişim kurma becerilerini (Ö6, Ö7, Ö9) geliştiren ve sınıf içi eğitimi iyileştiren etkinliklerin (Ö3, Ö5, Ö7) de önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ö7 "*Dil gelişince etkinlik süresi daha verimli geçiyor; bu yüzden konuşmayı destekleyen etkinlikler faydalı oluyor*" ifadelerini kullanmıştır. Günlük rutin ve kurallara uyum (Ö3, Ö6) ile çocukların uyum süreçlerinin desteklenmesi (Ö8) ise daha sınırlı sayıda öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler, anadili Türkçe olmayan çocukların dil gelişimini desteklemek amacıyla özellikle Türkçe dil etkinliklerine (şarkı, tekerleme, ritim, jest-mimik) dayalı etkinliklere ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9). Ö2 bu durumu "*Şarkılar ve tekerlemeler tekrar sağladığı için öğrenmeyi kolaylaştırıyor*" ifadesiyle belirtmiştir. Ö8 "*Bu etkinlikler tekrar içerdiği için çocuklar kelimeleri daha kolay öğreniyorlar*" sözleriyle ifade

ederken, Ö7 *“Jest ve mimik kullanarak etkinlik uyguladığımızda çocuklar söyleneni daha iyi anlıyor”* şeklinde görüş bildirmiştir. Ö5 ise *“Şarkı ve ritim içeren etkinlikler çocukların ilgisini çekiyor ve konuşma isteğini artırıyor”* ifadelerini kullanmıştır. Bunun yanı sıra görsel materyal kullanımı (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9) öğretmenler tarafından önemli görülmüş, hikâye temelli etkinlikleri (Ö2, Ö3, Ö5, Ö9) ve oyun temelli etkinlikler (Ö1, Ö4, Ö6) de destekleyici etkinlikler olarak belirtilmiştir. Ö3 *“Resimli hikâye kitaplarıyla yapılan etkinlikler ve görseller anlamayı ve ifade etmeyi kolaylaştırıyor”* derken, Ö1 *“Oyunla desteklenen etkinlikler çocukların dili daha aktif kullanmasını sağlıyor”* şeklinde görüş bildirmiştir. Etkinliklerin uygulanmasında öğretmenlerin özellikle gösterip yaptırma (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9) ve dramatizasyon (Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8) yöntemlerini içeren etkinliklere ihtiyaç duydukları görülmektedir. Ö4 *“Model olduğumda kelimeyi daha hızlı öğreniyorlar”*, Ö1 *“Önce ben gösterdiğimde çocuklar ne yapmaları gerektiğini daha kolay anlıyorlar”* derken Ö7 *“Drama çalışmaları çocukların dili doğal ortamda kullanmalarını sağlıyor”* ifadelerini kullanmıştır. Bunun yanında öğretmenler oyun temelli etkinlikler (Ö1, Ö5, Ö6) ve bol konuşma fırsatı sunan etkinliklerin (Ö2, Ö10) de önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ö10 *“Çocukların daha fazla Türkçe duyabileceği ve konuşabileceği etkinlikler çok önemli”* şeklinde görüş bildirmiştir. Eğitim materyalleri açısından öğretmenler özellikle akıllı tahtaya (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10), görsel materyallere (Ö1, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9) ve hikâye kitaplarına (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9) ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir. Ö2 *“Görsel ve ses birlikte olduğunda çocuklar daha iyi anlıyorlar”* sözleriyle görüş bildirmiştir. Ö3 *“Görsel materyaller kullandığımızda çocuklar kelimeleri ve anlatılanı daha kolay öğreniyorlar”* derken Ö4 *“Resimli hikâye kitaplarıyla yaptığımız etkinliklerde çocuklar hem dinliyor hem konuşmaya çalışıyor”* ifadelerini kullanmıştır. Bunun yanında parmak oyunları (Ö1, Ö4, Ö7) ve kukla (Ö2, Ö6, Ö8) gibi etkileşimli materyallerin de dil kullanımını desteklediği belirtilmiştir. Ö6 *“Kuklalar çocukların ilgisini çekiyor; bu yüzden kuklaları da kullanıyoruz”* ifadelerini kullanmıştır. Tanıma ve değerlendirme süreçlerine ilişkin olarak öğretmenler özellikle soru-cevap (Ö1, Ö3, Ö6) ve gözleme (Ö2, Ö5) dayalı değerlendirme uygulamalarına ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Ö1 *“Çocukların ne kadar anladığını görmek için soru-cevap içeren değerlendirme etkinlikleri kullanıyorum”* derken Ö3 *“Anladığını en hızlı soru sorarak ölçüyorum”* demiştir. Gözleme dayalı değerlendirme için Ö5 *“Gözlem yapmadan dil gelişimini takip etmek zor; bu nedenle gözleme dayalı değerlendirme araçları gerekli”* ifadelerini kullanmıştır. Bunun yanı sıra portfolyo (Ö3, Ö7), anekdot kaydı (Ö4, Ö8), veli görüşmesi (Ö1, Ö9) ve derecelendirme ölçekleri (Ö6, Ö10) diğer değerlendirme yöntemleri arasında yer almaktadır. Ö7 *“Portfolyo çocukların gelişimini görmek için gerekli”* şeklinde görüş bildirmiştir. Kontrol listeleri (Ö2) ise daha sınırlı kullanım alanına sahiptir.

Tablo 3’te dil gelişimine ilişkin bulgular, öğretmenlerin anadili Türkçe olmayan çocuklara yönelik Türkçe etkinliklerinde öncelikle alıcı ve ifade edici dil becerilerini destekleyen etkinliklere ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, çocukların önce söyleneni anlamalarının ardından

kendilerini ifade edebilmelerini destekleyen etkinliklerin iletişim kurma, etkinliklere katılım ve öğrenme süreçleri açısından temel bir gereklilik olduğunu vurgulamışlardır. Bunun yanında anlama ve anlaşılmayı kolaylaştıran etkinlikler, iletişim kurma becerilerini geliştiren uygulamalar ve aile iş birliğini destekleyen etkinlikler de önemli ihtiyaç alanları arasında yer alır. Etkinlik türlerine ilişkin bulgular, öğretmenlerin özellikle şiir, tekerleme, şarkı ve jest-mimik içeren Türkçe dil etkinliklerine ihtiyaç duyduklarını, bu etkinliklerin tekrar yoluyla kelime öğrenimini desteklediğini ve çocukların konuşma isteğini artırdığını; ayrıca görsel materyaller, hikâye kitapları ve oyunla desteklenen etkinliklerin de dil öğrenimini kolaylaştıran ve çocukların dili daha aktif kullanmalarını sağlayan etkinlik türleri olduğunu ifade etmişlerdir. Etkinlik yöntemleri açısından öğretmenler özellikle gösterip yaptırma ve dramatizasyon yöntemlerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve çocukların dili doğal iletişim ortamlarında kullanmalarını desteklediğini, eğitim materyalleri açısından özellikle akıllı tahta, görsel materyaller ve hikâye kitaplarının da dil gelişimini desteklediğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında parmak oyunları ve kukla gibi etkileşimli materyallerin çocukların iletişim kurma ve dili kullanma becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir. Tanıma ve değerlendirme süreçlerinde ise öğretmenlerin Türkçeyi anlama ve ifade etme becerilerini belirlemek amacıyla ağırlıklı olarak soru-cevap ve gözleme dayalı yöntemlere ihtiyaç duyduklarını gösterir.

Yapılan çalışmada, ihtiyaç analizi kapsamında sosyal becerilere yönelik öğretmen ihtiyaçları belirlenmiş ve Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4. Sosyal becerilere yönelik öğretmen ihtiyaçları

	Kategoriler	Frekans
Amaç	Alıcı ve ifade edici dili geliştirmeye yönelik ihtiyaç	9
	Kurallara uymaya yönelik ihtiyaç	7
	İfade edici dilin eksikliğinden kaynaklanan olumsuz davranışların ortadan kalkmasına yönelik ihtiyaç	5
	İletişim kurma becerilerinin desteklenmesine yönelik ihtiyaç	5
	Akran ilişkilerini iyileştirmeye yönelik ihtiyaç (paylaşma, yardımlaşma)	4
	Çocukların etkinliklere aktif katılımlarını sağlamaya yönelik ihtiyaç	4
	Çocukların uyum sağlamalarını kolaylaştırmaya yönelik ihtiyaç	4
	Günlük rutin ve kurallara uymaya yönelik ihtiyaç	3
	Çocuğun çeşitli gelişim alanlarını desteklemeye yönelik ihtiyaç	2
Etkinlik örnekleri	Gösterip yaptırma etkinliklerine yönelik ihtiyaç	5
	Dramatizasyon etkinliklerine yönelik ihtiyaç	4
	Oyun temelli etkinliklere yönelik ihtiyaç	3
	Hikâye temelli etkinliklere yönelik ihtiyaç	2
Eğitim yöntemleri	Gösterip yaptırma yöntemine yönelik ihtiyaç	4
	Hareketle anlaşmaya yönelik ihtiyaç (beden dili)	4
	Soru cevap yöntemine yönelik ihtiyaç	1
	Pantomim yöntemine yönelik ihtiyaç	1
Eğitim materyalleri	Oyuncaklara yönelik ihtiyaç	4
	Hikâye kitaplarına yönelik ihtiyaç	3

	Parmak oyunlarına yönelik ihtiyaç	3
	Görsel materyallere yönelik ihtiyaç	2
	Kuklalara yönelik ihtiyaç	2
	Kostümler/drama gereçlerine yönelik ihtiyaç	1
Tanıtma ve değerlendirme	Gözleme yönelik ihtiyaç	2
	Soru cevap temelli değerlendirmeye yönelik ihtiyaç	2
	Anekdote kaydına yönelik ihtiyaç	2
	Portfolyoya yönelik ihtiyaç	2
	Veli görüşmesine yönelik ihtiyaç	2
	Derecelendirme ölçeklerine yönelik ihtiyaç	1
	Kontrol listesine yönelik ihtiyaç	1
	Gelişim gözlem formuna yönelik ihtiyaç	1

Tablo 4'te sosyal becerilerin geliştirilmesine ilişkin amaçların önemli ölçüde dil gelişimi ile bağlantılı olduğu; özellikle öğretmenlerin büyük çoğunluğunun alıcı ve ifade edici dili destekleyen etkinliklere sosyal uyum açısından ihtiyaç duydukları görülmüştür (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9). Ö3 bu durumu "Çocuk kendini ifade edebildiğinde arkadaş ilişkileri de gelişiyor" sözleriyle ifade ederken, Ö7 "Dil gelişince sosyal problem davranışlar azalıyor" şeklinde görüş bildirmiştir. İfade edici dil eksikliğine bağlı ortaya çıkan olumsuz davranışların azaltılması (Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9) ve iletişim kurma becerilerinin desteklenmesi (Ö1, Ö3, Ö5, Ö8, Ö10) öğretmenlerin üzerinde durduğu diğer amaçlardandır. Ö6 bu durum için "Çocuk konuşabildiğinde fiziksel tepki vermeye daha az ihtiyaç duyuyor; bu yüzden iletişim kurmayı destekleyen etkinlikler çok önemli" ifadesini kullanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenler kuralları anlamayı ve sosyal uyumu destekleyen etkinliklerinde de önemli olduğunu belirtmişlerdir (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10). Ö5 "Kuralları anlamadığı için uymuyor gibi görünüyor" derken, Ö10 "Dili gelişen çocuk oyuna daha rahat katılıyor; akranlarıyla daha uyumlu hale geliyor" şeklinde görüş bildirmiştir. Akran ilişkilerinin geliştirilmesi (Ö2, Ö4, Ö7, Ö9), etkinliklere aktif katılımın artırılması (Ö1, Ö3, Ö6, Ö8) ve çocukların uyum süreçlerinin desteklenmesi (Ö2, Ö5, Ö7, Ö10) de sosyal beceri amaçları arasında yer alırken, günlük rutinlere uyum (Ö3, Ö6, Ö8) ve farklı gelişim alanlarının desteklenmesi (Ö4, Ö10) daha sınırlı sayıda öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Etkinlik türleri açısından öğretmenler özellikle gösterip yaptırmaya dayalı etkinlikler (Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8), dramatizasyona dayalı etkinlikler (Ö2, Ö4, Ö6, Ö9) ve oyun etkinliklerine (Ö2, Ö6, Ö10) daha çok ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir. Ö1 bu durumu "Önce nasıl yapılacağını gösterdiğimde çocuklar sosyal davranışları daha kolay öğreniyorlar, bu yüzden gösterip yaptırmaya dayalı etkinlikleri sıklıkla kullanıyorum" sözleriyle ifade etmiştir. Ö4 "Drama etkinliklerinde birbirleriyle iletişim kurmak zorunda kalıyorlar, böylece canlandırılan durumu daha somut anlıyorlar" ifadelerini kullanmıştır. Bunun yanında bazı öğretmenler hikâye temelli etkinliklerin de sosyal etkileşimi destekleyebileceğini belirtmişlerdir (Ö3, Ö8). Eğitim yöntemleri açısından öğretmenlerin özellikle gösterip yaptırma (Ö1, Ö4, Ö7, Ö9) ve hareketle anlaşma/beden dili (Ö2, Ö3, Ö7, Ö10) yöntemlerini içeren etkinliklere ihtiyaç duyulduğu görülür. Ö7 "Gösterip yaptırma ve beden diliyle desteklenen etkinliklere ihtiyaç var; böyle olduğunda iletişim daha

kolay kuruluyor” şeklinde görüş bildirmiştir. Soru-cevap (Ö5) ve pandomim (Ö8) yöntemleri daha sınırlı kullanım alanına sahiptir. Eğitim materyalleri açısından öğretmenler, özellikle oyuncakları sosyal etkileşimi artıran materyaller olarak gördüklerini belirtmişlerdir (Ö1, Ö4, Ö6, Ö9). Ö4 “*Oyuncaklarla yapılan etkinlikler paylaşmayı ve birlikte oynamayı öğretiyor; bu yüzden oyuncaklar çok önemli*” derken Ö6 “*Oyuncak paylaşımı sosyal becerileri destekliyor*” ifadelerini kullanmıştır. Hikâye kitapları (Ö3, Ö8, Ö10), parmak oyunları (Ö1, Ö4, Ö9) ve görsel materyaller (Ö5, Ö7) öğretmenler tarafından tercih edilen diğer materyaller arasında yer almaktadır. Ö3 “*Hikâye kitaplarıyla yapılan etkinlikler çocukların birbirleriyle konuşmasını artırıyor*” şeklinde ifade ederken Ö5 bu durumu “*Görseller materyaller kullandığımızda çocuklar ne anlatıldığını daha kolay anlıyor*” şeklinde ifade etmişlerdir. Kuklalar (Ö2, Ö6) ve drama etkinliklerinde kullanılan kostümler (Ö7) gibi etkileşimli materyallerin sosyal becerilerin gelişimini desteklediği de sınırlı sayıda öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Tanıma ve değerlendirme süreçlerine ilişkin olarak öğretmenler gözlem (Ö1, Ö5), soru-cevap (Ö2, Ö6), anekdot kaydı (Ö3, Ö8), portfolyo (Ö4, Ö9) ve veli görüşmesi (Ö7, Ö10) yöntemlerine ihtiyaç duyulduğunu belirtirken, Ö5 “*Gözlem yapmadan sosyal gelişimi anlamak zor*” ve Ö6 “*Soru sorarak çocukların sosyal durumları nasıl anladığını görmek mümkün*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 4’e ilişkin bulgular, öğretmenlerin sosyal becerilerin geliştirilmesini büyük ölçüde dil gelişimi ile ilişkili olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Öğretmenler, özellikle alıcı ve ifade edici dil becerilerini destekleyen etkinliklerin çocukların iletişim kurma, akran ilişkileri geliştirme ve kurallara uyum sağlama süreçlerinde belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler, ifade edici dil yetersizliğine bağlı ortaya çıkan olumsuz davranışların azaltılması, iletişim becerilerinin desteklenmesi, etkinliklere aktif katılımın artırılması ve okula uyum süreçlerinin desteklenmesinin sosyal beceriler açısından önemli hedefler olduğunu belirtmişlerdir. Etkinlik türleri açısından öğretmenler özellikle gösterip yaptırma, dramatizasyon ve oyun temelli etkinliklerin sosyal etkileşimi desteklediğini belirtmişlerdir. Eğitim yöntemlerinde gösterip yaptırma, beden diliyle desteklenen iletişim, materyallerde ise oyuncaklar, görsel materyaller, hikâye kitapları ve parmak oyunları ön plana çıkmıştır. Tanıma ve değerlendirme süreçlerinde öğretmenler ağırlıklı olarak gözlem ve soru-cevap yöntemlerini kullanmakta; ayrıca anekdot kaydı, portfolyo ve veli görüşmesi gibi süreç odaklı değerlendirme araçlarını da tercih etmektedirler.

Yapılan çalışmada ihtiyaç analizi kapsamında problem çözme becerilerine yönelik öğretmen ihtiyaçları oluşturulmuş ve Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5. Problem çözme becerilerine yönelik öğretmen ihtiyaçları

	Kategoriler	Frekans
Amaç	Veliyle iş birliği halinde olup iletişim probleminin çözülmesine yönelik ihtiyaç	6
	Çocukların günlük sınıf rutinini öğrenerek sınıf kurallarına uymalarını sağlamaya yönelik ihtiyaç	6
	Temel iletişim problemini çözme ve iletişim kurma becerilerinin desteklenmesine yönelik ihtiyaç	4
	İfade edici dilin eksikliğinden kaynaklanan olumsuz davranışların ortadan kalkmasına yönelik ihtiyaç	3
	Özgüven gelişimini desteklemeye yönelik ihtiyaç	3
	Oryantasyon/uyum sağlamaya yönelik ihtiyaç	3
	Akran ilişkilerini iyileştirmeye yönelik ihtiyaç (paylaşma, yardımlaşma)	2
	Çocukların etkinliklere aktif katılımlarını sağlamaya yönelik ihtiyaç	2
	Çocuğun çeşitli gelişim alanlarını desteklemeye yönelik ihtiyaç	2
	Çocukların uyum sağlamalarını kolaylaştırmaya yönelik ihtiyaç	1
Etkinlik örnekleri	Hikâye temelli etkinliklere yönelik ihtiyaç	3
	Oyun temelli etkinliklere yönelik ihtiyaç	2
	Dramatizasyon etkinliklerine yönelik ihtiyaç	2
	Deney etkinliklerine yönelik ihtiyaç	1
	Soru cevap etkinliklerine yönelik ihtiyaç	1
Eğitim yöntemleri	Bol bol konuşmaya yönelik ihtiyaç	2
	Soru cevap yöntemine yönelik ihtiyaç	1
	Beyin fırtınası yöntemine yönelik ihtiyaç	1
Eğitim materyalleri	Hikâye kitaplarına yönelik ihtiyaç	9
	Kuklalara yönelik ihtiyaç	4
	Kostümler/drama gereçlerine yönelik ihtiyaç	1
	Maketlere yönelik ihtiyaç	1
	Gerçek nesnelere yönelik ihtiyaç	1
Tanıtma ve değerlendirme	Eğitici videolara yönelik ihtiyaç	1
	Gözleme yönelik ihtiyaç	3
	Soru cevap temelli değerlendirmeye yönelik ihtiyaç	3
	Derecelendirme ölçeklerine yönelik ihtiyaç	2
	Portfolyoya yönelik ihtiyaç	2
	Veli görüşmesine yönelik ihtiyaç	1
	Anekdot kaydına yönelik ihtiyaç	1
	Kontrol listesine yönelik ihtiyaç	1

Tablo 5'te öğretmenlerin çoğunluğu iletişim problemlerinin çözümünde veli ile iş birliğini destekleyen etkinliklere ihtiyaç olduğunu ifade ederken Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10); Ö5 bu durumu "Evde destek olmazsa sosyal iletişim sınıfta sınırlı kalıyor, bu da sorunların ortaya çıkmasına sebep oluyor" sözleriyle ve Ö8 ise "Velinin sürece dahil olması iletişim problemini daha hızlı çözüyor" şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca günlük sınıf rutinlerini ve kuralları öğretmeye yönelik etkinliklere de ihtiyaç duyduğunu belirtmişlerdir (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9). Ö2 "Rutinleri öğrenmelerini sağlayan etkinliklerle sosyal uyum daha kolay oluyor" derken, Ö6 "Sınıf kurallarını öğrenebilecekleri etkinlikler gerekli" ifadelerini kullanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenler temel iletişim problemlerinin çözülmesi ve iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesini (Ö3, Ö4, Ö6, Ö10) sosyal gelişim açısından önemli bir

amaç olarak belirtmişlerdir. Ö4 bu durumu “Çocuk konuşmadığında sorun büyüyor; bu yüzden iletişim kurmayı destekleyen etkinlikler önemli hale geliyor” sözleriyle ifade ederken, Ö6 “Kendini ifade edebildiğinde problem davranışlar azalıyor” şeklinde görüş bildirmiştir. İfade edici dil yetersizliğine bağlı olumsuz davranışların azaltılması (Ö2, Ö5, Ö7), özgüven gelişiminin desteklenmesi (Ö1, Ö8, Ö9) ve okula uyum/oryantasyon süreçlerinin desteklenmesi (Ö3, Ö6, Ö10) diğer vurgulanan amaçlardır. Ö5 “Kendini anlatamadığında itme ve vurma gibi davranışlar oluyor; bu yüzden duygularını ifade etmeyi öğreten etkinlikler önemli” derken Ö9 “Kendini ifade edebilen çocuk daha özgüvenli oluyor” şeklinde görüş bildirmiştir. Akran ilişkilerinin geliştirilmesi (Ö4, Ö7), etkinliklere aktif katılımın artırılması (Ö2, Ö8) ve farklı gelişim alanlarının desteklenmesi (Ö5, Ö10) daha sınırlı sayıda öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Etkinlik türleri açısından öğretmenler özellikle hikâye temelli etkinlikler (Ö1, Ö3, Ö9), oyun (Ö2, Ö6) ve dramatizasyon (Ö4, Ö8) temelli etkinliklere ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir. Ö3 “Hikâye temelli etkinlikler üzerinden sosyal davranışları konuşabiliyoruz” derken, Ö6 “Oyun temelli etkinlikler çocukların problem çözme davranışlarını daha kolay öğrenmesini sağlıyor” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö4 ise “Drama etkinliklerinde çocuklar farklı durumları canlandırarak çözüm yollarını daha iyi anlıyorlar” ifadelerini kullanmıştır. Eğitim yöntemleri açısından öğretmenlerin özellikle çocukların bol konuşma fırsatı bulabilecekleri etkinliklere ihtiyaç duyulduğuna vurgu yapmışlardır (Ö1, Ö6). Ö6 “Problem çözme becerilerinin gelişmesi için çocukların sürekli konuşma fırsatı bulması gerekiyor” şeklinde görüş bildirmiştir. Eğitim materyalleri açısından öğretmenler özellikle hikâye kitaplarına belirgin bir şekilde ihtiyaç duyulduğunu belirtirken (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9). Ö7 bu durumu “Hikâye karakterleri üzerinden doğru davranış konuşmak kolay oluyor” şeklinde ifade etmiştir. Tanıma ve değerlendirme süreçlerine ilişkin olarak öğretmenler özellikle gözlem (Ö1, Ö5, Ö8) ve soru-cevap (Ö2, Ö4, Ö6) yöntemlerine ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Ö8 “Problem çözme becerileri en iyi gözlemlenir” derken Ö6 “Soru sorarak çocukların problem çözme becerilerinin gelişip gelişmediğini anlayabiliyorum” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 5’e ilişkin bulgular, öğretmenlerin problem çözme becerilerini desteklemeye yönelik olarak özellikle aileyle iş birliğini içeren, iletişim becerilerini geliştiren ve sınıf rutinlerini öğretmeye yönelik etkinliklere ihtiyaç duyulduğunu gösterir. Öğretmenler, iletişim problemlerinin çözümünde veli ile iş birliğinin gerekli olduğunu; çocukların duygu ve ihtiyaçlarını ifade edebilmelerinin problem davranışların azalmasına, özgüven gelişimine ve okula uyum süreçlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Etkinlik türleri açısından hikâye, oyun ve dramatizasyon temelli etkinliklerin çocukların farklı durumları anlamaları ve çözüm yolları geliştirmeleri açısından etkili olduğunu ifade eden öğretmenler, eğitim yöntemlerine ilişkin olarak çocuklara konuşma fırsatı sunan etkileşim temelli uygulamaların öne çıktığını belirtmişlerdir. Materyal kullanımında özellikle hikâye kitaplarının sosyal durumları modelleme ve bu durumlar üzerine konuşma ve tartışma imkânı sunan

araçlar olarak öğretmenler tarafından vurgulandığı görülmüştür. Tanıma ve değerlendirme süreçlerinde ise öğretmenlerin ağırlıklı olarak gözlem ve soru-cevap yöntemlerini kullandıkları; bunun yanında portfolyo, derecelendirme ölçekleri, anekdot kaydı, veli görüşmesi ve kontrol listesi gibi süreç odaklı değerlendirme araçlarından da yararlandıkları öğretmen görüşlerinde ifade edilmiştir. Elde edilen bulgular sonuç ve tartışma bölümünde ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı, anadili Türkçe olmayan 60-72 aylık çocukların dil, sosyal ve problem çözme becerilerini desteklemeye yönelik öğretmen ihtiyaçlarını belirlemek ve elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilecek Türkçe etkinliklerine temel oluşturacak bir ihtiyaç analizi ortaya koymaktır. Okul öncesi eğitim döneminde dil gelişiminin yalnızca iletişimsel bir beceri olmadığı; sosyal uyum, akran ilişkileri, sınıf içi katılım ve davranış düzenleme süreçleriyle doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda, dil gelişimini desteklemeye yönelik uygulamaların çok boyutlu bir bakış açısıyla ele alınması gerekmektedir. Bu gereklilikten hareketle, çalışma öğretmen görüşlerine dayalı sistematik bir ihtiyaç analizi sunmakta ve dil gelişimini; sosyal beceriler, sınıf yönetimi, aile iş birliği ile tanıma-değerlendirme süreçleriyle birlikte ele alması bakımından alanyazına katkı sağlamaktadır. Ayrıca, elde edilen bulgular okul öncesi eğitim ortamlarında eğitim dili ile anadili arasında farklılık bulunan çocukların bulunduğu sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri ve öncelikli destek alanlarını görünür kılmakta; bu yönüyle uygulamaya dönük program geliştirme çalışmalarına veri temelli bir zemin sunmaktadır.

Çalışmada elde edilen öğretmen görüşlerine dayalı ihtiyaç analizi bulgularının genel örüntüsü, çocukların sınıf içi yaşantıda öncelikle alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirme, iletişim kurma, sınıf içi davranışlarını düzenleme, anlama ve anlaşılmayı kolaylaştırma, günlük rutinelere ve kurallara uyum sağlama ile etkinliklere ve akran etkileşimine aktif katılım becerilerini destekleyen Türkçe etkinliklerine ihtiyaç duyulduğunu gösterir. Bu sonuç, Türkçe etkinliklerinin yalnızca dil becerilerini geliştirmeye yönelik değil; aynı zamanda çocukların sosyal etkileşim süreçlerine katılımını, sınıf içi uyumlarını ve davranış düzenleme becerilerini destekleyen bütüncül bir öğrenme aracı olarak ele alınması gerektiğini ortaya koyar. Bu bağlamda elde edilen bulgular, okul öncesi dönemde çocukların öncelikle sosyal iletişim becerilerinin güçlendirilmesi gerektiğini vurgulayan yaklaşımlarla örtüşmektedir (Cummins, 2000; Genesee, Paradis ve Crago, 2004). Özellikle etkileşim temelli Türkçe etkinlikleri, çocukların hem dili anlamlı bağlamlar içinde kullanmalarını sağlar hem de sosyal katılım ve iletişim süreçlerini destekler. Nitekim son yıllarda yapılan çalışmalar da okul öncesi eğitim döneminde dil gelişiminin sosyal katılım ve öğrenmeye erişim açısından kritik bir eşik oluşturduğunu ortaya koyar (OECD, 2021; García ve Wei, 2014). Bu çalışmadan elde edilen

bulgular da benzer biçimde, dil gelişiminin tek başına ele alınamayacağını; sınıf katılımı, davranış düzenleme ve sosyal ilişkilerle birlikte değerlendirildiğinde çocukların sınıf içi yaşantıya daha etkin biçimde dahil olabildiğini gösterir. Dolayısıyla sonuçlar, yalnızca dil öğretimine odaklanan yaklaşımların ötesine geçilmesi gerektiğini ve eğitim dili ile anadili arasında farklılık bulunan çocukların ihtiyaçlarının “uyum ve etkileşim” ekseninde bütüncül bir perspektifle ele alınmasının önemini vurgular.

Dil becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular sonucunda çocukların sınıf içinde karşılaştıkları en temel güçlüğü yönnergeleri anlamak, kendini ifade etmek ve böylece ilişkileri sürdürülebilmek etrafında toplandığı görülmüştür. Bu sonuç Hoff (2014)’un okul öncesi eğitim döneminde anlama süreçlerinin kritik olduğuna, ifade edici dilin ise daha yavaş gelişebildiğine işaret eden çalışmasıyla tutarlıdır. Güncel çalışmalar da eğitim dili ile anadili arasında farklılık bulunan çocukların bulunduğu okul öncesi eğitim sınıflarında anlamaya dayalı dil desteklerinin çocukların katılımını ve öğrenme motivasyonunu artırdığını gösterir (Altun ve Tantekin Erden, 2016; Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Espinosa, 2022; Kirsch ve Duarte, 2020). Ancak eğitim dilinin evde kullanılan dilden farklı olması, çocukların okula başlama sürecinde iletişim sorunlarıyla karşılaşmalarına yol açar (Düzen ve Dinçer, 2021). Bu farklılık, sınıf içi aktif katılımın düşmesi, günlük rutinlerin öğrenilememesi ve öğretmen-çocuk/çocuk-akran etkileşiminin sınırlanması gibi pedagojik sonuçlara yol açabilir. Dolayısıyla dil becerilerine ilişkin elde edilen bulgular Cummins (2000)’e göre okul öncesi eğitimde dil desteğinin “akademik dil” vurgusundan önce, çocuğun sınıf yaşamına erişimini sağlayan işlevsel iletişim üzerinden yapılandırılması gerektiğini gösterir. Öğretmen görüşlerinde alıcı ve ifade edici dil becerileri, iletişim kurma, anlama ve anlaşılma ile günlük sınıf rutinlerine ve kurallara uyum sağlama gereksinimlerinin öne çıkması, Cummins (2000) tarafından okul öncesi dönemin erken aşamalarında temel kişilerarası iletişim becerilerinin (BICS) temel bir eşik oluşturduğuna ilişkin yaklaşımı destekler. Benzer biçimde, etkileşim temelli iletişim fırsatlarının önemini vurgulayan bir diğer çalışma, çocukların dil etkileşimini yalnızca maruz kalma düzeyinde değil, anlamlı iletişim bağlamında kullanma gereksinimini ortaya koymaktadır (Genesee, Paradis ve Crago, 2004). Çalışmada öğretmenler, okulda edinilen dil etkileşiminin evde pekiştirilememesi durumunda ilerlemenin yavaşladığını ve iletişim güçlüklerinin sürdüğünü dile getirmekte ve evde Türkçe konuşulmasına ilişkin ihtiyaç vurgusunda bulunmuşlardır. Düzen ve Dinçer (2021) çalışmalarında eğitim dili ile anadili arasında farklılık bulunan çocukların ev ortamında çoğunlukla kendi anadillerini kullandıklarını ve ebeveynlerin önemli bir kısmının Türkçe bilmemesi nedeniyle evde Türkçe konuşulmadığını belirtmekte; bu durumun eğitim dili ile evde kullanılan dil arasındaki farklılığa bağlı olarak çocukların okula başlangıçta iletişim kurmada zorlanmaları, dinlediğini anlamada ve kendini ifade etmede güçlük yaşamaları gibi pedagojik

sonuçlara yol açabildiğini vurgulamaktadır. Ayrıca Türkçe öğreniminin çoğunlukla aile yerine eğitim kurumlarında başlaması, çocukların akademik süreçlerini ve ebeveyn-öğretmen iletişimini olumsuz etkileyebilmektedir.

Sosyal gelişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular, özellikle alıcı ve ifade edici dil becerilerini destekleyen etkinliklerin, çocukların iletişim kurma, akran ilişkileri geliştirme ve kurallara uyum sağlama süreçlerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin sosyal becerilerin geliştirilmesini dil gelişimi ile ilişkili bir süreç olarak değerlendirdiklerini gösterir. Aynı zamanda sosyal uyum ve davranış düzenleme süreçlerinin dil becerisiyle yakından ilişkili olduğunu gösteren bir sonuçtur. Bu sonuç, dil becerisinin yalnızca iletişim alanını değil, aynı zamanda sınıf içi davranış düzenleme ve sosyal uyumu da olumsuz etkilediğini düşündür niteliktedir. Yapılan çalışmalar, çocukların kendilerini ifade edememe ve anlaşılmama durumunun içe kapanma, çekingenlik ya da zaman zaman olumsuz davranışlar şeklinde yansıyabildiğini gösterir (Bayrakdar ve Maltepe, 2021; Kızıltaş, 2021; Su, 2020). Bu, dilin sosyal etkileşim ve davranış düzenleme süreçlerindeki işlevini vurgulayan sosyokültürel çerçeveye de uyumludur (Vygotsky, 1978). Ayrıca eğitim dili ile anadili arasında farklılık bulunan çocukların bulunduğu okul öncesi eğitim sınıflarındaki dil farklılığının akran ilişkileri, sınıf içi uyum sorunları ve kurallara uyma süreçlerinde güçlükler yaratabildiğini gösteren çalışmalarda bulunmaktadır (Pekgenç ve Yılmaz, 2021; Sarıahmetoğlu ve Kamer, 2021). Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenlerin rutinlere, sınıf kurallarına ve akran ilişkilerine yönelik vurgusunun yalnızca bir sınıf yönetimi ihtiyacını değil, aynı zamanda Bodrova ve Leong (2007) 'un çocukların sınıfın sosyal düzenine erişimini sağlayan bir eşik olarak tanımladığı "katılım eşiği" kavramını da yansıttığı söylenebilir. Bodrova ve Leong (2007) çocuğun dil etkileşimi arttıkça etkinliklere dahil olma, akranla iş birliği kurma ve duygularını uygun yollarla ifade edebilme olasılığının güçlendiğini; bu nedenle sosyal becerilerin desteklenmesinde, etkileşim fırsatlarını artıran hikâye, oyun ve dramatizasyon temelli etkinlikler gibi çocuk merkezli süreçlerin öğretmenlerce özellikle tercih edilmesini ve bu süreçlerin sosyal iletişim ve öz düzenlemeyi aynı anda görünür kılan doğal öğrenme bağlamları sunduğunu belirtir.

Problem çözme becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular, öğretmenlerin bu alanı çoğunlukla iletişim, uyum ve özgüvenle birlikte ele aldığını gösterir. Bu durum, Vygotsky (1978)'ye göre problem çözmenin yalnızca bilişsel bir süreç olmadığını; aynı zamanda sosyal etkileşim içinde dil aracılığıyla kurulan, açıklanan ve düzenlenen bir süreç olduğunu gösterir. Güncel bazı çalışmalar, okul öncesi eğitim döneminde iş birliğine dayalı oyun ve hikâye temelli etkinliklerin çocukların problem çözme ve sosyal muhakeme becerilerini desteklediğini belirtir (Durualp ve Aral, 2010; Fleer, 2022; Weisberg, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Kittredge ve Klahr, 2016). Öğretmenlerin problem çözme bağlamında aileyi daha sık gündeme getirmesi sonucu, sorunun yalnızca sınıfta

değil, ev-okul sürekliliğinde ele alınması gerektiğini düşündürür. Aile-okul iş birliğinin özellikle dil bariyerinin bulunduğu koşullarda çocuğun davranış düzenleme ve uyum süreçlerini destekleyici bir işlev gördüğü anlaşılır. Bu bulgu, çocuğun gelişiminin farklı sistemlerin etkileşimiyle şekillendiğini vurgulayan ekolojik yaklaşımla da açıklanabilir (Bronfenbrenner, 1979). Diğer yandan öğretmenlerin problem çözmeyi desteklemek için hikâye temelli etkinlikler, dramatizasyon ve sınıf içi konuşma fırsatlarını önceliklendirmeleri; çocukların alternatif çözüm üretme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve akranla iletişim kurma süreçlerine ihtiyaç duyduğunu gösteren bir diğer sonuçtur. Bu tür etkileşimli uygulamalar, çocuğun çözüm stratejilerini yalnızca bilişsel düzeyde değil, sosyal bağlam içinde deneyimlemesini mümkün kılar; dolayısıyla problem çözme, dil ve sosyal katılımın kesiştiği bir gelişim alanı olarak görünür hale gelir.

Öğretmenlerin hikâye temelli etkinlikler, oyun, dramatizasyon, tekerleme, şarkı, jest-mimik gibi etkileşim temelli uygulamaları; gösterip yaptırma gibi modellemeye dayalı yöntemleri ve görsel materyaller, hikâye kitapları, kuklalar gibi materyalleri öne çıkarması, eğitim dili ile anadili arasında farklılık bulunan çocukların bulunduğu okul öncesi eğitim sınıflarında öğrenmenin en çok somutlaştırma, çoklu duyuşsal destek ve etkileşim yoluyla güçlendiğini gösteren bir sonuçtur. Aynı şekilde hikâye okuma, hikâye tamamlama, okunan hikâyenin tekrar edilmesi, yeni bir hikâyeye teşvik, dil gelişimini destekleyici oyunlar, parmak oyunları, tekerlemeler, dramatik oyunlar gibi etkinliklerin çocuklarda ifade edici dilin gelişmesini sağladığını belirten çalışmalar (De Palma, 2006; Güven ve Bal, 2000; Yazıcı, 2002) ile Bodrova ve Leong'un (2007) dramatik oyun ve rol almanın sosyal iletişim ve öz düzenleme üzerindeki katkılarını vurgulayan çalışması öğretmenlerin bu tercihleriyle paraleldir. Bununla birlikte okul öncesi eğitiminde gösterip yaptırma yöntemi ile görsel materyaller, kukla ve hikâye kitapları gibi somut materyallerin kullanımı çocukların dili anlamlı bağlamlarda kullanmalarını kolaylaştırır ve öğrenme sürecini destekler (Fleer, 2021). Dijital araçlar ise sınıf içinde görsel-ışitsel destek sağlayarak bilgi düzeylerini artırmalarını kolaylaştırabilir (Yılmaz ve Güney, 2021); ancak bu araçların pedagojik amaçla, süre ve içerik kontrolüyle kullanılması gerekir (American Academy of Pediatrics, 2016).

Tanıma ve değerlendirme süreçlerinde öğretmenlerin gözlem, soru-cevap, portfolyo ve anekdot kaydı gibi doğal ve süreç temelli yaklaşımlara yönelmeleri okul öncesi eğitimin gelişimsel ve bütüncül doğasıyla uyum gösteren bir sonuçtur. Wortham ve Hardin'e (2015) göre okul öncesi dönemde değerlendirme, yalnızca sonuç odaklı ölçümlere dayanmaktan ziyade çocuğun öğrenme süreçlerini, sosyal etkileşimlerini ve bağlamsal davranışlarını doğal öğrenme ortamı içinde izlemeyi ve incelemeyi gerektirir. Bu bağlamda süreç odaklı değerlendirme yaklaşımları; çocukların dil etkileşim ifadelerini, sosyal katılım düzeylerini ve problem çözme süreçlerini gerçek yaşam

durumları içinde anlamlandırmaya imkân tanır (McAfee, Leong ve Bodrova, 2016; Shepard, Penuel ve Pellegrino, 2018). Bununla birlikte, çalışmadan elde edilen tanıma ve değerlendirme bulguları, değerlendirme araçlarının sistematik ve planlı kullanımının sınırlı kaldığını ve dil gelişiminin çoğu zaman günlük akış içerisinde anlık gözlemler aracılığıyla izlenmeye çalışıldığını gösterir. Alan yazında yalnızca doğal gözlemlere dayalı değerlendirmelerin öğretmen yorumuna bağımlı kalabileceği ve gelişimsel ilerlemeyi uzun vadede izlemeyi zorlaştırabileceği vurgulanır (Snow ve Van Hemel, 2008). Bu nedenle okul öncesi eğitimde değerlendirme süreçlerinin süreklilik, çoklu veri kaynağı kullanımı ve belgelenebilirlik ilkeleri doğrultusunda yapılandırılması önerilir (NAEYC, 2020). Özellikle dil, sosyal ve problem çözme becerileri gibi süreç temelli gelişim alanlarında kısa, pratik ve düzenli kayıt sistemleri; öğretmenlerin hem bireysel farklılıkları izleyebilmesini hem de öğretimsel kararlarını veri temelli biçimde düzenleyebilmesini destekler. Sistematik gözlem formları, gelişimsel kontrol listeleri ve yapılandırılmış portfolyo uygulamaları, çocuğun öğrenme yolculuğunu görünür kılarak aile-öğretmen iş birliğini güçlendiren araçlar olarak öne çıkar (Meisels, Jablon, Dichtelmiller ve Marsden, 2013).

Sonuç olarak bu çalışma, anadili Türkçe olmayan çocukların dil, sosyal ve problem çözme becerilerinin birbirini besleyen bütüncül bir yapı içinde geliştiğini ortaya koymakta ve eğitim dili ile anadili arasında farklılık olan çocukların bulunduğu okul öncesi eğitim sınıf uygulamalarına yönelik önemli çıkarımlar sunmaktadır. Bununla birlikte, çalışmanın yöntemsel sınırları ve veri toplama sürecinin niteliği dikkate alındığında, bulguların belirli bir bağlam çerçevesinde değerlendirilmesi gerekir. Bu nedenle çalışmanın güçlü yönlerinin yanı sıra sınırlılıklarının da açık biçimde ortaya konması, sonuçların doğru yorumlanması açısından önem taşır. Ayrıca elde edilen bulgular doğrultusunda uygulayıcılara ve gelecek çalışmalara yönelik önerilerin sistematik biçimde sunulması, çalışmanın hem kuramsal hem de uygulamaya dönük katkısını daha görünür hale getirecektir. Bu bağlamda aşağıda çalışmanın sınırlılıkları ve öneriler olarak ele alınmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma bazı sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir. Öncelikle çalışma, belirli ölçütlere göre seçilmiş okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak yürütülmüş olup elde edilen bulguların farklı sosyokültürel bağlamlara genellenmesi sınırlıdır. Çalışmada kullanılan odak grup görüşmesi yönteminden elde edilen veriler öğretmen algılarına dayalıdır; çocukların doğrudan gözlenmesine veya performans temelli ölçümlere dayalı veri toplama yöntemlerinin kullanılmaması bir diğer sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte çalışma, nitel bir ihtiyaç analizi niteliği taşıdığından frekans değerleri yalnızca temaların göreceli yoğunluğunu göstermek amacıyla

kullanılmış olup nicel genelleme amacı taşımamaktadır. Bu durum bulguların yorumlanmasında dikkate alınmalıdır.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Çalışma bulguları doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerine ve uygulayıcılara yönelik bazı öneriler sunulabilir. Öncelikle anadili Türkçe olmayan çocuklarla çalışılan sınıflarda dil desteğinin yalnızca akademik dil öğretimi ile sınırlandırılmaması; günlük sınıf yaşamında kullanılan işlevsel iletişim becerilerini destekleyecek etkinliklerin planlanması önerilir. Günlük sınıf yaşamında işlevsel kelimeler, yönergeler, rutin dili ve akran etkileşimi ifadeleri (selamlaşma, rica etme, sıra bekleme, paylaşma, yardım isteme) sistematik biçimde hedeflenmelidir. Dramatizasyon, hikâye anlatımı, şarkı ve tekerleme gibi etkileşim odaklı uygulamalar çocukların dil ve sosyal katılımını artırmada ve problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olabilir.

Hikâye kitapları, görsel materyaller, kuklalar gibi çoklu duyuşsal araçların sistematik biçimde kullanılması, çocukların anlama süreçlerini kolaylaştırabilir. Ayrıca öğretmenlerin model olma, gösterip yaptırma ve jest-mimik destekli iletişim gibi yöntemleri bilinçli şekilde kullanmaları önerilir. Dramatizasyon, hikâye temelli etkinlikler ve tekerleme/şarkı gibi etkileşimli ve tekrara dayalı süreçler; gösterip yaptırma ve modelleme ile yapılandırılmalıdır.

Aile katılımının güçlendirilmesi de önemli bir uygulama alanı olarak öne çıkar. Ebeveynlere ev ortamında Türkçe ile anlamlı etkileşim fırsatları oluşturabilecek basit ve uygulanabilir öneriler sunulması, okul ve ev arasındaki dil sürekliliğini destekleyebilir. Bunun yanında süreç temelli değerlendirme araçlarının (gözlem, soru-cevap, portfolyo, anekdot kaydı) düzenli ve sistematik şekilde kullanılması, çocukların gelişim süreçlerinin daha bütüncül izlenmesine katkı sağlayacaktır.

Gelecek Çalışmalara Yönelik Öneriler

Gelecek çalışmalarda farklı bölgelerde ve farklı sosyokültürel bağlamlarda gerçekleştirilecek çalışmalar, anadili Türkçe olmayan çocukların ihtiyaçlarına ilişkin daha kapsamlı karşılaştırmalar yapılmasına olanak sağlayabilir. Ayrıca öğretmen görüşlerinin yanı sıra çocukların doğrudan gözlemlendiği veya performans temelli ölçümlerin kullanıldığı karma yöntemli çalışmalar, elde edilen bulguların daha derinlemesine anlaşılmasını destekleyebilir.

Hikâye, dramatizasyon, oyun temelli etkinlikler gibi belirli etkinlik türlerinin etkililiğini inceleyen deneysel veya yarı deneysel çalışmaların yapılması alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır. Son olarak öğretmen eğitimi programlarında eğitim dili ile anadili arasında farklılık bulunan çocuklara

yönelik geliştirilen müdahale programlarının etkisini inceleyen çalışmaların artırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aleksić, G. ve García, O. (2024). A multilingual preschooler's school belonging: the role of translanguaging Pedagogy, *Journal of Language, Identity and Education*, doi: 10.1080/15348458.2024.2419016.
- Altun, D. ve Tantekin Erden, F. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri ve staj uygulamaları. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 241-261.
- Amaç, Z. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Aral, N., ve Baran, G. (2011). *Çocuk gelişimi*. Ankara: Ya-Pa Yayıncılık.
- Arslan, A. ve Dilci, T. (2018). Çocuk oyunlarının çocukların gelişim alanlarına yönelik etkilerinin geçmiş ve günümüz bağlamında incelenmesi (Sivas ili örnekleme). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(1),47-59.
- Bayraktar, E. ve Maltepe, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmenin konuşma becerisine etkisi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(1). 1-23. doi: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i1001.
- Bodrova, E., ve Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. (2nd ed.). Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall. 0-13-027804-1.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. London: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Brown, J. D. (2016). *Introducing needs analysis and English for specific purposes*. New York: Routledge.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı). Ankara: Pegem.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. England: Multilingual Matters.
- Creswell, J. W. ve Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Çınar, O., Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu, Y. (2009). Öğretmenlerin problem çözme becerileri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 215-226.
- De Palma, R. (2006). "There wasn't a conversation going on": How classroom norms can short-circuit language learning. *International Journal of Learning*, 12(6), 197-206.
- Durualp, E., ve Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 160-172. <https://izlik.org/JA28UR45UW>.
- Düzen, N. ve Dinçer, F.Ç. (2021). Anadili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 573-600.
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., ve Hartford, L. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 91(2), e383-e399.
- Ergül, C., Sarıca, A. D., ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-206. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246307>.

- Ersoy, Ö., Kandır, A., Ömeroğlu, E., Tezel Şahin, F. ve Turla, A. (2007). *Okul öncesi eğitimde drama teoriden uygulamaya*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Espinosa, L. M. (2022). *Getting it right for young children from diverse backgrounds: Applying research to improve practice with dual language learners* (2nd ed.). Boston: Pearson.
- Eti, İ., ve Aktaş Arnas, Y. (2016). Hikâye temelli yaratıcı drama etkinliklerinin dört yaş grubu çocukların ifade edici dil gelişimine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 17-32.
- Fleer, M. (2021). *Conceptual playworlds: The role of imagination in early childhood education*. London: Routledge.
- Fleer, M. (2022). How conceptual playworlds create different conditions for children's development across cultural age periods-a programmatic study overview. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 2(1), 1-2.
- García, O., ve Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York, NY: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>.
- Genesee, F., Paradis, J., ve Crago, M. (2004). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning* (3rd ed.). Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Guest, G., Bunce, A., ve Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>.
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 272-300.
- Gülây Ogelman, H., ve Sarı, B. (2024). Küçük çocukların akran ilişkilerini desteklemek. *Studies in Educational Research and Development*, 8(1), 37-57.
- Güven, N. ve Bal, S. (2000). *Dil gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Hoff, E. (2014). *Language development* (5th ed.). Belmont: Wadsworth.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kelin, D. A. (2007). The perspective from within: Drama and children's literature. *Early Childhood Education Journal*, 35(3), 277-284.
- Kızıлтаş, Y. (2021). İki dilli öğrencilerin ikinci dil ediniminde etkili olan faktörler ve dezavantajlı gruplara dönüşmeleri: kuramsal ve derleme bir çalışma, *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 1012-1036.
- Kirsch, C., ve Duarte, J. (2020). *Multilingual approaches for teaching and learning. From acknowledging to capitalising on multilingualism in european mainstream education*. New York: Routledge.
- McAfee, O., Leong, D., ve Bodrova, E. (2016). *Assessing and guiding young children's development and learning*. (6th ed.). Boston: Pearson.
- Meisels, S. J., Jablon, J. R., Dichtelmiller, M. L., ve Marsden, D. B. (2013). *Work sampling in the classroom: A teacher's manual* (5th ed.). Upper Saddle River: Pearson.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli okul öncesi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Nation, I. S. P., ve Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. New York: Routledge.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2020). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (4th ed.). Washington: NAEYC.

- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., ve Gobet, F. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100290.
- OECD. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.
- Ünüvar, P. (2025). Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin gelişimi. İçinde S. Seven (Ed.), *Erken çocukluk eğitime giriş* (s. 22-41). Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pekgenç, Y., ve Yılmaz, F. (2021). Sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yaşadığı eğitsel ve iletişimsel problemlere ilişkin görüşleri. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 380-404. doi: 10.18009/jcer.863531
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Piştav Akmeşe, P., Işıkdogan Uğurlu, N. ve Kayhan, N. (2023). Kapsayıcı eğitim uygulamaları yürütülen sınıflarda dil gelişimini desteklemede etkileşimli kitap okuma uygulamaları: okul öncesi öğretmeni görüşleri. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1017-1039.
- Protassova, E. ve Silkin, S. (2025). Preschool teachers for multilingual families: Interaction and language practices in early childhood education. *Languages*, 10(3).
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riley, J. ve Reedy, D. (2003). Communication, language and literacy: learning through speaking and listening, reading and writing. İçinde J. Riley (Ed.), *Learning in the early years a guide for teachers of children 3-7*. (s. 58-75). London: Paul Chapman Publishing
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Saklan, E. ve Karakütük, K. (2022). Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 51-76.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). London: Sage Publications.
- Sarıahmetoğlu, H., ve Kamer, S. T. (2021). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ve uyumu: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]* 8(2), 612-634. doi: 10.21666/muefd.852569.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shepard, L. A., Penuel, W. R., ve Pellegrino, J. W. (2018). Using learning and motivation theories to coherently link formative assessment, grading practices, and large-scale assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 37(1), 21-34. <https://doi.org/10.1111/emip.12189>.
- Snow, C. E., ve Van Hemel, S. B. (2008). *Early childhood assessment: Why, what, and how*. Washington, DC: National Academies Press.
- Su, F. Y. (2020). *Okul öncesi eğitime iki dilliliğin yansımaları: Etnografik bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Şimşek Bekir, H. (2004). *Almanya'da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişimine etkisi* (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Şimşek Bekir, H., ve Temel, Z. F. (2006). Almanya’da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5–6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişim düzeyine etkisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 14-27.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tabors, P. O. (2008). *One child, two languages: A guide for early childhood educators of children learning English as a second language* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Temel, Z. F., ve Şimşek Bekir, H. (2005). Erken çocukluk döneminde iki dillilik. *Türk Dili, Dil ve Edebiyat Dergisi*, 637, 65-72.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- UNICEF. (2019). *Turkey education sector analysis: Syrian refugee children*. UNICEF Turkey.
- Uysal, H., ve Uysal, Ç. (2019). Kapsayıcı eğitim ve öğretim süreçleri. İçinde H. Gürgür ve S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme* (ss. 131-153). Ankara: Pegem Akademi.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wang, Y., Mu, G. M., Wang, Z., Deng, M., Cheng, L., ve Wang, H. (2015). Multidimensional classroom support to inclusive education teachers in Beijing, China. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(6), 644-659. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1077937>.
- Washington-Nortey, P. M., Zhang, F., Xu, Y., ve Spence, C. M. (2022). The impact of peer interactions on language development among preschool dual language learners: A systematic review. *Early Childhood Education Journal*. 50(7), 1-11.
- Wasik, B. A., ve Hindman, A. H. (2020). Increasing preschoolers’ vocabulary development through a streamlined teacher professional development intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 101-113.
- Weisberg, D.S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Kittredge, A.K. ve Klahr, D. (2016). Guided play: principles and practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3) 177-182.
- Wortham, S. C., ve Hardin, B. (2015). *Assessment in early childhood education* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yavuz, Ö., ve Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye’deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-199.
- Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitimin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Yılmaz, D. & Güney, R. (2021). Medyanın çocuklar üzerindeki etkileri ve kullanımına ilişkin öneriler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 14(4), 486-494. doi: 10.46483/deuhfed.829839.

Okul Öncesi Bütünleştirmede Özel Gereksinimi Olan Çocuklar İçin Etkili Stratejiler: Temel Yapı Taşlarına Bir Bakış

Effective Strategies for Children with Special Needs in Inclusive Preschool: The Building Blocks

Ferdane KARAYEL GÜLMEZ¹

Makale Geçmişi

Geliş : 03.02.2025

Düzeltilme : 12.05.2026

Kabul : 29.06.2026

Çevrimiçi : 30.06.2026

Makale Türü

Derleme Makalesi

Article History

Received : 03.02.2025

Revised : 12.05.2026

Accepted : 29.06.2026

Online : 30.06.2026

Article Type

Review Article

Öz: Okul öncesi bütünleştirmede özel gereksinimi olan çocukların eğitim ortamlarına erişimleri ve katılımlarının sağlanması birincil amaçtır. Çocukların eğitim ortamı, öğrenme etkinlikleri, oyun etkinlikleri gibi bağlamlara katılımlarını desteklemede öğretmenlerin kullanabileceği çeşitli uygulamalar bulunmaktadır. Bilimsel araştırmalardan ve çok aşamalı modellerden desteğini alan Temel Yapı Taşları bu uygulamalardan biridir. Bu çalışmada okul öncesi bütünleştirmede Temel Yapı Taşları sisteminin kavramsal temellerini ortaya koymak, bileşenleri hakkında bilgi vermek ve okul öncesi öğretmenlerinin bütünleştirme ortamlarında yapabilecekleri uyarlamalara ilişkin açıklamalarda bulunmak amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında Temel Yapı Taşları sisteminin bileşenleri açıklanmış, bu bileşenlerin basamakları ayrıntılı olarak tanımlanmış ve bütünleştirme ortamlarında öğretmenlerin yapabilecekleri uyarlama örnekleri verilmiştir. Çalışmanın okul öncesi öğretmenlerine sınıflarında özel gereksinimi olan çocukların katılımlarını desteklemede rehber olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Temel Yapı Taşları, Özel Gereksinimli Çocuk, Bütünleştirme, Okul Öncesi

Abstract: The primary goal of inclusive preschool education is to ensure that children with special needs can access and actively and participate in educational environments. Teachers can employ a variety of evidence-based practices to support children's participation in classroom routines, learning experiences, and play activities. One such practice is the Building Blocks framework, which is grounded in empirical research and multi-tiered models. This study aims to examine the conceptual foundations of Building Blocks framework in inclusive preschool education, describe its core components, and illustrate the adaptations that preschool teachers can implement to support in inclusion. The study is expected to serve as a practical guide for preschool teachers seeking to enhance the participation and engagement of children with special needs in their classrooms.

Keywords: Building Blocks, Children with Special Needs, Inclusion, Preschool

DOI: 10.24130/eccdjecs.19672026101611

Başlıca Yazar:

¹ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, ferdane.karayel@izu.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6112-4061>

SUMMARY

Introduction

Within the inclusive early childhood education, ensuring access to learning opportunities and the general education curriculum for children with special needs is essential. Their participation in play and learning activities is of utmost importance (The Division for Early Childhood [DEC]/ National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2009). Supporting the development of children with special needs, addressing their disabilities, developing an Individualized Education Plan (IEP), and working collaboratively with families are fundamental to inclusion (NAEYC, 2009). In early childhood education classrooms, teachers should plan developmentally appropriate activities considering children's needs, interests, and individual differences. They should also adapt the environment, teaching strategies, and materials to make the curriculum accessible to all children (DEC, 2007; Uysal & Uysal, 2021). One evidence-based framework that teachers can support the inclusion of children with special needs is the Building Blocks framework. This framework is supported by multi-tiered models and scientific research and is used to facilitate the inclusion of children with special needs in early childhood classrooms (Sandall & Schwartz, 2014). This paper introduces the Building Block framework and to explain its implementation in inclusive early childhood settings. The Building Blocks consists of a set of evidence-based practices that provide teachers with strategies for promoting the participation of children with special needs in inclusive early childhood education classrooms. It enables children with special needs to acquire targeted skills and behaviors and apply them meaningfully. It also helps teachers plan and implement educational programs in early childhood settings. The Building Blocks consists of four components: A high-quality early childhood program, curriculum modifications and adaptations, embedded learning opportunities and child-focused instructional strategies (Sandall & Schwartz, 2014). The first step in the Building Blocks is to ensure the presence of a high-quality early childhood program. Essential characteristics of such a program include collaboration among professionals, family involvement, and teachers' interactions with children with special needs (Odom, 2000). It should also focus on important learning objectives, be play-based (NAEYC, 2009), provide a predictable environment, developmentally appropriate activities, materials, and interactions (Sandall & Schwartz, 2014), and incorporate individualized goals and objectives through an IEP tailored to the child's specific needs (Lieber et al., 2001). Despite a high-quality early childhood program and an appropriately structured environment, if a child with special needs still experiences difficulties participating in educational activities, curriculum modifications and adaptations should be implemented. Curriculum modifications and adaptations can be categorized into eight types: environmental supports, material adaptations, activity simplification, the incorporation of child preferences, the use of specialized materials, adult support, peer support, and invisible support. These adaptations are designed to reduce participation barriers and facilitate engagement in classroom activities (Sandall, Schwartz & Joseph, 2001). The next phase of the framework is embedded learning opportunities, which involve integrating target skills or behaviors into classroom routines, transitions, playtime, and activities. According to Sandall and Schwartz (2014), the implementation of embedded learning opportunities consists of a systematic process such as defining instructional goals and

assessing the child's baseline performance, identifying appropriate activities to embed instruction, planning the implementation along with data sheets, executing teaching using clear instructions, prompting, and feedback, and finally, recording the teaching opportunities to evaluate goal mastery. If child continues to struggle with classroom participation despite embedded learning opportunities, the final stage incorporates child-focused instructional strategies, including: Prompting, Graduated guidance, Time-delay instruction, Forward and backward chaining, Positive reinforcement, Differential reinforcement, Corrective feedback, Peer-mediated strategies (Sandall et al., 2001).

Conclusion and Discussion

Ensuring that children with special needs have access to all opportunities, activities, and environments within an early childhood education program while fostering their sense of belonging and membership is essential for successful inclusion. Rather than relying on a reactive approach that intervenes only after learning difficulties emerge, multi-tiered models emphasize proactive support designed to prevent delays and promote participation. (Shepley & Grisham-Brown, 2019). The Building Blocks, which is grounded in multi-tiered models, provides early childhood teachers with evidence-based practices to support the participation of children with special needs in educational environments. The Building Blocks provides a structured approach for planning and implementing education for children who struggle with participation, exhibit problem behaviors, or have special needs in early childhood classrooms. Research conducted in Türkiye suggests that early childhood teachers frequently employ strategies such as activity simplification, peer-mediated support, encouragement, modeling, individualized instruction, and environmental or material adaptations. (Doğaroğlu & Dümenci, 2015; Gök & Erbaş, 2011; Kocaoğlu, Acartürk, İskenderoğlu & Çelenk, 2023; Kürkçüoğlu & Genç, 2013; Özenet al., 2018). When these practices are examined through the lens of the Building Blocks, they appear to correspond primarily to the second component, namely curriculum modifications and adaptations.

However, the existing literature provides limited evidence regarding the extent to which these adaptations are systematically planned, implemented, and evaluated. Future research should therefore investigate how structured and multi-tiered frameworks such as Building Blocks can be integrated into early childhood education programs to support more intentional and evidence-based inclusive practices. This study is significant because it provides early childhood teachers with an example and guide on how to design a high-quality early childhood education program for all children in their classrooms and how to support the participation of children with special needs or disabilities.

GİRİŞ

Bütünleştirme felsefesinin temelinde özel gereksinimi olan çocukların tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte toplumsal, sosyal, akademik ortamlara ve eğitim etkinliklerine tam olarak katılmaları inancı yer almaktadır (Tsao ve diğerleri, 2008). Okul öncesi dönemde bütünleştirme konusuna temel oluşturan uluslararası düzeyde yapılan birtakım düzenlemeler bulunmaktadır. Bu düzenlemelerden biri Salamanca Bildirgesi'dir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO) ve İspanya hükümeti iş birliği içinde 1994 yılında düzenlenen konferansta kabul edilen Salamanca Bildirgesi'nde her çocuğun eğitim görme hakkının korunması, çocuğun kendine özgü ilgi, yetenek, ihtiyaç ve özelliklerinin kabul edilmesi ve çocukların bireysel özellikleri dikkate alınarak eğitimin düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Dede, 1996). Diğer bir düzenleme olan Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 2004 yılında yürürlüğe giren Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası (IDEA) özel gereksinimi ya da yetersizlikleri olan tüm çocukların eğitim müfredatına erişebilmesini bir zorunluluk olarak görmektedir. Buradan hareketle bütünleştirmenin özel gereksinimi olan çocukların sadece fiziksel olarak aynı eğitim ortamına yerleştirilmelerinin ötesinde, çocukların içinde buldukları ortama ve gerçekleştirilen etkinliklere katılımlarının, sosyal ilişkilerinin ve tüm çocuklar için öğrenme çıktılarının desteklenmesini ifade ettiği söylenebilir (Odom, Buysse ve Soukakou, 2011). Okul öncesi ortamının özel gereksinimi olan çocuğun bireysel ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olması (Odom, 2000) ve çocuğun eğitim ortamında öğrenme fırsatlarına ve genel eğitim müfredatına erişim sağlayabilmesi (The Division for Early Childhood [DEC]/ National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2009) bütünleştirmenin temel boyutlarından. Bütünleştirici bir sınıfın tüm çocukların katılımlarının ve farklı özelliklere sahip olan çocukların çeşitliliğinin desteklenmesi, programın tüm çocukların gereksinimlerine uygun olması, ihtiyacı olan çocuklar için farklılaştırılmış öğretim sunulması gibi özelliklere sahip olması gerektiği vurgulanmıştır (Cavkaytar, 2018). Sınıf içinde her çocuğun ihtiyacının karşılanması, çocukların gelişimlerinin ve potansiyellerinin en üst düzeyde desteklenmesi ve öğrenme süreçlerine yardımcı olunması gerekmektedir (Hall, Strangman ve Meyer, 2003). Odom ve diğerleri (2011) okul öncesi dönem bütünleştirme kapsamında çocuklar ve aileler için istenen çıktılara ulaşmada (a) ait olma, katılım ve bireyin tam potansiyeline ulaşmasının sağlanması, (b) bireyselleştirilmiş eğitim, müdahale ve desteklerin oluşturulması ve (c) profesyoneller arasında iş birliğinin kurulması gibi noktaların esas olduğunu belirtmektedir. Özel gereksinimi olan çocuğun sınıfa aidiyetini destekleyecek şekilde gömülü müdahalelerden açık müdahalelere kadar farklı uygulamalarla oyun ve öğrenme etkinliklerine dahil edilmesi okul öncesi eğitim programlarına katılımı ve bütünleştirmeyi sağlayacaktır (DEC/NAEYC, 2009). Okul öncesi eğitim sınıfında öğretmenin

çocukların gereksinimleri, ilgi alanları ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak (Uysal ve Uysal, 2021) gelişimlerine uygun etkinlikler planlaması, ortam, öğretim stratejileri ve materyalleri uyarlayarak eğitim müfredatını tüm çocuklar için erişilebilir kılması (DEC, 2007) ve çocuk çıktılarını izlemesi (Odom, 2000) bütünleştirmenin sağlanabilmesinde oldukça önemlidir. Özel gereksinimi olan çocuğun okul öncesi eğitim programının tüm fırsatlarına, etkinlik ve ortamlarına erişimi sağlanmalıdır. Eğitim ortamına ve programına erişimin kolaylaştırılması yanında, çocuğun aidiyet ve üyelik duygusunun desteklenerek katılımının sağlanması da bütünleştirmede esastır. Yüksek nitelikli okul öncesi eğitimin özel gereksinimli çocukların bütünleştirilmesinde yararlı olduğu bilinse de bazı durumlarda nitelikli program çocukların ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalabilmektedir (Odom ve diğerleri 2011). Okul öncesi öğretmenleri tarafından sınıflarda tüm çocukların erişimini destekleyecek şekilde fiziksel ortamın düzenlenmesi, tahmin edilebilir bir rutin oluşturulması, tüm çocukların birbirlerini kabul ettikleri bir ortamın yaratılması, özel gereksinimleri olan çocuklar için ihtiyaca yönelik uyarlamalar yapılması gibi çeşitli düzenlemeler ve uygulamalar kullanılabilir (Hughes ve Valle-Riestra, 2007).

Özel gereksinimleri ya da yetersizlikleri olan çocukların okul öncesi eğitimde katılımlarını desteklemede ve bütünleştirmenin sağlanmasında kullanılan uygulamalardan biri de Temel Yapı Taşları sistemidir. Temel Yapı Taşları sistemi (Sandall ve Schwartz, 2014) çocukların öğretimsel ve davranışsal gereksinimlerini etkili bir şekilde ele almak için düzenlenen bir dizi eğitsel uygulamadan oluşmaktadır (Bakkaloğlu, 2021). Temel Yapı Taşları sistemini oluşturan dört ana bileşen bulunmaktadır. Bunlar (1) Yüksek nitelikli erken çocukluk programı, (2) Müfredat değişiklikleri ve uyarlamaları, (3) Gömülü öğretim uygulamaları ve (4) Çocuk odaklı öğretimsel stratejilerdir (Şekil 1). Bu çalışmada okul öncesi bütünleştirmede kullanılan Temel Yapı Taşları sistemi tanıtılmış, Temel Yapı Taşları sisteminin bileşenlerine ve bu bileşenlerin öğretmenler tarafından bütünleştirme ortamlarına nasıl uyarlanabileceğine ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur. Böylece bu çalışmanın tüm çocukların eğitim ortamına ve etkinliklere dahil edilmesi, özel gereksinimleri olan çocukların katılımlarının desteklenmesi, noktasında okul öncesi öğretmenlerine ışık tutacağı düşünülmektedir. Temel Yapı Taşları sistemini oluşturan dört bileşenin ilki olan “Yüksek Nitelikli Erken Çocukluk Programı” aşağıdaki başlıkta açıklanmaktadır.



Şekil 1. Temel Yapı Taşları (Sandall ve diğerleri, 2001)

Yüksek Nitelikli Erken Çocukluk Programı

Erken çocukluk müfredatı Wolery ve Sainato (1993) tarafından üç temel bileşen üzerinden açıklanmaktadır. Bu bileşenlerden birincisi öğretilen içeriktir. İçerik ifadesinin altında davranışlar, beceriler, yetenekler ve etkileşim kalıpları yatmaktadır. Okul öncesi dönemdeki bir çocuk için içerik çeşitli ve birçok gelişimsel beceriyi kapsamaktadır. Müfredatın ikinci bileşeni içeriği belirleme yöntemidir. Çocuklar için hangi becerilerin içerik olarak belirleneceği bir ekip tarafından değerlendirilmektedir. Ekip çocuklara öğretilmesi gereken becerilerin neler olduğunu ve amaçları çeşitli yöntemler kullanarak belirlemektedir. Müfredatın üçüncü bileşeni ise belirlenen içeriğin çocuğa öğretilmesinde kullanılan yöntemlerdir. Hedeflenen becerilerin öğretilmesinde kullanılan yöntemler müfredat ve müdahale stratejileri olarak isimlendirilmektedir. Müdahale stratejileri ev, klinik, çocuk bakım merkezleri, okul ve toplum gibi farklı ortamlarda, aile, öğretmen veya terapistler gibi farklı kişiler tarafından günlük etkinlikler ve rutinler bağlamında kullanılmaktadır. Okul öncesi eğitim müfredatı çocuklara kendilerine güvenmeyi, akranlarla olumlu iletişim-etkileşim kurmayı, başkalarına saygı duymayı öğretmeli, çocukların problem çözme becerileri ve kaba motor becerilerini geliştirip bu becerileri kullanmalarını sağlamalıdır. Ayrıca özel ihtiyaçları olan çocukların ihtiyaçlarına göre kişiselleştirilmiş hedefler ve amaçlara da yer vermelidir. Bu kapsamda özel ihtiyaçları olan çocukların performans seviyelerinin, uzun ve kısa dönemli hedeflerin, ne uygulanacağını, uygulamanın başlama ve bitiş tarihinin, uygulamanın kim tarafından gerçekleştirileceğinin belirtildiği Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlanması önemlidir. Ancak hazırlanan BEP'in çocuğun ihtiyaçlarını karşılama amacıyla hazırlanan yöntemleri içermesi

ve tamamen bir müfredatın yerini almaması gerektiği unutulmamalıdır (Kargın, 2007; Lieber ve diğerleri, 2001). Nitekim alan yazındaki uygulamalar incelendiğinde, sınıf içi günlük rutinlere ve oyun temelli etkinliklere gömülen hedef davranışların, genel müfredat çerçevesiyle uyumlu olacak şekilde çocukların BEP'leri veya öğretmen/ebeveyn görüşleri doğrultusunda belirlendiği rapor edilmektedir (Rakap ve Gülboy, 2024). Yüksek nitelikli erken çocukluk programında, bütünleştirmenin ne ölçüde gerçekleştiğinin yansıtılmasında program felsefesi, idari destekler, kaynaklar, profesyoneller arasındaki iş birliği, aile iş birliği ve öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocukla etkileşimleri gibi noktalar ön plana çıkmaktadır (Odom, 2000). Yüksek nitelikli erken çocukluk eğitim programının çocukların öğrenmelerinde nelerin önemli olduğuna odaklanması, çocukların gelişim seviyeleri ve nasıl gelişim gösterdiklerini temel alacak şekilde gelişime uygun olması önemlidir. Okul öncesi eğitim programı oyun temelli bir yaklaşımla hem çocukların gelişimini desteklemeli hem de öğrenmelerinin etkililiğini sağlamalıdır (NAECY, 2009). Yüksek nitelikli program öncelikle farklı yeterlikte ve yetenekte olan tüm çocukların eğitim etkinliklerine, rutinlerine ve öğrenme fırsatlarına erişimini ve sonrasında katılımını desteklemelidir (DEC/NAEYC, 2009). Yüksek nitelikli bir program çocukların gereksinimlerine yanıt verecek, genel eğitim müfredatına anlamlı ve etkili biçimde erişebilmelerini sağlayacak ve akranlar ile en üst düzeyde etkileşim sağlayacak şekilde kapsamlı olmalıdır (Polloway, Serna, Patton ve Bailey, 2014). Çocuklar için tahmin edilebilir bir çevre ve öğrenmede çoklu fırsatlar sunmalı, gelişime uygun etkinlikler, materyaller ve etkileşimler sağlamalıdır. Çocukların katılımı konusunda uygun bir rehberlik ve ailenin etkili katılımını teşvik edici nitelikte olmalıdır (Sandall ve Schwartz, 2014). Türkiye'de kullanılan okul öncesi eğitim programlarından 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların sosyal, duygusal, bilişsel, psikomotor, dil gelişimlerinin ve öz bakım becerilerinin bütüncül bir şekilde ele alınarak çocuğun performansının en üst düzeye çıkarılmasını hedeflemektedir. Bu programda "Ailenin Çocuğun Eğitimine Katılmasının Sağlanması"nın ayrı bir başlık olarak ilk defa sunulduğu görülmekte ve aile katılımından bahsedilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2002). 2006'da güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı da çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının bütüncül olarak karşılanması, gelişim alanlarındaki davranışlarının en üst düzeye çıkarılmasına odaklanmaktadır. Bu programda aile eğitimi, iletişimi ve aile katılımına vurgu yapılarak aile katılımı ayrı bir bölüm olarak ele alınmıştır (MEB, 2006). 2013 yılında güncellenen ve 2024 yılına kadar kullanılan Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların tüm gelişim alanlarını dikkate alan ve çocukların bu gelişim alanlarındaki yetersizliklerini önlemeyi amaçlayan gelişimsel bir program olarak öne çıkmaktadır. Özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını ön plana alarak bütün çocuklar için eşit fırsatların sunulmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu programda öğretmenlerden özel gereksinimleri olan çocuklar için BEP hazırlamaları ve eğitim akışlarında

uyarlamalar yapmaları beklenmektedir. Program çocuklarda kazanılan bilgi, beceri ve davranışların kalıcılığını desteklemek amacıyla aile eğitimi, katılımı ve aile iş birliğine önem vermektedir (MEB, 2013). 2024 yılında güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı “gelişime uygun olma” kapsamında incelendiğinde programın çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gereksinimlerini karşılayan ve bu alanların bütüncül olarak desteklenmesini amaçlayan gelişimsel bir program olduğu görülmektedir. Aynı şekilde çocukların gelişim aşamalarına önem vererek, gelişimin kritik zamanlarına odaklanmaktadır. Programda çocukların gelişim düzeylerinin belirlenmesine ve bu düzeyin bir üst aşamasına ulaşmaları için çocuklara çeşitli fırsatların sunulmasına vurgu yapılmaktadır (MEB, 2024a). Geline en güncel aşamada ise Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde yenilenen Okul Öncesi Eğitim Programının “gelişime uygun olma” açısından beceri odaklı, bireysel hazırbulunuşluk ve farklılıkları temel alan dinamik bir yapıya sahip olduğu görülmektedir (MEB, 2024b). Yüksek nitelikli erken çocukluk programının bir diğer özelliği “tüm çocukların erişim ve katılımları”nın önemli olmasıdır. Bu kapsamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde yenilenen Okul Öncesi Eğitim Programının okul öncesi eğitim programında tüm çocukların bireysel farklılıklar, ilgi alanları ve performans düzeylerine göre hem planlama hem de uygulama aşamasında öğretmenlerin çeşitli uyarlamalar, farklılaştırmalar veya düzenlemeler yapabilmeleri ve farklı öğrenme stratejileri, yöntem, teknikler ve materyaller kullanabilmeleri vurgulanmaktadır (MEB, 2024b). Yüksek nitelikli programda “ailenin eğitim sürecine dahil edilmesi ve desteklenmesi” temel bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Bu doğrultuda hem 2024 yılında güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programında hem de Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde yenilenen Okul Öncesi Eğitim Programında aile ve toplum katılımı vurgulanmaktadır. Her iki programda ailenin yanı sıra toplumun tüm paydaşlarının katılımına, iş birliğine ve etkileşim içinde olmasına önem verildiği ve böylece okul öncesi eğitim programının niteliğinin artırılmasının hedeflendiği ifade edilmektedir (MEB, 2024a; MEB, 2024b). Türkiye’de günümüze kadar kullanılan okul öncesi eğitim programlarında çocukların gelişimlerinin temel alındığı ve var olan potansiyellerinin en üst düzeye çıkarılmasının önemli olduğu görülmektedir. Özellikle 2013 programıyla birlikte özel gereksinimleri olan çocuklar için uyarlamaların yapılmasının gerekliliği vurgulanırken, 2024 programında tüm çocuklara yönelik bir eğitim planının hazırlanması, farklı ihtiyaçları olan çocuklar için gerekli uyarlamaların veya farklılaştırmaların yapılmasına dikkat çekilmiştir. Kullanılan okul öncesi eğitim programlarında aile katılımına, eğitimine ve rehberliğine önem verildiği, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde yenilenen Okul Öncesi Eğitim Programında ise ilk defa toplum katılımının önemine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Okul öncesi bütünleştirmede yüksek nitelikli erken çocukluk programı başlığı altında vurgulanması gereken diğer nokta da tüm çocukların katılımlarını destekleyecek sınıf ortamıdır. Sınıf ortamında yapılan çevresel düzenlemeler, öğretmenin kullandığı öğretim uygulamaları, çocukların katılımı, çocukların akranlarıyla sosyal etkileşimi bütünleştirici okul öncesi eğitim sınıfının kalitesinde önemli göstergelerdendir (Odom ve diğerleri, 2004; Odom ve diğerleri, 2011). Türkiye’de okul öncesi eğitim sınıflarının bütünleştirici olma özellikleri açısından niteliklerinin incelendiği çalışmalar, okul öncesi kaynaştırma-bütünleştirme sınıflarının nitelik ve kalite açısından yetersiz veya sınırlı düzeyde olduğunu vurgulamaktadır (Bakkaloğlu, Kumaş ve Aykaç, 2017; Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Yılmaz, 2019; Yılmaz, 2014). Yılmaz’a (2014) göre nitelikli bir okul öncesi eğitim sınıfı; ortamın, materyallerin ve grup etkinliklerinin uyarlanabildiği, akran ve yetişkin etkileşiminin desteklendiği, aidiyet ve katılımın önemsendiği, öğrenme süreçlerinin aile iş birliği içinde takip edildiği bütüncül bir yapıdır. Bakkaloğlu ve diğerleri (2017) çocukların farklı etkinliklere erişimleri, öğretmenlerin bireysel, küçük ve büyük grup etkinlik türlerini kullanmaları, öğretmenlerin kitap okuma etkinliklerine yer vermeleri ve çocuklar için müfredat uyarlamalarının yapılması gibi özelliklerin okul öncesi eğitim sınıfının niteliğiyle ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Bakkaloğlu ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmada bütünleştirici okul öncesi eğitim sınıfı niteliğinin, öğretmenlerin kaynaştırma-bütünleştirme konusunda eğitim alma durumları, bütünleştirmeye ilişkin görüşleri, yetersizliği olan çocuklarla ilişkileri ve yetersizliği olan çocukların gelişimsel özellikleriyle yüksek düzeyde ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Steed ve Shapland (2020) okul öncesi eğitim sınıf ortamının kalitesini etkileyen ve tüm çocukların katılımlarını destekleyecek birtakım uygulamalar önermektedir. Bu uygulamalar şu şekildedir: (1) Görsel Destekler: Okul öncesi öğretmenleri sınıf kurallarını içeren posterleri ve sosyal açıdan uygun davranışları sergileyen çocuk resimleri gibi görsel destekleri çocukların görebilecekleri noktalara asabilmektedirler. (2) Öğretim Matrisleri: Öğretim matrisinde okul geneli beklenen davranışlar rutinler veya etkinlikler içinde detaylandırılmakta, hem genel kurallarla ilgili ortak bir dil belirlemek hem de görsel hatırlatıcı amacıyla kullanılmaktadır. Öğretim matrisi anaokulundaki tüm okul öncesi öğretmenleri tarafından iş birliği içinde hazırlanabilir. (3) Ödüllendirme: Okul geneli uygun davranışlar ve sınıf kurallarına uyan çocukların ödüllendirilmesi ve pekiştirilmesi için bir sistem oluşturulabilir. Bu sistemde tek bir çocuk ödüllendirilebilirken aynı zamanda yerine getirilen görev için tüm sınıf da okul genelinde ödüllendirilebilmektedir. (4) Rutin Çizelgeleri: Sınıf içinde günlük eğitim akışını gösteren sınıf rutinlerinin görsel ve etkileşimli bir çizelgesidir. Bu çizelgelerde günlük akışın sırası, etkinlikler ve rutinlerin gerçekleştirilirken çekilen fotoğrafları yer alabilmektedir. Böylece öğretmen her rutin ve etkinlik zamanında görselleri değiştirip çocukların süreci takip etmesini sağlayarak tahmin edilebilir bir çevre oluşturabilmektedir.

Yüksek nitelikli erken çocukluk programı kapsamında eğitim programının, sınıfın ve eğitim ortamının niteliği tüm çocukların katılımını sağlama konusunda son derece önemli ve temel bileşendir. Sınıfta özel gereksinimi olan bir çocuk yüksek nitelikli bir erken çocukluk programı hazırlanması ve ortam düzenlemesine rağmen hala eğitim ortamı ve etkinliklere katılımında sınırlılıklar yaşıyorsa ikinci aşama olarak müfredat uyarlamalarının düzenlenmesi gerekmektedir (Sandall ve Schwartz, 2014).

Müfredat Değişiklikleri ve Uyarlamaları

Okul öncesi eğitim programında her çocuğun kendini güvende ve ait hissettiği, bireysel ve kültürel farklılıklarına değer verildiği kapsayıcı bir eğitim ortamı önemlidir. Her çocuğun gelişim hızının, öğrenme şeklinin ve süresinin farklı olması, güçlü ve zayıf yönlerinin bulunması düşünüldüğünde eğitim programının planlanmasında, uygulanmasında, yöntem ve tekniklerin kullanımında farklılaştırmalar ve düzenlemeler yapılması gerekebilmektedir (MEB, 2024a). Özel gereksinimi, yetersizliği ya da gelişimsel gecikmeleri olan çocuklar günlük rutinelere ve öğretim etkinliklerine katılımlarını sağlayan daha özel uygulamalara ihtiyaç duyulabilmektedirler (DEC, 2014). Bu sebeple öğretmenler bu çocukların ihtiyaçlarına yönelik olarak uygun hedefleri belirleyebilmeli, bu hedefleri kazandırmada en uygun yöntemi ve materyali seçip gerekli müfredat değişikliklerini ve uyarlamalarını yapabilmelidir. Müfredat değişiklikleri ve uyarlamaları çocuğun planlanan günlük eğitim akışına, etkinliklere ve rutinelere katılımını ve aidiyet duygusunu destekleyen küçük değişikliklerdir. Bu değişiklikler planlama ve düşünme gerektiren, çoğunlukla ek kaynaklara ihtiyacın duyulmadığı, uygulanması kolay ve etkisinin hızlı bir şekilde görüldüğü uygulamalardan oluşmaktadır (The National Center on Quality Teaching and Learning [NCQTL], 2014). Sandall ve Schwartz (2014) Temel Yapı Taşları kapsamında okul öncesi eğitimde özel gereksinimi olan çocukların yüksek nitelikli programa rağmen günlük eğitim etkinliklerine katılım sağlamada zorlandığı durumlarda öğretmenler tarafından uygulanabilecek stratejiler, yapılabilecek uyarlamalar ve müfredat değişikliklerinin (1) Çevreyi düzenleme, (2) Materyalleri uyarlama, (3) Etkinliği basitleştirme, (4) Çocuğun ilgisini ve tercihlerini takip etme, (5) Özel materyal ya da araç gereç kullanma, (6) Yetişkin desteği sağlama, (7) Akran desteği sağlama ve (8) Gizli destek sağlama olmak üzere 8 türü olduğunu vurgulamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde gereksinimleri olan çocukların katılımını artırmak amacıyla kullanabileceği bu müfredat uyarlama türleri, uygulama örnekleriyle birlikte aşağıda başlıklar halinde açıklanmaktadır.

Çevreyi Düzenleme: Okul öncesi eğitimde çevre, çocukların öğrenme ve gelişimlerini destekleyen materyallerin ve etkinliklerin (NAEYC, 2009) düzenlendiği, diğer çocuklar ve yetişkinlerle

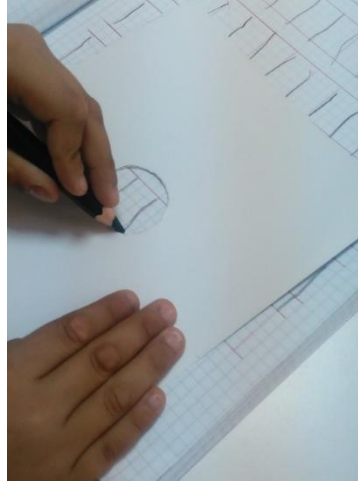
etkileşimlere fırsat veren (Vickerius ve Sandberg, 2006) öğrenme ortamını ifade etmektedir (Aydoğan, Faran ve Sağsöz, 2015). Bütünleştirme sınıflarında öğrenme ortamlarının, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyecek nitelikte, çocuk merkezli, keşfe dayalı hem bireysel hem de grup öğretimi için uyarlanmış ve çoklu duyuya hitap edecek şekilde zenginleştirilmiş olması önemlidir (Sarı ve Pürsün, 2016). Kargın (2019) çevrenin düzenlenmesinde sınıfın ısı, ışık miktarı, gürültü seviyesi, büyüklüğü, erişilebilirlik, materyal seçimi, çocukların oturma düzeni ve uyaran miktarı gibi özelliklere dikkat çekmektedir. Çevrenin farklı gelişimsel ihtiyaçları veya yetersizlikleri olan çocuklar için kolay erişilebilir bir şekilde düzenlenmesi de önemlidir (Acer, 2011). Özel gereksinimi olan bir çocuk için çevresel uyarlamalar; fiziksel çevre (ortam, materyaller, araç-gereçler), sosyal çevre (akranlar, öğretmenlerle etkileşim) ve geçici çevrenin (rutinler, etkinliklerin sırası ve uzunluğu) düzenlenmesi ve farklılaştırılması ile mümkündür (DEC, 2014). Okul öncesi öğretmeni tarafından yapılabilecek bir çevresel düzenleme örneği Tablo 1’de sunulmuştur. Bu örneğe göre çocuğun güçlük yaşadığı durum doğrultusunda çevresel düzenlemelerin farklılaştırılması mümkündür.

Tablo 1. Okul Öncesi Eğitim Sınıfı İçinde Yapılabilecek Çevresel Düzenleme Örneği

Durum: Sınıf içinde yönergeleri takip etmede ve dikkatini etkinlik üzerinde toplamada güçlük yaşayan bir çocuk bulunmaktadır. Özellikle masa başında oturma süresinin kısa olduğu ve etkinlik sırasında sık sık dikkatinin dağıldığı gözlemlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenin verdiği toplu yönergeleri takip edememekte ve yerine getirmekte zorlanmaktadır.	
Fiziksel Çevre	Çocuğun etkinlikler sırasında uyaranların az olduğu bir alana ya da masada ön taraflara oturtulması, pencereden dışarıyı izleyerek dikkatinin dağılmaması için etkinlik sırasında perdenin kapatılması, sandalyeden kolay kalkmaması için sandalyenin sırt kısmının duvara dönük olarak ayarlanması.
Sosyal Çevre	Çocuğun etkinlik sırasında öğretmenin ya da dikkat becerilerinde daha yetkin olan bir akranının yanına oturtulması.
Geçici Çevre	Etkinlikler ve ortamlar arasında geçiş şarkısı, parmak oyunu ya da hatırlatıcı bir görsel kullanılması, günlük eğitim akışında sakin ve masa başı etkinlik sonrasında hareketli etkinliğe yer verilerek etkinliklerin sırasının düzenlenmesi.

Materyalleri Uyarlama: Okul öncesi eğitim sınıfındaki materyaller çocukların sosyal-duygusal, fiziksel, bilişsel ve dil gelişimlerini destekleyen (Biddle, Garcia-Nevarez, Henderson ve Valero-Kerrick, 2013) araç gereçlerdir. Okul öncesi eğitim programında tüm çocukların güçlü ve zayıf yönlerine, bireysel farklılıklarına, gelişim seviyelerine odaklanılarak çocukların yeteneklerini ortaya çıkarabilecek, öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verebilecek (Holden, Kaiser, Sykes ve Tyree, 1993; MEB, 2013, 2024), aynı zamanda birden fazla duyuya hitap eden (Kargın, 2019) materyallerin çocukların kolayca erişebileceği şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Knopf ve Welsh, 2010). Okul öncesi öğretmeni çocukların materyalleri nasıl kullandıklarını izlemeli ve materyalleri kullanmada zorluk yaşayan çocuklar için gerekli desteği sağlamalıdır. (Kargın, 2017; Soukakou, 2012). Materyallerin uyarlanması (a) sabitleme, (b) genişletme, (c) vurgulama ve (d) sınırlama gibi farklı şekillerde yapılabilmektedir. Sabitleme, materyallerin çocuğun görebileceği ve erişebileceği şekilde masaya,

yere vb. bir zemine hareket etmeyecek şekilde konumlandırılmasıdır. Genişletme, çocuğun materyali rahat bir şekilde kavrayabilmesi amacıyla materyalin üzerine müdahale edilerek materyalin tutulmasının kolaylaştırılmasıdır. Vurgulama, çocukların materyalleri görmeleri ve bulmaları amacıyla materyallerin belirli kısımlarının görünüm, his ve doku özelliklerinin vurgulanması ve değiştirilmesidir. Sınırlama, çocuğun dikkatinin dağılmasını önlemek ve katılımını artırmak amacıyla oyun veya etkinliğin sınırlı bir alanda gerçekleşmesi amacıyla yapılan (Early Intervention Technical Assistance Portal [EITA], 2024). Şekil 2’de dikkatini toplamada güçlük yaşayan bir çocuk için hazırlanan materyal uyarlaması sunulmuştur. Çocuk kalemle kesik çizgilerin üzerinden geçmede güçlük yaşamaktadır. Çocuk için uyarlanan delikli materyal ile çocuğun daha kolay dikkatini verdiği ve çalışmayı tamamladığı gözlenmiştir.



Şekil 2. Kısıtlama Yöntemi ile Materyalin Uyarlanması

Şekil 3’te ise ince motor becerilerde zorluk yaşayan bir çocuk için uyarlama yapılan materyaller yer almaktadır. İlk görselde sulu boya kullanılan bir sünger baskısı çalışmasında küçük sünger parçasını kavramakta güçlük yaşayan çocuk için süngere bir çubuk yapıştırılarak materyal kolaylaştırılmıştır. İkinci görselde yap boz parçalarının üzerine ponpon yapıştırılarak çocuğun yap boz parçalarını daha rahat tutup hareket ettirmesi desteklenmiştir. Üçüncü görselde ise çocuğun boyayı tutup kağıt üzerinde kolaylıkla hareket ettirmesini sağlamak için oyuncaklardan yararlanılmış, etkinlik hem daha eğlenceli hale getirilmiş hem de çocuğun katılımı desteklenmiştir.

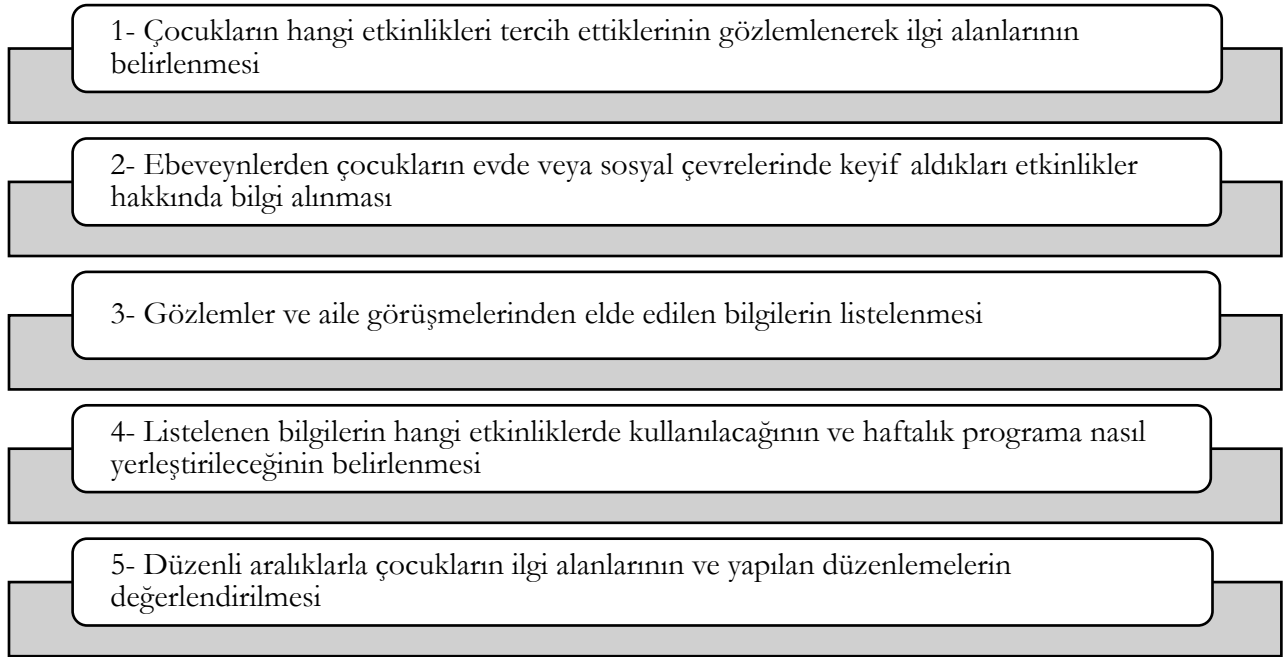


Şekil 3. Genişletme Yöntemi ile Materyalin Uyarlanması

Etkinliği Basitleştirme: Müfredat değişiklikleri ve uyarlamaları altında yer alan stratejilerden bir diğeri olan etkinliğin basitleştirilmesi, çocuğun yetersizliğine göre beklenen görevi azaltma (Richardson-Gibbs ve Klein, 2017), çocuk için karmaşık olan bir görevi daha küçük basamaklara bölerek (Notari-Syverson ve Sadler, 2008) etkinliğin çocuk için kolaylaştırılmasıdır (Sandall ve Schwartz, 2014). Çocuğa göre kolaylaştırılan etkinlikler çocuğun etkinliğe veya rutinelere erişimini sağlar. Etkinliklere erişim sağlayan çocuğun etkinliğe katılımı gerçekleşir ve böylece çocuk için öğrenme zemini hazırlanmış olur (NCQTL, 2014). Bu stratejiyi kullanmada amaç çocuk için etkinliğin adım sayısının azaltılarak basitleştirilmesi ve çocuğun katılımının teşvik edilmesidir. Örneğin, temizlik zamanında duvardaki sıvı sabuna uzanıp eline sabunu almakta zorlanan ve her el yıkama zamanında lavabonun önüne gelip bekleyen bir çocuk varsa, bu çocuk için duvara plastik bir sabunluk yapıştırılır ve çocuğun eliyle sabunluğa bastırması gibi zor adım kaldırılmış olur (Lieber ve diğerleri 2001). Başka bir örneğe göre, bir okul öncesi eğitim sınıfında matematik etkinliğinde öğretmenin elinde farklı boylarda üç nesne (kalem, cetvel, oklava) bulunmaktadır. Öğretmen ilk olarak çocuklardan bu nesnelerin boylarının kaç santimetre olduğuna dair tahminlerini alacaktır. Ancak soruları anlama konusunda zorluk yaşayan bir çocuğa “Sence bu kalem 10 santimetre midir yoksa 50 santimetre midir?” şeklinde iki seçeneikli soru sorarak etkinliği basitleştirmiş olacaktır. Başka bir örneğe göre, bir öğretmen çocuklara renkli birçok nesnenin resminin olduğu sayfalar verir. Sonrasında her çocuğa yeşil bir karton verir ve çocuklardan sayfalarda bulunan nesnelere arasından 5 tane yeşil renkli nesne bulup kesmelerini, yeşil kartona yapıştırmalarını ister. Makasla kesme konusunda zorluk yaşayan ve makası daha yavaş kullanan bir çocuğa üç nesne kesmesinin yeterli olduğunu söyleyerek çocuk için etkinliği basitleştirmiş olacaktır.

Çocuğun İlgisini ve Tercihlerini Takip Etme: Rastlantısal gelişen ve çocuk tarafından başlatılan (Wieder ve Greenspan, 2003) etkileşimlerden yola çıkarak planlanan ve düzenlenen sınıf etkinliklerinde (Early Childhood Technical Assistance Center [ECTA], 2017) çocuğun ilgi alanları ve ihtiyaçlarının dikkate alınması olarak tanımlanmaktadır (Mastrangelo, 2009). Çocuğun başlattığı ve yönlendirdiği

bu etkileşimler öğretmen tarafından fırsat olarak değerlendirilmekte ve doğal olarak ortaya çıkan etkileşimler sırasında öğretmene çocuk hakkında bilgi ve deneyim sağlamaktadır. Öğretmenin bu aşamada çok iyi bir gözlemci olması ve uygun yanıtlar verme konusunda deneyimli olması gerekmektedir (Diken, 2019). Dunst, Trivette ve Hamby (2012) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında, erken müdahale uygulamalarına çocukların ilgi alanlarının dahil edilmesinin çocuklarda sosyal etkileşimi ve iletişimi desteklediği ve uygunsuz davranışları azalttığı ortaya konmuştur. Çocuğun ilgisini ve tercihlerini takip ederken izlenmesi önerilen adımlar Şekil 4'te sunulmuştur (Integrating Behavior Support and Team Technology [IBESTTT], 2022).



Şekil 4. Çocuğun İlgisini ve Tercihlerini Takip Ederken İzlenmesi Önerilen Adımlar

Şekil 4'te sunulan adımların sınıf ortamına aktarılmasına dair bir örneğe göre, sınıf içinde sıklıkla arabalarla ve aynı öğrenme merkezinde oynamayı tercih eden bir çocuk için öğretmen çocuğun farklı oyuncaklarla ve farklı merkezde oynamasını hedeflemektedir. Öğretmen ilk olarak sınıf içi oyun zamanlarında çocuğu sistematik olarak gözlemler. Gözlemleri sonucunda çocuğun çoğunlukla evcilik merkezinde arabalarla oynadığını kayıt altına alır. Öğretmen ebeveynlerle görüşme yapar ve çocuğun evde de sıklıkla arabalarla oynadığı bilgisini edinir. Öğretmen kendi gözlemleri ve ebeveynlerle görüşmesi sonucunda çocuğun oyun tercihleri hakkında elde ettiği bilgileri aşağıdaki gibi listeler.

- İlgi alanı: Araba sürmek
- Hedef: Farklı merkezlere geçiş yapabilme ve farklı materyallerle etkileşim kurma
- Pekiştirici: Arabalar

Öğretmen ulaştığı ve listelediği bilgileri hangi etkinliklerde kullanacağını belirler. Çocuğun sıklıkla oynadığı arabaları, tercih etmediği merkez olan blok merkezine taşır. Çocuk için hazırladığı planda ise çocuğun blokları kullanarak yol, rampa, yokuş vb. yapılar inşa etmesini destekleyeceğini belirtir. Öğretmen çocuğun blok merkezine gidip gitmediği, blok merkezinde farklı materyallerle etkileşim kurup kurmadığı, uygulamanın işe yarayıp yaramadığı, uygulamanın işe yaramaması durumunda nasıl bir düzenleme yapacağı gibi konularda haftalık değerlendirme gerçekleştirir.

Özel Materyal ya da Araç Gereç Kullanma: Eğitim materyalleri, öğrenme sürecini kolaylaştıran ve zenginleştiren, öğrenmenin daha somut olmasını, eğitimin etkili ve kalıcı hale gelmesini sağlayan araçlardır (Coşkun, Tosun ve Macaroğlu, 2009). Özel gereksinimi olan bir çocuğun sınıf içindeki etkinliklere katılımını artırmak için bazı durumlarda özel veya uyarlanabilir araç- gereçlerin kullanılmasına ihtiyaç duyulabilmektedir (Doğru, 2019; Sandall ve Schwartz, 2014). Öğretmenin özel gereksinimleri olan çocukların ihtiyaçlarına göre özel materyalleri veya ekipmanları kullanım bilgisine sahip olması ve çocuk için bu materyalleri sağlayabilmesi son derece önemlidir (İpek ve Dikici Sığırtaç, 2024). Bazı durumlarda bu materyaller özel bir kaynaktan satın alınmakta, materyallerin seçimi, kurulumu ve kullanımı konusunda profesyonel bir uzmanlığa ihtiyaç duyulmaktadır (EITA, 2024). Örneğin, sınıf içerisinde etkinliklerin süresini takip etmekte zorlanan bir çocuk için sınıfın görülebilen bir alanına süreyi belirten bir saat, kronometre, kum saati konabilir. Etkinliğin bitimine kalan süre çocuğa bu şekilde gösterilebilir ve çocuğun etkinliği takip edebilmesi desteklenebilir. Görme zorluğu yaşayan bir çocuk için etkinlik zamanlarında daha rahat katılım gösterebilmesi için çocuğa büyük tahta ve kalem ya da büyüteç gibi materyaller verilebilir. Ya da normal sandalyede oturmakta güçlük yaşayan ve sabit duramayan bir çocuk için kol kısmında destek olan, çocuğun sabit durmasını destekleyen uyarlanabilir bir sandalye kullanılabilir.

Yetişkin Desteği Sağlama: Bir yetişkinin çocuğun öğrenme süreçlerine katılımını destekleyecek şekilde etkinliklere veya rutinlere müdahale etmesi yetişkin desteği olarak adlandırılmaktadır (Sandall ve Schwartz, 2014). Yetişkin, bir öğretmen olabileceği gibi eğitilmiş bir yardımcı personel ya da asistan da olabilmektedir. Ancak burada yetişkinin eğitilmiş ve profesyonel olması şarttır. Eğitim almamış bir yetişkin çocuğun etkinliklere katılımını olumsuz yönde etkileyerek daha çok dışlanmasına sebep olabilir (Richardson-Gibbs ve Klein, 2017). Bir okul öncesi eğitim sınıfında çocuğu yönlendirme ve destekleme sorumluluğunu öğretmen üstlenir. Öğretmenin sınıfında bulunan her çocuğun

gelişimini ve öğrenmesini desteklemesi, aynı şekilde özel gereksinimli bir çocuk için programı, eğitim ve öğrenme etkinliklerini planlaması, çocuğun katılımını teşvik edecek şekilde çocuğa destek sağlaması gerekmektedir (Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2018). Burada öğretmen, çocuğun kendi başına yapabileceğinden daha üst düzeyde bir performans göstermesine yetecek kadar destek sağlar ve çocuk beceride ustalaştığı zaman da kademeli olarak desteğini azaltır. Yetişkin desteği kapsamında, fiziksel ipucu verme, beceriye model olma, sözel ipucu veya sözel olmayan ipucu kullanma gibi uygulamalardan bahsedilmektedir (Diken, 2019; NAEYC, 2009). Tablo 2’de yetişkin desteği sağlama stratejisi kapsamında kullanılabilir uygulamalara ilişkin örnekler sunulmuştur.

Tablo 2. Yetişkin Desteği Sağlama Stratejisi Örneği

Amaç: İnce motor becerileri destekleme (Makas Kullanma)	
Fiziksel İpucu	Öğretmen çocuğun arkasına geçerek ve elini çocuğun elinin üstüne koyarak çocuğun makası uygun bir biçimde tutmasını sağlar. Birlikte makası açma-kapatma hareketini gerçekleştirirler. Bu sırada yapılan eylemi “ <i>Şimdi bu kare şeklini kesiyoruz. Önce bu kenarını kesiyoruz. Şimdi kağıdı çevirelim ve diğer kenarı keselim.</i> ” şeklinde sözel olarak ifade eder.
Model Olma	Öğretmen çocuğun yanına geçerek makası nasıl kullanacağını çocuğa gösterir. Çocuğun kendisini izlemesini sağlar. Bu sırada yaptığı eylemi “ <i>Önce makası alıyorum. Parmaklarımı bu şekilde yerleştiriyorum. Diğer elime de kağıdı alıyorum. Kare şeklini bu kenarından kesmeye başlıyorum.</i> ” şeklinde sözel olarak ifade eder. Çocuğun kendisini izlemesini sağlar.
Sözel İpucu	Öğretmen çocuğa bakarak ona “ <i>Şimdi makası eline al. Parmaklarını deliklerden geçir. Diğer eline de kağıdı al. Parmaklarını aç. Kağıdı makasın arasına yerleştir. Parmaklarını geri kapat.</i> ” şeklinde ne yapacağını söyler.
Sözel Olmayan İpucu	Öğretmen jest, mimikler, bakışla çocuğun makasını kullanmasını sağlar. Örneğin; parmağıyla makası, kağıdı işaret eder veya eliyle kesme hareketi yapar.

Akran Desteği Sağlama: Bu stratejide sınıfta özel gereksinimi olan çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemede etkileşim kurma ve sistematik öğretim stratejilerini uygulama konusunda tipik gelişim gösteren akranlardan yararlanılmaktadır (Sperry, Neitzel ve Engelhardt-Wells, 2010). Akran desteği, yetersizliği olan çocuğun, tipik gelişen akranını taklit ettiği ve gözlemleyerek öğrendiği bir süreçtir (Garfinkle ve Schwartz, 2002). Öğretimde akranlardan yararlanma, özel gereksinimi olan bir çocuğa kendinden daha deneyimli bir akranıyla birlikte çalışma fırsatının sağlandığı oldukça etkili bir uygulamadır. Akran desteğinin kullanılmasında (a) performans seviyesi yeterli olan bir akranın seçilmesi, (b) akranların sürece istekli katılmalarının sağlanması, (c) geri bildirim verilmesi gibi dikkat edilmesi gereken bir takım önemli noktalar bulunmaktadır (Kargın, 2019). Richardson-Gibbs ve Klein (2017); özel gereksinimli çocuklara akran desteği sağlamada etkileşim ortamları oluşturma, etkileşimi artıran materyaller kullanma, özel gereksinimi olan çocuğun çocuğun ilgilendiği materyalle ilgilenen akranı belirleme, akran eşleştirme, akranlara sosyal davranışları öğretme, ipucu sağlama ve akranları pekiştirme gibi noktaların önemine dikkat çekmiştir. Bu stratejide özel gereksinimi olan çocukla eşleştirilen akranı belirli davranışlara model olması, ipucu kullanması ve olumlu geri bildirimde bulunması öğretilmektedir (Lieber ve diğerleri 2001). Akran desteği sağlama stratejisi için şu örnek verilebilir; oyun etkinliklerinde genellikle yalnız kalmayı tercih eden bir çocuk

için öğretmen çocuğun akranlarıyla birlikte oynamasını istemektedir. Bunun için ilk aşamada çocuğun birlikte oynayabileceği akranları belirler. Bu akranların sıklıkla hangi merkezlerde oynadıklarını, nasıl oyunlar oynamayı tercih ettiklerini gözlemler. İkinci olarak yalnız oynayan çocukla akranları aynı oyun alanında birleştirir. Bunu akranları çocuğun yanına getirerek ya da çocuğu akranlarının oyun alanına dahil ederek yapar. Öğretmen kendisi de destek sağlayarak çocukla akranların birlikte oynamalarını sağlar. Bu sırada akranların çocuğa model olmaları, olumlu geri bildirimler sağlamaları, çocuğu pekiştirmeleri gibi görevler verir. Böylece çocuğun etkileşimini destekleyerek yalnız oynama eğilimini azaltmada adım atmış olacaktır. Başka bir örneğe göre, bir öğretmen okulun ilk aylarında bir çocuğun ince motor becerilerde güçlü yaşadığını fark etmiştir. Çocuğun grup etkinliklerinde makasla kesme, yapıştırıcının kapağını açma, kağıt yırtma, kağıt yapıştırma gibi etkinliklerde zorlandığını gözlemlemiştir. Gözlemleri sonucunda ince motor becerilerde daha yetkin olduğunu düşündüğü bir akran belirlemiştir. Sanat etkinliği sırasında güçlük yaşayan çocuğu akranının yanına oturtturarak ilk olarak sosyal çevreyi düzenlemiştir. Ardından etkinlik sırasında seçilen akranı çocuğu desteklemesi için “*Arkadaşına makası nasıl tutacağını gösterir misin?*”, “*Arkadaşının elinden tutarak yapıştırıcısının kapağını açar mısın?*” gibi yönergeler vererek akran desteği stratejisini kullanmıştır.

Gizli Destek Sağlama: Okul öncesi eğitim sınıflarında doğal olarak ortaya çıkan etkinlikler bağlamında özel gereksinimi olan çocuğun eğitim müfredatına erişimi ve katılımının desteklenmesi için bireysel destek sağlanmasıdır (Snyder ve diğerleri, 2015). Gizli destek sağlamada, sınıfta yetersizliği olan bir çocuk için rutin etkinlikler sırasında önemli işlevsel becerilerin hedeflenmesi, akranlarıyla bir arada olmasının sağlanması ve BEP hedeflerinin uygulanmasında kapsamlı ve çeşitli fırsatların oluşturulması önemlidir (Martinez, 2020). Burada özel gereksinimi olan çocuk öğretmeniyle ya da yardımcı öğretmenle zorluk yaşadığı konu veya beceri üzerinde çalışmaktadır. Ancak bu strateji bireysel çalışma sırasında sınıftaki diğer çocuklara ayrılacak zamanın azalmasından dolayı sınıfta birden fazla öğretmenin bulunduğu durumlarda daha etkili bir şekilde kullanılabilir. Öğretmenin gizli destek sağlama stratejisini kullanırken planlı, sistemli ve düzenli olması, süreç içerisinde ve sonunda değerlendirme yapması ve evde de çalışılan becerinin desteklenmesini sağlaması gerekmektedir (Kargın, 2019). Okul öncesi eğitimde çocukların gelişimlerinin desteklenmesi esastır. Gizli destek sağlamada öğrenme süreci çocukların bireysel ihtiyaçlarının ve ilgilerinin karşılanarak, sosyal-duygusal, motor, bilişsel, dil gelişimleri ve öz bakım becerilerinin desteklenmesi temelinde planlanır (MEB, 2013). Gizli destek sağlama stratejisine şu şekilde örnek verilebilir; okul öncesi eğitim sınıfında bir çocuğun BEP’inde 1’den 10’a kadar ritmik sayma hedeflenmiştir. Oyun zamanında çocuk oyun hamuruyla oynamayı tercih etmektedir. Öğretmen ya da yardımcı öğretmen ilk adımda çocuğun oynadığı merkeze giderek çocuğun oyununa dahil olur.

Sonrasında çocuğa “*Hadi beraber bu hamurdan 10 tane top yapalım ve yan yana dizelim.*” der. Birlikte hamurdan yaptıkları topları yan yana dizerken 1’den 10’a kadar ritmik sayarlar. Önce öğretmen sayar sonra çocukla beraber sayarlar. Son olarak ise öğretmen çocuğun bağımsız bir şekilde saymasını ister. Öğretmen burada sistemli olmak amacıyla bir kontrol listesi kullanabilir. Çocuğun beceriyi ne oranda bağımsız yapabildiğini not eder. Bu kontrol listesi aracılığıyla çocuğun ilerlemesini düzenli olarak değerlendirebilir.

Özel gereksinimi olan bir çocuğun okul öncesi eğitim sınıfında gelişimsel olarak ulaşabileceği en üst seviyeye ulaşabilmesi, öğrenme süreçlerine erişebilmesi ve katılım göstermesi için müfredat değişiklikleri ve uyarlamalar yapılmasına rağmen, çocuk hala öğrenme etkinliklerine katılım göstermiyorsa “gömülü öğretim fırsatları” (Horn, Lieber, Sandall ve Schwartz, 2000; Sandall ve Schwartz, 2014), “amaçları ve hedefleri günlük etkinliklere gömme” (Kohler, Anthony, Steighner ve Hoyson, 1998) gibi farklı terimlerle ifade edilebilen gömülü öğretim uygulamalarından yararlanılmaktadır.

Gömülü Öğretim Uygulamaları

Gömülü öğretim, öğretmenin kontrol altına aldığı ve hedeflediği becerinin ya da davranışın çocuğa eğitim ortamında devam eden rutinler içinde, etkinlik araları veya geçişler esnasında sistematik olarak kazandırıldığı öğretim fırsatlarıdır (McDonnell ve diğerleri, 2006). Gömülü öğretimde, sınıf rutinleri içerisine çocuk tarafından başlatılan etkinliklere odaklanma ve önceden planlanan hedeflere ilişkin yönergelerin oyun etkinliklerine dahil edilmesi söz konusudur (McBride ve Schwartz, 2003). Nesne sayma (Daugherty, Grisham-Brown ve Hemmeter, 2001), dil ve iletişim becerileri (Woods, Kashinath ve Goldstein, 2004), dinleme ve karşılık verme gibi sosyal beceriler (Brigman, Lane, Switzer, Lane ve Lawrence, 1999) ve ince motor becerileri (Horn ve diğerleri, 2000) gibi birçok becerinin kazanımında gömülü öğretim fırsatlarından yararlanılabilir. Okul öncesi eğitim sınıflarında gömülü öğretimden yararlanırken özel gereksinimi olan çocuklar için BEP’te yer alan amaçlar doğrultusunda öğretim planlanır. Gömülü öğretim, BEP’te yer alan amaçlar ve kazanımların günlük rutinlerin içine yerleştirilerek çocukların öğrenmeleri ve gelişimlerine (Noh, Allen ve Squires, 2009), kazandıkları becerileri genelledebilmelerine (Wolery, Anthony, Caldwell, Snyder ve Morgante, 2002) fırsat sağlar. Araştırmalara göre öğretmenlere gömülü öğretim ile ilgili eğitim verildiğinde öğretmenler sınıflarında gömülü öğretimi başarıyla uygulayabilmekte ve böylece çocuklar günlük rutinelere gömülen öğretim fırsatları aracılığıyla hedeflenen beceri ve davranışları kazanabilmektedirler (Fırat Aldemir ve Ergenekon, 2018; Grisham-Brown, Pretti-Frontczak, Hawkins ve Winchell, 2009; Tate, Thompson ve McKerchar, 2005; Toelken ve Miltenberger, 2012).

Gömülü öğretim uygulamalarında, çocuk için hedeflenen davranışlar doğal akış içerisinde okula geliş, toplanma, temizlik, yemek saati, okuldan ayrılma gibi günlük rutinler, planlı etkinlikler veya çocuğun başlattığı etkinlikler aracılığıyla çocuğa kazandırılmaktadır (Kargın, 2019). Gömülü öğretim sürecinde öğretmen, öncelikle çocuğun katılımını artıracak işlevsel becerileri gözlem yoluyla belirleyerek işe başlamalıdır. Hedeflediği becerileri desteklemek için uygun etkinlikleri ve rutinleri seçmeli ve öğrenme fırsatlarını sistematik bir şekilde yerleştirilmelidir. Uygulama aşamasında öğretmen, çocuğun ilgisini canlı tutarak etkinliğe dahil olmalı; çocuğun zorlandığı durumlarda model olma veya fiziksel yardım gibi ipuçlarını sunup zamanla geri çekmelidir. Son olarak ise çocuk eğer hedef davranışı gerçekleştirirse pekiştirme, övgü, nesneyi elde etme gibi olumlu geri bildirim vermelidir. Ayrıca gün boyunca hedef davranışın kullanılması için fırsat sağlamalıdır (ECTA, 2017a). Özen, Ergenekon, Kürkçüoğlu ve Genç'e (2013) göre okul öncesi öğretmenleri sınıflarında bulunan özel gereksinimi olan çocuk için hedef davranış kazandırmada daha çok oyun, rutin ve geçişler esnasında gömülü öğretim uygulamalarına yer vermektedir. Fakat bu uygulamaların sistematik bir şekilde planlanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Sandall ve Schwartz, (2014) okul öncesi eğitim sınıfında gömülü öğretim fırsatlarının sistemli bir şekilde uygulanması için aşağıdaki aşamalara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir:

1. Öğretimsel hedefin belirlenmesi ve ölçütlere karar verilmesi
2. Çocuğun başlama düzeyi performansının belirlenmesi
3. Öğretimin gömüleceği uygun etkinliklerin seçilmesi
4. Öğretimin planlanması ve form oluşturulması
5. Öğretimin açık ve anlaşılır yönergeler vererek, çocuğun tepki vermesini sağlayarak ve geribildirim kullanarak uygulanması
6. Fırsatların kaydedilmesi
7. Çocuğun hedefleri kazanıp kazanmadığını ölçmek için değerlendirme yapılması

Alan yazında yer alan pek çok araştırma okul öncesi eğitim sınıfında rutinlere ve günlük eğitim etkinliklerine dahil edilen gömülü öğretim fırsatlarının çocukların gelişimleri üzerinde etkili ve kanıt temelli bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan bu araştırmalar; öğretmenler tarafından hedef davranışların sıklıkla çember zamanı, etkinlikler arası geçişler, masa başı etkinlikler, yemek ve tuvalet gibi öz bakım rutinlerine gömüldüğünü, çocukların hedeflenen davranışları kazandıklarını ve genelleyebildiklerini göstermektedir (Noh ve diğerleri, 2009; Wolery ve diğerleri, 2002). Bu doğrultuda, gelişimsel veya zihinsel yetersizliği olan okul öncesi çocuklara giysi isimlerini söyleme (Odluyurt, 2011), renk, uzaklık ve kalınlık kavramları (Fırat Aldemir ve Ergenekon, 2021) ile dil ve sosyal beceriler gibi becerilerin (Rakap ve Parlak-Rakap, 2011; Snyder ve diğerleri, 2015) oyun, masa

başı etkinlikler ve kahvaltı zamanı gibi günlük rutinler içerisinde sistematik olarak gömülmesi yoluyla başarıyla kazandırıldığı saptanmıştır. Bununla birlikte Gülboy, Yücesoy-Özkan ve Rakap (2023), 26 çalışmayı What Works Clearinghouse (WWC) standartlarına göre incelemişler ve erken çocukluk ortamlarında gömülü öğretimin 36 ila 66 ay arasındaki Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), gelişimsel gecikme, dil ve konuşma güçlüğü veya fiziksel yetersizliklere sahip çocukların dil, iletişim, bilişsel, erken akademik ve motor becerilerini desteklemede kanıt temelli bir uygulama olduğu sonucuna varmışlardır. İncelenen çalışmalarda gömülü öğretim öğretmenler tarafından doğal sınıf ortamında sürdürülebilir bir şekilde uygulanabilen ve çocukların akademik ve sosyal çıktılarını anlamlı düzeyde artıran bir öğretim stratejisi olarak öne çıkmaktadır. Alan yazında yer alan bulgular ışığında, gömülü öğretim uygulamalarının okul öncesi eğitim sınıfında bir rutin içerisinde nasıl dahil edilebileceğine dair Sandall ve Schwartz'ın (2014) aşamalarına göre yapılandırılmış bir örnek Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Gömülü Öğretim Uygulamaları Örneği

Durum: Okul öncesi sınıfta bir çocuk isteklerini ve ihtiyaçlarını ifade etmede güçlük çekmektedir. Herhangi bir nesneyi istediğinde ağlamaktadır ya da iletişim kurmadan beklemektedir. Öğretmen bu çocuğun günlük rutinler ya da etkinlikler sırasında isteklerini sözcükleri kullanarak ifade etmesini hedeflemektedir.
1. Aşama: Öğretimsel hedefin belirlenmesi ve ölçütlere karar verilmesi Öğretmen çocuğun isteğini en az üç sözcük kullanarak ifade etmesini amaçlar (Öğretmenim kalemi verir misin? Öğretmenim tuvalete gidebilir miyim? gibi).
2. Aşama: Çocuğun başlama düzeyi performansının belirlenmesi Öğretmen üç gün boyunca çocuğu sınıf, yemekhane, bahçe, giyinme alanı, tuvalet gibi farklı ortamlarda gözlemler. Gün içerisinde bu ortamlarda çocuğun isteklerini nasıl ifade ettiğini, sözcük kullanıp kullanmadığını, eğer cümle kuruyorsa kaç sözcük kullanarak kurduğunu kaydeder.
3. Aşama: Öğretimin gömüleceği uygun etkinliklerin seçilmesi Öğretmen hedeflenen davranışın kazandırılması amacıyla öğretimin gömüleceği etkinliği sınıf içi öğrenme merkezlerinde oyun zamanı olarak belirler (Yemek zamanı, büyük grup etkinliği gibi etkinlikler de belirlenebilir).
4. Aşama: Öğretimi planlama ve form oluşturma Öğretmen seçtiği her bir etkinlik için öğretim planı oluşturur. Bu planda amaç, etkinlik, materyaller, öğretim yöntemi, uygulamanın nasıl yapılacağı, veri kayıtlarının nasıl yapılacağı ve değerlendirmenin nasıl sağlanacağına dair bilgiler yer almalıdır.
5. Aşama: Öğretimi açık ve anlaşılır yönergeler vererek, çocuğun tepki vermesini sağlayarak ve geribildirim kullanarak uygulama Oyun zamanında çocuk dramatik oyun merkezine gider. Çocuğun sevdiği bir oyuncakla akranları oynamaktadır. Çocuk ise akranlarını sadece izlemektedir. Öğretmen çocuğun yanına gider. "Ne istiyorsun?" diye sorar. Çocuk cevap verirse pekiştirir. Eğer çocuk cevap vermiyorsa "Arabayı verir misin?" diyebilirsin şeklinde ipucu verir. Çocuk "Arabayı verir misin?" dediğinde öğretmen çocuğu pekiştirir. Oyun sırasında öğretmen farklı oyuncaklar ile denemeler gerçekleştirir. Aynı zamanda çocuğun verdiği doğru ve yanlış tepkileri kaydeder. Zamanla öğretmen kullandığı ipuçlarını azaltmalı ve çocuğun bağımsız bir şekilde "Arabayı verir misin?" diyerek isteğini ifade etmesini sağlamalıdır.
6. Aşama: Fırsatları kaydetme Öğretmen hedef davranışın gömüleceği farklı etkinlikler için fırsatlar oluşturur ve öğretimi yapar. Örneğin; oyun zamanında 3 kez, açık hava oyun zamanında 2 kez olmak üzere gün içinde toplam 5 öğretim fırsatı sunar.
7. Aşama: Çocuğun hedefleri kazanıp kazanmadığını ölçmek için değerlendirme yapma Öğretmen belirli aralıklarla çocuğun hedeflenen davranışı bağımsız olarak sergileyip sergilemediğini kaydetmelidir. Oyun zamanında çocuğun yanına gider ve akranlarıyla oyununu gözlemler.

Temel Yapı Taşları sistemi kapsamında okul öncesi eğitim sınıfında özel gereksinimi olan bir çocuk için nitelikli eğitim programı, müfredat uyarlamaları ve gömülü öğretim fırsatları çocuğun etkinliklerine ve öğrenme ortamına katılımını sağlamıyor ve daha yoğun bir müdahaleye ihtiyaç

duyuluyorsa son aşama olarak çocuk odaklı öğretimsel stratejiler planlanmalıdır (Sandall ve Schwartz, 2014).

Çocuk Odaklı Öğretimsel Stratejiler

Çocuk odaklı öğretimsel stratejiler, çocuğun nasıl öğreneceği, öğrenmede kullanılan stratejiler ve uygulamaların ne olacağı, öğretim uygulamalarının nerede ve ne zaman uygulanacağı ve çocukların performanslarının nasıl izleneceği gibi noktalara dikkat edilerek yapılandırılan doğrudan öğrenme fırsatlarıdır. Çocuğun yetersizliğinden çok ilgi alanlarına, ihtiyaçlarına, yeteneklerine odaklanmak ve çocuğun neyi öğrenmesi gerektiğini bilmek önemlidir (Wolery, 2000). Çocuk odaklı öğretimsel stratejiler, daha sistematik, sık ve dikkatli planlanmış, yapılandırılmış ortamda uygulanan, yoğunluk düzeyinin fazla olduğu öğretim uygulamalarıdır. Tipik gelişim gösteren diğer çocukların bağımsız çalıştıkları zamanlarda yetersizliği olan çocuk grubun içinden ayrı bir ortama alınmakta ve öğretim bu ortamda ayrı olarak uygulanmaktadır (Bakkaloğlu, 2021). Çocuk odaklı öğretimsel stratejiler uygulanırken yönerge verme, aşamalı rehberlik, bekleme süreli öğretim, ileriye-geriye zincirleme, olumlu pekiştirme, ayrımlı pekiştirme, düzeltici geri bildirim ve akran aracılı uygulamalar gibi çeşitli stratejiler kullanılmaktadır (Sandall ve Schwartz, 2014). Bu stratejiler aşağıda açıklanmaktadır.


Yönerge Verme: Yönergeler çocuğun ne yapması gerektiğini belirten, çocuğu dikkat etmesi istenen becerilere, materyallere ya da etkinliklere yönlendiren ifadelerdir. Yönergeler olabildiğince açık, anlaşılır, kısa, olumlu olmalı ve gözlenebilir bir davranışa odaklanmalıdır (Sandall ve Schwartz, 2014).

Aşamalı Rehberlik: Bir davranış ya da becerinin öğretiminde çocuğa ihtiyaç duyduğu şekilde yardım sağlama, çocuk davranışı ya da beceriyi sergilemeye başladığında bu yardımı kademeli bir şekilde azaltma olarak tanımlanmaktadır. Bu strateji daha çok basamakları olan zincirleme becerilerde ve çocuğun taklit becerisinin sınırlı olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Wolery ve Gast, 1984). Öğretmenin aşamalı rehberlik stratejisini etkili bir şekilde uygulayabilmesi için alan yazında şu adımlara dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir: (1) çocuğun tepkide bulunması için ipucu olan uyarının belirlenmesi, (2) kontrol edici [çocuğun doğru tepki vermesini kesinleştiren] ipucunun belirlenmesi, (3) ipucunu silikleştirme yöntemin belirlenmesi, (4) çocuğun tepkisine verilecek uygun öğretmen tepkisinin belirlenmesi, (5) hedef davranışın özelliklerine göre uygun veri toplama sisteminin belirlenmesi ve (6) uygulama, kaydetme ve çocuğun sergilediği performansa ilişkin değişikliklerde bulunulması (Wolery, Ault ve Doyle, 1992; akt. Tekin, 1999). Kullanılacak yardım tam fiziksel ipucu, kısmi fiziksel ipucu, model ipucu, görsel ipucu, sözel ipucu ve jest ipucu olabilmektedir (Tekin, 1999). Yapılan çalışmalar aşamalı rehberlik stratejisinin okul öncesi

dönemdeki çocukların açık alanda kurallı oyun, sosyal oyun (Akers, Higbee, Pollard, Pellegrino ve Gerencser, 2016; Gadaire, Creel ve Noto, 2020; Brodhead, Higbee, Pollard, Akers ve Gerencser, 2014) gibi oyun becerilerinin artırılmasında etkili olduğunu göstermiştir.

Bekleme Süreli Öğretim: Öğretmen tarafından hedef uyarandan sonra kontrol edici ipucunun sunulmasından başlayarak çocuğun hedef davranışı ipucu olmadan gerçekleştirene kadar devam eden bir yanlışsız öğretim sürecidir (Snell ve Gast, 1981). Çocuğa bir beceri ya da davranışı gerçekleştirmesi için yönerge verildikten belli bir süre sonra belirlenen ipucu sunulmaktadır. Belirlenen ipuçları çocuğun beceri ya da davranışı sergileme durumuna göre zaman ilerledikçe azaltılmakta veya kaldırılmaktadır (Walker, 2008). Sabit bekleme süreli ve artan bekleme süreli olmak üzere iki farklı türü bulunmaktadır (Demirtaş ve Aykut, 2022). Sabit bekleme süreli öğretim uygulanırken, hedef uyarın ve kontrol edici ipucu arasında sabit bir süre belirlenmekte ve ipucu sistematik olarak geri çekilmektedir. Artan bekleme süreli öğretimde ise hedef uyarın ile kontrol edici uyarın arasındaki bekleme süresi aşamalı olarak artırılmakta ve ipucu sistematik bir şekilde geri çekilmektedir (Snell ve Gast, 1981). Sabit ve artan bekleme süreli öğretimlerin ilk oturumlarında öğretmen hedef uyarın ile kontrol edici ipucunu aynı anda sunmaktadır. Bu aşama arada bekleme süresi bulunmadığı için sıfır saniye beklemeli denemeler olarak isimlendirilmektedir. Çocuk hedef davranışta ölçütü karşıladığı zaman bekleme süreli oturumlar planlanmaktadır (Ault, Gast ve Wolery, 1988; Demirtaş ve Aykut, 2022). Okul öncesi eğitim ortamında yetersizliği olan çocuklarla kavram ya da sözcük öğretimi gibi uygulamalarda bekleme süreli öğretimler kullanılabilir (Root ve Davis, 2015). Tablo 4'te Saral, Olçay ve Gürses (2022) tarafından ifade edilen basamaklara göre bir bekleme süreli öğretim yöntemi uygulama örneği sunulmaktadır. Bu örnekte yer alan bilgiler doğrultusunda çocuğun ihtiyacı olan beceri ve gelişim alanına yönelik farklı öğretim süreçleri planlanabilir.

Tablo 4. Bekleme Süreli Öğretim Örneği

Durum: Okul öncesi sınıfta öğretmen bir çocuğun renkleri ayırt etmekte zorlandığını, bu yüzden çocuğun hem etkinlik zamanlarına hem de renklerin kullanıldığı bazı rutinlere katılmadığını gözlemlemiştir (Sarı sandalyeye oturduğunda çocuk sarı rengi ayırt edememektedir). Bunun için öğretmen çocuk odaklı stratejilerden bekleme süreli öğretimi kullanmayı planlamıştır. Bekleme süreli öğretim türlerinden sabit bekleme süreli öğretimin uygun olduğuna karar vermiştir.	
Amaç: Sarı renkli olan bir nesneyi gösterir.	
Ortam: İki sandalye ve bir masanın bulunduğu okulun boş bir sınıfı	
Materyaller: Sarı, kırmızı ve mavi renklerinde nesnelere (4 nesnenin 3 farklı renkteki kombinasyonları, sarı, kırmızı, mavi renkte kalem, pon pon, mandal ve kurbağa oyuncak)	
	
Kontrol edici ipucu: İşaret İpucu	

Düzeltilici geri bildirim: İşaret ipucu	
<i>Sıfır Saniye Bekleme Süreli Denemelerin Uygulanması</i>	
Basamak	Öğretim
Dikkat sağlayıcı ipucunu sunma	Öğretmen çocuğa “ <i>Hazır mısın? Hazırsan ellerini kaldır.</i> ” diyerek çocuğun dikkatini çeker.
Çocuğun dikkatini yöneltme davranışını pekiştirme	Çocuk ellerini kaldırdığında öğretmen “ <i>Evet, ellerini kaldırdın süper. Demek hazırsın.</i> ” diyerek pekiştirme sağlar.
Hedef uyarısını sunma	Öğretmen çocuğun önüne sarı, kırmızı ve mavi renkteki kalemleri koyar. “ <i>Bana sarı kalemi göster.</i> ” yönergesini verir.
Hedef uyarandan hemen sonra kontrol edici ipucunu sunma	Öğretmen yönergeyi çocuğa sunduktan hemen sonra sarı renkli kalemi parmağıyla gösterir.
Çocuğun yanıt aralığı süresince tepkide bulunmasını bekleme	Öğretmen çocuğun sarı renkli kalemi göstermesini bekler.
Çocuğu doğru tepki verdiğiğinde pekiştirme	Eğer çocuk sarı renkli kalemi öğretmen işaret ettikten sonra gösterirse öğretmen çocuğu “ <i>Evet harikasin sarı kalemi gösterdin.</i> ” şeklinde pekiştirir.
Çocuğa yanlış tepki verdiğiğinde ya da tepki vermediğinde düzeltici geri bildirim sağlama	Eğer çocuk sarı kalemi gösteremezse veya yanlış renkli kalemi gösterirse öğretmen belirlemiş olduğu ipucunu kullanır. Sarı kalemi gösterir ve hata düzeltmesi yapar.
Denemeler tamamlandıktan sonra sabit bekleme süreli öğretim denemelerine geçme	Öğretmen önceden belirlediği şekilde sıfır saniye bekleme süreli denemelerini tamamladıktan sonra çocuğun katılımını pekiştirir ve sabit bekleme süreli öğretimin yapılacağı denemelere geçer (4 farklı nesne kullanıldığı için bu denemelerin sayısı 4 olabilir).
<i>Sabit Bekleme Süreli Denemelerin Uygulanması</i>	
Dikkat sağlayıcı ipucunu sunma	Öğretmen çocuğa “ <i>Hazır mısın? Hazırsan ellerini kaldır.</i> ” diyerek çocuğun dikkatini çeker.
Çocuğun dikkatini yöneltme davranışını pekiştirme	Çocuk ellerini kaldırdığında öğretmen “ <i>Evet, ellerini kaldırdın süper. Demek hazırsın.</i> ” diyerek pekiştirme sağlar.
Hedef uyarısını sunma	Öğretmen çocuğun önüne sarı, kırmızı ve mavi renkteki kalemleri koyar. “ <i>Bana sarı kalemi göster.</i> ” yönergesini verir.
İpucunun sunulması için belirlenen bekleme süresince çocuğun tepkide bulunmasını bekleme	Öğretmen sabit bekleme süresini 4 saniye olarak belirlemiştir. Çocuğa yönergeyi verdikten sonra çocuğun sarı kalemi göstermesi için 4 saniye bekler.
Çocuğu doğru tepki verdiğiğinde pekiştirme	Eğer çocuk bu süre içinde sarı renkli kalemi gösterirse öğretmen çocuğu “ <i>Harikasin</i> ” şeklinde pekiştirir.
Çocuk doğru tepkide bulunmazsa kontrol edici ipucunu sunma ve belirlenen bekleme süresi kadar bekleme	Eğer çocuk bu süre içinde sarı renkli kalemi göstermezse öğretmen sarı kalemi gösterir ve çocuğun tepkide bulunması için 4 saniye bekler.
Çocuğu doğru tepki verdiğiğinde pekiştirme	Çocuk doğru tepkide bulunup sarı kalemi gösterirse öğretmen çocuğu “ <i>Harikasin çok güzel gösterdin.</i> ” şeklinde pekiştirir.
Çocuğa yanlış tepki verdiğiğinde ya da tepki vermediğinde düzeltici geri bildirim sağlama	Çocuk yanlış renkte bir kalemi gösterirse ya da hiç tepkide bulunmazsa öğretmen hata düzeltmesi yapar ve sarı kalemi gösterir. Sonraki deneme oturumuna geçer.
Denemeler tamamlandıktan sonra çocuğun katılımını pekiştirme	Tüm süreçler pon pon, mandal ve kurbağa oyuncakları ile tamamlanır. Öğretmen her nesne için 2 deneme toplamda 8 deneme gerçekleştirdikten sonra çocuğa “ <i>Harikasin, bugün benimle çok güzel çalıştın.</i> ” diyerek çocuğu pekiştirir.

İleriye-Geriye Zincirleme: Çocuk odaklı öğretimsel stratejiler içinde yer alan bir diğer strateji ise ileriye ve geriye zincirleme yöntemleridir. İki ve daha fazla temel beceri basamağından oluşan ardışık bir şekilde yerine getirilmesi gereken beceriler zincirleme beceriler olarak tanımlanmaktadır. İleriye ve

geriye zincirleme öğretim stratejilerinde çocuğa kazandırılması hedeflenen beceriler basamaklara bölünerek beceri analizi yapılmaktadır (Avcıoğlu, 2018). İleriye zincirleme stratejisinde basamaklara ayrılmış becerinin ilk olarak birinci adımı çocuğa öğretilmektedir. Sonrasında birinci ve ikinci adım; ardından birinci, ikinci ve üçüncü adım öğretilmektedir. Bu süreç tüm adımların birikimli bir şekilde öğretilmesi ile tamamlanmaktadır (Smith, 1999). Okul öncesi dönemde OSB olan çocukların bir modele bakarak aynısını oluşturma (Tereshko, MacDonald ve Ahearn, 2010), rakamları tanıma, yazma ve çoklukların farkında olma (Jowett, Moore ve Anderson, 2012), atıştırma hazırlama, yeme ve toplama (Shrestha, Anderson ve Moore, 2013) gibi farklı gelişim alanları üzerinde ileri zincirleme yönteminin etkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur.

Geriye zincirleme stratejisinde ise basamaklara ayrılmış becerinin adımları ilk olarak çocuğa tanıtılmakta, beceri zincirindeki son adımdan başlanarak ilk adıma doğru birikimli bir şekilde öğretim gerçekleştirilmektedir. Her öğretim denemesinde çocuğa sunulan yeni adım sayısı sınırlandırılmakta böylece çocuğun yapacağı hata sayısı en aza indirilerek öğretimin verimliliğinin artması sağlanmaktadır (McDonnell ve Laughlin, 1989). İleriye ve geriye zincirleme stratejilerinde öğretimi yapılan adımda çocuğun ustalaşmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Hedeflenen beceri adımı çocuk tarafından bağımsız olarak yerine getirildikten sonra diğer adımların öğretilmesi süreci yürütülmektedir (Slocum ve Tiger, 2011). Örneğin, okul öncesi eğitim sınıfında öğretmen bir çocuğun okuldan ayrılma ve bahçeye çıkma zamanlarında ceketini giymede güçlük yaşadığını ve akranlarından geride kaldığını gözlemlemiştir. Rutinler sırasında zaman zaman öğretmen kendisi destek olmuş ya da deneyimli bir akrandan yararlanmışır. Ancak çocuğun daha sistematik bir öğretime ihtiyacı olduğunu gözlemlemiştir. Ceket giyme becerisinin ileriye veya geriye zincirleme yöntemlerinden biriyle öğretilmesinin uygun olacağını düşünmektedir. Bu sebeple ilk olarak ceket giyme becerisini basamaklandırmıştır. Aşağıda ceket giyme becerisinin basamakları ileri zincirleme stratejisiyle öğretime uygun olarak sunulmuştur. İleriye zincirleme stratejisinde çocuğa ceket yere serilmiş bir şekilde sunulmakta ve ilk adımın öğretimi gerçekleştirilmektedir. Geriye zincirleme stratejisinde ise ceket çocuğun omzunda ve sol kolu dışarıda kalacak şekilde sunulmakta ve öğretime son adımdan başlanmaktadır.

1. Ceketin yaka kısmını sol eliyle tutar.
2. Sağ kolunu ceketin sağ kol deliğinden geçirir.
3. Sol kolunu arkaya uzatır.
4. Sol eliyle ceketin kollarını kavrar.
5. Sol eliyle kavradığı ceketin sol omzuna yerleştirir.
6. Sağ eliyle sol omzunda ceketin yakasını tutar.
7. Sol kolunu ceketin sol deliğinden geçirir.

Olumlu Pekiştirme: Çocuğun sergilediği bir davranış sonrasında çocuğa hoş giden bir uyarın sağlanmasıyla çocuğun bu davranışının sıklığının artması süreci, olumlu pekiştirme olarak tanımlanmaktadır. Uygun olan davranışların artırılması ve uygun olmayan davranışların azaltılmasında eğitim ortamlarında sıklıkla kullanılan basit, doğal ve etkili bir stratejidir (Erbaş, 2005; Peckham-Hardin, 2017). Olumlu pekiştirme esnasında kullanılan pekiştirici çocuğa özgüdür ve zaman içerisinde değişiklik gösterebilmektedir (Sandall ve Schwartz, 2014). Kullanılacak pekiştirici çocuğun yaşına, tercihlerine ve işlevde bulunma durumuna uygun olmalı, davranışın hemen ardından verilmeli, çocuğun doyumuna ulaşmaması için az miktarda sunulmalı ve zamanla azaltılmalıdır (Vuran, 2018). Örneğin, öğretmen okul öncesi eğitim sınıfı içinde toplanma zamanı geldiğinde tüm akranlar oynadıkları oyuncakları toplarken bir çocuğun oyuncakları toplamayı istemediğini ve sınıf içinde dolaştığını fark eder. Aynı şekilde etkinliklere başlarken dolabına gidip materyallerini almada ya da etkinlikler bittiğinde materyallerini dolaba tekrar kaldırmada zorlanmaktadır. Öğretmen toplanma zamanı geldiğinde çocuğun toplanma davranışını sergilediğini gördüğünde çocuğu pekiştirerek olumlu pekiştirmeyi kullanmaktadır. Öğretmenin çocuk herhangi bir oyuncak kutusuna kaldırdığında ya da materyallerini dolaba koyduğunda “*Aferin eşyalarını, oyuncakları çok güzel kaldırdın süpersin.*” şeklinde çocuğu pekiştirmesi çocuğun bu davranışları sergileme sıklığının artmasını sağlayacaktır. Olumlu pekiştirme akranlara yönelik aracı olarak da kullanılabilir. Aynı şekilde toplanma zamanında oyuncakları toplayan bir akran öğretmen tarafından “*Harikasın sınıfı çok güzel topluyorsun. Oyuncaklarını yerine koyma sınıfı çok düzenli yaptı.*” şeklinde pekiştirildiğinde sınıfı toplamada güçlük yaşayan çocuk da bu durumu görüp sınıfı toplayabilir. Öğretmen çocuğun istenen davranışı gerçekleştirmesi halinde aynı şekilde o çocuğu da pekiştirmelidir.

Ayrımlı Pekiştirme: Uygun olan ve istenen davranışın ortaya çıktığında pekiştirilmesi, uygun olmayan ve istenmeyen davranışın ise pekiştirilmemesi olarak tanımlanmaktadır (Alberto ve Troutman, 2015; Hanley ve Tiger, 2011). Erbaş (2005) ayrımlı pekiştirme sırasında istenen davranışın pekiştirilmesinde bir önceki strateji olan olumlu pekiştirme sürecinin kullanıldığını ifade etmektedir.

Maag'a (2018) göre ayrımlı pekiştirmenin (1) uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi, (2) alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesi, (3) diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve (4) düşük oranlı davranışların ayrımlı pekiştirilmesi olmak üzere dört farklı türü bulunmaktadır. Uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesinde istenmeyen davranışla birlikte sergilenmeyecek bir uyuşmayan davranış seçilmektedir. Örneğin, bir çocuğun etkinlik zamanında yerinden kalkma davranışını azaltmak isteyen bir öğretmen uyuşmayan davranış olarak yerinde oturma davranışını seçer ve yerinde oturma davranışını pekiştirirken yerinden kalkma davranışını pekiştirmez. Alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesinde istenmeyen davranış yerine alternatif bir davranış belirlenmektedir. Uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesinden farklıdır. Seçilen alternatif davranışın istenmeyen davranışın yerine geçecek bir davranış olması gerekmektedir. Yerinden kalkma davranışı örneğinden devam edilecek olursa öğretmen çocuğun etkinlikten kaçınmak için masadan kalktığını gözlemlemiştir. Yerinden kalkma davranışı yerine alternatif olarak öğretmeninden zorlandığı noktalarda yardım istemek için elini kaldırma davranışını seçmiştir. Öğretmen çocuğun elini kaldırdığında pekiştirmekte ancak yerinden kalktığında pekiştirmemektedir. Burada önemli olan nokta seçilen alternatif davranışın çocuğun repertuarında bulunması ya da önceden çocuğa kazandırılmış olması gerektiğidir. Diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesinde istenmeyen ve uygun olmayan davranış önceden belirlenen zaman aralığı boyunca ortaya çıkmaması durumunda pekiştirilmektedir. Örneğin, masa başı etkinlik sırasında çocuk eğer öğretmenin önceden belirlediği süre olan 5 dakika boyunca yerinden kalkmıyorsa 5 dakika sonunda öğretmen çocuğu pekiştiriyorsa diğer davranışların ayrımlı pekiştirmesini kullanılmış olmaktadır. Son olarak düşük oranlı davranışların pekiştirilmesinde ise uygun olmayan istenmeyen davranış belirlenen bir sıklığın altında gerçekleşmesi durumunda pekiştirilmektedir. Örnekten devam edilecek olursa, öğretmen çocuğun etkinlik sırasında yaklaşık 10 defa yerinden kalktığını gözlemlemiştir. Burada öğretmen eğer çocuğun 5 defa yerinden kalkma davranışını 10'dan az olduğu için pekiştiriyorsa düşük oranlı davranışların ayrımlı pekiştirilmesini kullanmış olmaktadır (Maag, 2018; Olçay-Gül, 2016; Sazak-Pınar, 2017).

Geri Bildirim Sağlama: Çocuğun yanlış bir tepki verdiğinde ya da davranış sergilediğinde çocuğa davranış konusunda bilgi sağlayan, doğal bir ses tonuyla sunulan daha uygun ve alternatif olan bilgi, geri bildirim olarak tanımlanmaktadır (Sandall ve Schwartz, 2014). Alan yazında geri bildirim farklı türleri olduğu görülmektedir. Çocuğun verdiği tepkinin değiştirilmesi amacıyla kullanılan geri bildirim türü eylem geri bildirim olarak tanımlanırken, çocuğun tepkisinin tamamlanmasıyla birlikte kullanılan ve çocuğun bir sonraki tepkisini değiştirmek amacıyla kullanılan geri bildirim ise öğrenme geri bildirim olarak tanımlanmaktadır (Hill, 1981). Cooper, Whitney ve Lingo'ya göre (2018) ise geri bildirim olumlu ve olumsuz geri bildirim olmak üzere iki türü bulunmaktadır. Öğretmenin

çocuğun doğru tepkisine veya davranışına verdiği bildirim olumlu geri bildirim, çocuğun yanlış tepkisine veya davranışına verdiği bildirim ise olumsuz geri bildirim olarak tanımlanmaktadır. Geri bildirim öğretmen tarafından sınıf içinde öğrenme atmosferini iyileştirme, çocuk ve öğretmen arasındaki etkileşimi destekleme ve çocuğun bireysel öğrenmelerine yardımcı olma gibi amaçlar doğrultusunda (Lee, 2018), çocuğun dikkatini çekme, yanlış tepkileri için ipucu sağlama ya da düzeltme yapma gibi öğretimin tüm aşamalarında kullanılabilir (Hattie ve Timperley, 2007).

Akran Aracılı Stratejiler: Özel gereksinimi olan çocukların belirli beceri ve davranışları edinmelerinde tipik gelişim gösteren akranlardan yararlanılan stratejilerdir. Akran aracılı stratejilerde yetersizliği olan çocukların akademik, sosyal ve iletişim becerilerini artırma amacıyla açıklama, model olma, rol oynama, sözel yardımda bulunma, pekiştirme ya da geri bildirim verme gibi stratejilerin tipik gelişim gösteren akranlara öğretilerek bu stratejilerin akranlar tarafından kullanılması sağlanmaktadır (Chan ve diğerleri, 2009; Kuhn, Bodkin, Devlin, ve Doggett, 2008; Odom ve diğerleri, 2004). Akran aracılı stratejiler tipik gelişen akranların (1) uygun olan davranışları model olabilmeleri, (2) müdahale aracı olarak sınıf ortamlarında kolayca erişilebilir durumda olmaları ve (3) bazı becerileri ve davranışları sergilemeleri için yetersizliği olan çocuklarla birlikte hareket edebilmeleri sebebiyle etkili uygulamalar olarak değerlendirilmektedir (Chan ve diğerleri, 2009). Otizm Kanıtı ve Uygulamasında Ulusal Organizasyon (The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice [NCAEP], 2020) raporunda akran aracılı öğretim stratejilerinin kanıt temelli uygulamalar arasında yer aldığı bildirilmekte ve “Akran Temelli Öğretim ve Müdahaleler” olarak isimlendirilmektedir. Bu rapora göre akran aracılı öğretim stratejilerinin tipik gelişen akranların özellikle OSB olan çocukların hedeflenen davranışları sergileyebilmelerini destekleyebilmek için yetişkin tarafından eğitildikleri sistematik bir süreç olduğu vurgulanmaktadır (Steinbrenner ve diğerleri, 2020). Otizm Spektrum Bozukluğu Mesleki Gelişim Merkezi’nin (The National Professional Development Center on Autism [NPDC], 2014) yayınladığı rapora göre ise akran aracılı öğretim stratejileri kanıt temelli uygulama ölçütlerini karşılamakta, “Akran Aracılı Öğretim ve Müdahale” olarak odaklanmış müdahaleler arasında yer almaktadır. Akran aracılı stratejilerde öncelikle tipik gelişen akranlara bir becerinin ya da davranışın tüm basamaklarının nasıl gerçekleştirileceği öğretilmektedir. Tipik gelişen akran yetersizlik yaşayan akranlara öğretim yapmakta ve bu süreçte akran öğretmen tarafından övülmekte, desteklenmekte veya ödüllendirilmektedir. Yetersizlik yaşayan çocuk hedeflenen beceriyi sergileyebilecek düzeye geldikten sonra tipik gelişen akranın geri çekilmesi ve desteği bırakarak beklemesi de dikkat edilmesi gereken bir noktadır (Sandall ve Schwartz, 2014). Akran aracılı stratejilerin kullanımında eğitilen akranın süreçte hem öğretici hem de öğrenen rolünü üstlenmesi sebebiyle yetersizliği olan çocukla çalışma sürecinde öğrenmeye gönüllü ve istekli olmasına dikkat edilmelidir (Polloway ve diğerleri, 2014). Alan yazında yapılan çalışmalar iletişim

başlatma ve iletişime yanıt verme, katılım, sosyal etkileşim, sözel iletişim, karşılıklılık (Bellini, Gardner, Hudock ve Yashima-Ellingson, 2016; Katz ve Girolametto, 2013; Kohler ve diğerleri, 1998; Lee ve Lee, 2015; Thiemann-Bourque, McGuff ve Goldstein, 2017), etkileşimli oyun, oyun başlatma (Hundert, Rowe ve Harrison, 2014; Nelson, McDonnell, Johnston, Crompton ve Nelson, 2007) gibi beceriler üzerinde akran aracılı stratejilerin olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Örneğin, okul öncesi eğitim sınıfında bir akran aracılı LEGO oyun müdahalesinde "Arabalar", "Evler", "Robotlar" ve "Hayvanlar" gibi temalar belirlenmiş, her temaya ait modeller oluşturulmuş ve bu modellerin görsel halleri kağıda aktarılmıştır. İlk olarak tipik gelişen akranlara LEGO oyunu kuralları, etkileşime yanıt verme ve etkileşim başlatma fırsatları, görsel veya fiziksel ipucu, model olma ve pekiştirme stratejilerinin kullanımı hakkında eğitim verilmiştir. Sonrasında öğretmen özel gereksinimi olan çocuğun yerine geçmiş ve akranla birlikte rol oynama, canlı model ve koçluk tekniklerini kullanarak LEGO oyununu oynamıştır. Tipik gelişen akranların eğitimi aşamasından sonra müdahalenin uygulanması aşamasına geçilmiştir. Müdahale sırasında ilk olarak yetersizliği olan çocuk ve iki akranı sınıf içinde oyun alanında toplanmışlardır. Öğretmen tüm çocuklara LEGO modellerinin görsellerini göstermiştir ve her çocuk sonrasında havuzdan bir model seçmiştir. Seçilen tema "Evler" olarak adlandırılmıştır. Çocuklar ellerindeki modelleri incelemişlerdir. Seçilen temaya göre mühendis, tedarikçi ve işçi rolleri çocukların fikirleri doğrultusunda çocuklar arasında paylaştırılmıştır. Çocuklar üstlendikleri rollere göre seçilen modeli LEGO ile/kullanarak oluşturmuşlardır. Her modelde roller çocuklar arasında değiştirilmiştir. Burada öğretmen yetersizliği olan çocuğun görevleri yerine getirmesi için akranların görsel veya fiziksel ipucu, model olma ve pekiştirme stratejilerini kullanmalarını sağlamıştır (Hu, Zheng ve Lee, 2018).

SONUÇ ve TARTIŞMA

Okul öncesi eğitime başlarken bazı çocuklar yönergeleri takip etme, büyük veya küçük grup etkinliklerine katılma, sandalyede etkinlik boyunca oturma gibi birtakım davranışları sergilemede uyum sağlayabilirken; bazı çocukların okul öncesi eğitime başladıklarında veya eğitim süresi boyunca akademik veya sosyal hedefler arttıkça bu sürece uyum sağlamada zorlandıkları görülebilmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların yaşları, gelişimsel özellikleri ve okul öncesi eğitim sınıfının çocuklar için farklı ve yeni bir ortam olması göz önüne alındığında birtakım düzenlemelerin yapılması gerekebilmektedir (Steed ve Shapland, 2020). Okul öncesi eğitim sınıfında çocuğun herhangi bir beceriyi ya da davranışı yerine getirmede başarısız olmasını beklemek yerine, farklı ve özel gereksinimleri olan çocuk için gecikmelerin yaşanmasını önleme amacıyla çok aşamalı modellerinin kullanılmasının etkili olduğu bilinmektedir (Shepley ve Grisham-Brown, 2019). Çok aşamalı modeller tüm çocukların ihtiyaçlarını desteklemek üzere tasarlanmış, farklılaştırılmış ve

önleyici öğretim modelleridir. Çok aşamalı modeller genellikle üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama tüm çocuklara sunulan genel eğitim müfredatını içerirken, ikinci aşamada bazı hedefleri ele almak amacıyla çeşitli stratejilerin kullanılması söz konusudur. Üçüncü aşamada ise eğitimde desteğe ihtiyaç duyan çocuklara daha yoğun bir öğretim sunulmaktadır (Carta ve Greenwood, 2023; Wackerle-Hollman ve diğerleri, 2021). Her çocuk için sosyal, duygusal, davranışsal, gelişimsel ve akademik çıktıları iyileştirmek için geliştirilmiş, her çocuğun öğrenebileceği inancına ve anlayışına dayanan bir çerçeve sağlamaktadır. Çok aşamalı modellerde birtakım temel özellikler vurgulanmaktadır. Okulların; net hedefler, liderlik, personel inançları, kapsayıcı bir okul iklimi ve profesyonel öğrenme toplulukları gibi sağlam bir altyapıya sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, çocukların akademik, sosyal, duygusal ve davranışsal becerilerini desteklemek amacıyla verimli ve etkili toplantılar düzenleyen eğitimci ekiplerin varlığı da bu sürecin kritik bir parçasıdır. Vurgulanan bir diğer nokta, çocukların gelişimlerinde ailelerin katkılarının ve endişelerinin aktif olarak dinlenmesi, yanıtlanması ve karar alma sürecinde aile ve toplum etkileşiminin sağlanmasıdır. Çok aşamalı modeller her çocuğun öğrenme sürecinde ihtiyaç duyduğu desteği almasını ve bu desteğin yoğunluğunun çocuğa göre farklılık gösteren uygulamalarla sağlanmasını temel almaktadır. Önemli olan temel özelliklerden biri ise çocukların sosyal, duygusal, davranışsal ve akademik çıktılarını desteklemede kullanılan değerlendirme sürecidir. Eğitim sürecinde öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duyan çocukların belirlenmesi, bu desteğin yapılandırılması ve gelişimsel çıktıların izlenmesinde değerlendirme verilerinden yararlanmalarının önemi vurgulanmaktadır. Çok aşamalı modellerde vurgulanan son temel özellik ise çocukların sosyal-duygusal, davranışsal ve akademik performanslarının tanımlandığı, analiz edildiği, çözüm yollarının tartışıldığı ve uygulama sürecinin izlendiği veriye dayalı karar alma mekanizmasıdır (Comprehensive Center Network [CCN], 2024). Shepley ve Grisham-Brown (2019) okul öncesi eğitimi alanında yürütülen 16 araştırmayı inceledikleri meta analiz çalışmasında okul öncesi öğretmenlerine mesleki gelişim ve koçluk sağlandığında çok aşamalı modellerin çocuklarda ifade edici dil, harf tanıma, dinleme, yazı bilgisi, zorlayıcı davranışlar, katılım ve sosyal becerilerin üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Bu da çok aşamalı modellerin etkili bir şekilde uygulanabilirliğini göstermektedir.

Çok aşamalı modellerden temelini almış aynı zamanda bilimsel araştırmalar tarafından desteklenen Temel Yapı Taşları okul öncesi eğitimde özel gereksinimi ya da yetersizlikleri olan çocukların öğretimsel ihtiyaçlarının karşılanması, katılımlarının desteklenmesi ve bütünleştirilmesinde kullanılan bir modeldir. Temel Yapı Taşları okul öncesi öğretmenlerine özel gereksinimi olan çocukların katılımlarını desteklemek için kanıta dayalı uygulamalar sunmaktadır. Temel Yapı Taşları özel gereksinimi olan çocukların hedef beceri ve davranışları öğrenmelerine ve bunları anlamlı bir şekilde kullanabilmelerine olanak sağlamaktadır. Okul öncesi eğitim ortamında öğretmenlere eğitim

programı planlama ve uygulamada yardımcı olmaktadır. Temel Yapı Taşları'nda ilk olarak okul öncesi eğitim programının ve ortamının yüksek nitelikli olması gerektiği vurgulanmaktadır. Nitelikli bir programa rağmen çocuğun katılımı sağlanamıyorsa eğitim müfredatında çevresel düzenlemeler, materyal uyarlamaları, etkinliği basitleştirme, çocuğun ilgisini takip etme, özel materyal kullanma, yetişkin ve akran desteği sağlama, gizli destek sunma gibi çeşitli stratejiler kullanılarak müfredat uyarlamaları yapılmaktadır. Sınıf içerisindeki müfredat uyarlamalarına rağmen, özel gereksinimi olan çocuk eğitim etkinliklerine katılım göstermiyorsa hedeflenen davranışın ya da becerinin sınıf içi rutinler, geçişler, oyun zamanı ve etkinlik aralarına gömülerek kazandırılması gerekmektedir. Gömülü öğretim düzenlemesi yapılmasına rağmen çocuğun sınıf içi etkinliklere katılımı sağlanamıyorsa son aşama olarak ipucu sunma, bekleme süreli öğretim, aşamalı yardım, pekiştirme, geri bildirim sağlama, akran aracılı stratejiler gibi çeşitli uygulamaların kullanıldığı sistematik ve doğrudan çocuk odaklı öğretimin kullanılması gerekmektedir. Gök ve Erbaş'ın (2011) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma-bütünleştirme ile ilgili görüşlerini aldıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğu sınıflarındaki özel gereksinimi olan çocuk için etkinliklerde farklı uyarlamalar yaptıklarını; ancak eğitim planlarında yazılı bir düzenleme yapmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunlukla yaptıkları uyarlamanın etkinliği basitleştirme olduğu görülmüştür. Başka bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimi olan çocuk için çocuğun ilgilerinden yararlanma, çocuğa düzeyine uygun sorumluluklar verme, süreçte akranlardan yararlanma, çocuğu teşvik etme ve bire-bir öğretim sağlama gibi sınıf içi uygulamalar yaptıkları görülmüştür (Özen ve diğerleri, 2013). Doğaroğlu ve Dümenci (2015) gerçekleştirdikleri çalışmada okul öncesi öğretmenleri sınıflarındaki özel gereksinimi olan çocukların devam ettikleri özel eğitim ve rehabilitasyon merkeziyle iş birliği içinde çalıştıklarını ve çocukların durumuna göre basit yönergeler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler çocukların BEP'lerini okulda uygulamada zorlandıklarını ve BEP'te yer alan uzun ve kısa dönemli hedeflerin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışıldığını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise serbest zamanda ya da gün içinde uygun bir zamanda özel gereksinimi olan çocukla özel olarak çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimi olan çocuğun ilgisini çeken etkinlikler planlama, çocuğu etkinliğine davet etme, çocuk için etkinlikleri basitleştirme, çocuğa model olma, çocukla birebir çalışma, etkinliği materyal kullanarak somutlaştırma, teknolojiden yararlanma, doğrudan anlatım kullanma (Yıkılmış, Aktaş, Karabulut ve Terzioğlu, 2018), çocukların oturma düzeni, akranla eşleştirme (Kocaoğlu ve diğerleri, 2023) gibi uygulama ve uyarlamalar yaptıklarını gösteren çalışmalar da mevcuttur. Alan yazında okul öncesi eğitimde bütünleştirme uygulamalarıyla ilgili yapılan çalışmalar okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimi olan çocuklar için sınıf içinde öğretimsel birtakım uyarlamalar ve düzenlemeler yaptıklarını ortaya koymaktadır. Bu uyarlamalar

ve düzenlemeler Temel Yapı Taşları doğrultusunda incelendiğinde öğretmenler tarafından çoğunlukla sistemin ikinci basamağının kullanıldığı söylenebilir. Ancak yapılan çalışmalar okul öncesi öğretmenlerinin bu uyarlamaları sistematik bir şekilde planlayıp uyguladıkları hakkında bilgi vermemektedir. Temel Yapı Taşları doğrultusunda, okul öncesi eğitim programındaki tüm çocukların gelişimini desteklemeyi amaçlayan, aynı zamanda güçlükler yaşayan çocuklar için sistematik öğretimsel uyarlamalar sunan aşamalı bir yaklaşımın benimsenmesine yönelik çalışmalar yürütülebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma-bütünleştirme uygulamalarıyla ilgili bilgi düzeylerinin düşük olduğu, kaynaştırma-bütünleştirme uygulamalarına ilişkin aldıkları eğitimi yeterli bulmadıkları, farklı stratejiler geliştirmede kendilerini yetersiz gördükleri ve kaynaştırma-bütünleştirme uygulamalarıyla ilgili eğitim almaları gerektiğini vurguladıkları görülmüştür (Bozarslan ve Batu, 2014; Nacaroğlu, 2014; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Karasu, Demir ve Akalın, 2014). Bu doğrultuda gerçekleştirilen bu çalışma, sınıflarındaki tüm çocuklar için nitelikli bir okul öncesi eğitim programı hazırlama ve sınıflarındaki özel gereksinimi olan çocukların katılımlarını destekleme noktasında okul öncesi öğretmenlerine rehber olması ve somut bir örnek teşkil etmesi açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmada yer alan bilgiler ve örneklerin okul öncesi öğretmenleri tarafından kullanılmasının araştırma ve uygulama arasındaki boşluğun kapatılmasına destek sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenler bu çalışmada sunulan aşamalı yaklaşımı kendi sınıflarında benimseyebilirler, öğretimsel stratejileri sınıflarındaki çocukların bireysel farklılıklarına göre uyarlayabilirler. Aynı zamanda yöneticilerin liderlik yapmaları ve aşamalı bir yaklaşım benimseyerek öğretmenleri yönlendirebilmeleri amacıyla da bu çalışmanın bilgilendirici olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Acer, D. (2011). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ve eğitsel ortamları. İçinde G. Haktanır (Ed.) *Okul öncesi eğitime giriş* (s. 235- 262). Ankara: Anı Yayıncılık
- Akers, J. S., Higbee, T. S., Pollard, J. S., Pellegrino, A. J., & Gerencser, K. R. (2016). An evaluation of photographic activity schedules to increase independent playground skills in young children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(4), 954–959. doi:10.1002/jaba.327
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2015). *Uygulamalı Davranış Analizi*. (H. Sarı, çev.). İstanbul: Nobel Akademi
- Ault, M. J., Gast, D. L., & Wolery, M. (1988). Comparison of progressive and constant time-delay procedures in teaching community-sign word reading. *American Journal of Mental Retardation: AJMR*, 93(1), 44-56.
- Avcıoğlu, H. (2018). *Özel gereksinimi olan bireylerin değerlendirilmesi*. Ankara: Vize Akademik
- Aydoğan, C., Farran, D. C., & Sağsöz, G. (2015). The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 604-618. doi: 10.1080/1350293X.2015.1104036
- Bakkaloğlu, H. (2021). *Okul öncesi kaynaştırma uygulamalarında temel yapı taşları [video dosyası]*. <https://www.youtube.com/watch?v=O4oecTEJK5A> adresinden erişildi.
- Bakkaloğlu, H., Kumaş, Ö. A., & Aykaç, P. N. (2017). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının niteliğini öğretmenler ve bağımsız gözlemciler nasıl değerlendiriyorlar? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 229-249. doi: 10.17679/inuefd.303060
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, N. B., & Yılmaz, B. (2019). Quality of inclusive preschool classrooms: predictive variables. *Education and Science*, 44(199), 223-238. doi: 10.15390/EB.2019.7839
- Bellini, S., Gardner, L., Hudock, R., & Yashima-Ellingson, Y. (2016). The use of video self-modeling and peer training to increase social engagement in preschool children on the autism spectrum. *School Psychology Forum: Research in Practice*, 10(2), 201–219.
- Biddle, K. A. G., Garcia-Nevarez, A., Henderson, W. J. R., & Valero-Kerrick, A. (2013). *Early childhood education: Becoming a professional*. USA: Sage
- Bozarslan, B., & Batu, S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2),86-108.
- Brigman, G., Lane, D., Switzer, D., Lane, D., & Lawrence, R. (1999). Teaching children school success skills. *Journal of Educational Research*, 92(6), 323-329. doi: 10.1080/00220679909597615
- Brodhead, M. T., Higbee, T. S., Pollard, J. S., Akers, J. S., & Gerencser, K. R. (2014). The use of linked activity schedules to teach children with autism to play hide-and-seek. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(3), 645–650. doi:10.1002/jaba.145

- Carta, J. J. & Greenwood, C. R., (2023). Multi-tiered systems of support an approach for reducing disparities in school readiness and increasing equity in early literacy and learning opportunities for young children. İçinde S. Q. Cabell, S. B. Neuman and N. P. Terry (Ed.) *Handbook on the science of early literacy* (s. 347- 358). New York: The Guilford Press
- Cavkaytar, A. (2018). Özel eğitim alanı. İçinde A. Cavkaytar ve D. Tekin Ersan (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* (s. 1- 25). Ankara: Eğiten Kitap
- Chan, J. M., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafos, J., & Cole, H. (2009). Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(4), 876-889. doi: 10.1016/j.rasd.2009.04.003
- Comprehensive Center Network [CCN] (2024). *Minnesota multi-tiered system of supports framework*. Department of Education. USA.
- Cooper, J. T., Whitney, T., & Lingo, A. S. (2018). Using immediate feedback to increase opportunities to respond in a general education classroom. *Rural Special Education Quarterly*, 37(1), 52-60.
- Coşkun, Y. D., Tosun, Ü., & Macaroğlu, E. (2009). Classroom teachers styles of using and development materials of inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2758-2762. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.489
- Daugherty, S., Grisham-Brown, J., & Hemmeter, M. L. (2001). The effects of embedded skill instruction on the acquisition of target and non-target skills in preschoolers with developmental delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 213-221. doi:10.1177/027112140102100402
- The Division for Early Childhood [DEC] (2007). *Promoting positive outcomes for children with disabilities: Recommendations for curriculum, assessment and program evaluation, division for early childhood*. Missoula, MT: DEC.
- The Division for Early Childhood [DEC] (2014). *Recommended practices in early intervention/early childhood special education*. The Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children.
- The Division for Early Childhood [DEC]/ National Association for the Education of Young Children [NAEYC] (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood and the National Association for the Education of Young Children*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca bildirisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(02), 91-94.
- Demirtaş, Ş., & Aykut, Ç. (2022). Yanlırsız öğretim yöntemleri. İçinde E. Sazak (Ed.) *Yanlırsız öğretim yöntemleri* (s.121- 145). Ankara: Pegem Akademi
- Diken, H. İ. (2019). Okul öncesi kaynaştırma ortamlarında doğal öğretim. İçinde B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Ed.) *Okul öncesinde kaynaştırma* (s. 161- 314). Ankara: Kök Yayıncılık

- Doğaroğlu, T., & Dümenci, S. B. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal* 1(2). 460- 473.
- Doğru, S. S. (2019). Zihinsel yetersizliği olanlar ve eğitimleri. İçinde Ü. Şahbaz (Ed.) *Özel eğitim ve kaynaştırma* (s. 182- 222). Ankara: Anı Yayıncılık
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2012). Meta-analysis of studies incorporating the interests of young children with autism spectrum disorders into early intervention practices. *Autism research and treatment*, 2012(1), 1-10. doi:10.1155/2012/462531
- Early Intervention Technical Assistance [EITA], (2024). *Assistive technology: using modified and specialized tools in early childhood online course*. Pennsylvania, United States.
- Early Childhood Technical Assistance Center [ECTA] (2017a). *Embedded instruction practices*. 27 Ocak 2025 tarihinde https://ectacenter.org/~pdfs/decrp/PG_Ins_EmbeddedInstr_prac_print_2017.pdf adresinden erişildi.
- Early Childhood Technical Assistance Center [ECTA] (2017b). *Early Childhood technical assistance Center*. 27 Ocak 2025 tarihinde <https://www.ectacenter.org> adresinden erişildi.
- Erbaş, D. (2005). Olumlu davranışsal destek. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(01), 1-25.
- Fırat Aldemir, Ö. & Ergenekon, Y. (2021). Effectiveness of the embedded instructions provided by preschool teachers on the acquisition of target behaviors by inclusion students. *Education and Science, Early Release*, 46(207), 1-20.
- Fırat Aldemir, Ö., & Ergenekon, Y. (2018). Personel eğitimi alan uygulamacıların gelişimsel yetersizliği olan okulöncesi çocuklara sunduğu gömülü öğretimle ilgili araştırmaların incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4), 63-87. doi: 10.15345/iojes.2018.04.004
- Gadaire, D. M., Creel, K. L., & Noto, J. (2020). Effects of group activity schedule training on preference for social play among children with autism. *Learning and Motivation*, 71, 101638. doi:10.1016/j.lmot.2020.101638
- Garfinkle, A. N., & Schwartz, I. S. (2002). Peer imitation: Increasing social interactions in children with autism and other developmental disabilities in inclusive preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 26-38. doi:10.1177/02711214022200103
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri [Early childhood teachers' opinions about and suggestions for inclusion programs]. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Grisham-Brown J., Pretti-Frontczak K., Hawkins S. R., & Winchell, B. N. (2009). Addressing early learning standards for all children with in blended preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(3), 131-142. doi:10.1177/0271121409333796

- Gulboy, E., Yucesoy-Ozkan, S., & Rakap, S. (2023). Embedded instruction for young children with disabilities: A systematic review and meta-analysis of single-case experimental research studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 63, 181-193.
- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for udl implementation*. National Center on Accessing the General Curriculum (NCAC) Effective Classroom Practices Report.
- Hanley, G. P., and Tiger, J. H. (2011). Differential reinforcement procedures. İçinde W. W. Fisher, C. C. Piazza and H. S. Roane (Ed.) *Handbook of applied behavior analysis* (s. 229-249). New York: Guildford Press
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hill, C. M. (1981). *Achievement, productivity, and participation as a function of task feedback among kindergarten students*. University of Northern Iowa, USA:Iowa
- Holden, L., Kaiser, M., Sykes, D., & Tyree, R. (1993). *Quilting integration: A technical assistance guide on integrated early childhood programs*. Columbus, OH: Ohio State University, Center for Special Needs Populations.
- Horn, E., Lieber, J., Li, S. M., Sandall, S., & Schwartz, I. (2000). Supporting young children's IEP goals in inclusive settings through embedded learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 208-223. doi: 10.1177/027112140002000402
- Hu, X., Zheng, Q., & Lee, G. T. (2018). Using peer-mediated LEGO® play intervention to improve social interactions for Chinese children with autism in an inclusive setting. *Journal of autism and developmental disorders*, 48, 2444-2457.
- Hughes, M. T., & Valle-Riestra, D. M. (2007). Experiences of kindergarten teachers implementing instructional practices for diverse learners. *International Journal of Special Education*, 22(2), 119-128.
- Hundert, J., Rowe, S. R., & Harrison, E. (2014). The combined effects of social script training and peer buddies on generalized peer interaction of children with ASD in inclusive classrooms. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(4), 206–215. doi:10.1177/1088357614522288
- IDEA (2004). *Individuals with Disabilities Education Act*. 26 Ocak 2025 tarihinde <https://sites.ed.gov/idea/> adresinden erişildi.
- Integrating Behavior Support and Team Technology [ibesttt], (2022). *Using children's interests in the classroom*. 27 Ocak 2025 tarihinde https://ibestt.org/wp-content/uploads/2022/04/Using-Children_s-Interests-in-the-Classroom.pdf adresinden erişildi.
- Jowett, E. L., Moore, D. W., & Anderson, A. (2012). Using an iPad-based video modelling package to teach numeracy skills to a child with an autism spectrum disorder. *Developmental Neurorehabilitation*, 15(4), 304–312. doi:10.3109/17518423.2012.682168

- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8(01), 1-15.
- Kargın, T. (2019). Okul öncesinde öğretimin bireyselleştirilmesi ve öğretimsel uyarlamalar. İçinde B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Ed.) *Okul öncesinde kaynaştırma* (s. 141- 189). Ankara: Kök Yayıncılık
- Kılıçkaya, A., & Zelyurt, H. (2015). Okul öncesi programlarında özel gereksinimli bireylerin yer alma durumlarının incelenmesi (1989-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 200-212.
- Knopf, H. T. & Welsh, K. L. (2010). *Preschool materials guide the south carolina department of social services abc child care program*. University of South Carolina, South Carolina, USA.
- Kocaoğlu, A., Acartürk, H. T., İskenderoğlu, A., & Çelenk, H. B. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 47-69.
- Kohler, F. W., Anthony, L. J., Steighner, S. A., & Hoyson, M. (1998). Teaching social interaction skills in the integrated preschool: An examination of naturalistic tactics. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 93-103. doi: 10.1177/027112140102100203
- Kuhn, L. R., Bodkin, A. E., Devlin, S. D., & Doggett, R. A. (2008). Using pivotal response training with peers in special education to facilitate play in two children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(1), 37-45.
- Lee, L. P. (2018). Kindergarten teachers' understanding of the aims of giving students "feedback" and its implementation: The study of Hong Kong. *European Journal of Education Studies*, 4(6), 295-313. doi: 10.5281/zenodo.1245958
- Lieber, J., Schwartz, I., Sandall, S., Horn, E., & Wolery, R. A. (2001). Curricular considerations for young children in inclusive settings. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Intervention Field*, 4(3), 432-452. doi:10.1207/s19309325nhsa0403_6
- Maag, J. W. (2018). *Behavior management: From theoretical implications to practical applications*. USA: Cengage Learning.
- Martinez, M. (2020). *Naturalistic instructional approaches in the early childhood inclusive classroom* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). California State University, San Bernardino.
- McBride, B. J., & Schwartz, I. S. (2003). Effects of teaching early interventionists to use discrete trials during ongoing classroom activities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(1), 5-17. doi:10.1177/027112140302300102
- McDonnell, J., & Laughlin, B. (1989). A comparison of backward and concurrent chaining strategies in teaching community skills. *Education and Training in Mental Retardation*, 24(3), 230-238.

- McDonnell, J., Johnson, J. W., Polychronis, S., Riesen, T., Kercher, K., & Jameson, M. (2006). Comparison of one-to-one embedded instruction in general education classes with small group instruction in special education classes. *Education and Training in Developmental Disabilities, 41*(2), 125-138.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024a). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024b). *Okul öncesi eğitim programı. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Ankara.
- Nacaroglu, G. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen tutumlarına göre incelenmesi (Gaziantep ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC] (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. A position statement of the National Association for the Education of Young Children*.
- The National Center on Quality Teaching and Learning [NCQTL] (2014). *Curriculum modifications: activity Simplification US*. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Head Start. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/no-search/iss/curriculum-modifications/activity-simplification-presenter-notes.pdf> adresinden erişildi.
- National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder [NPDC] (2014). *Evidence-based practices*. Erişim adresi: <https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices> adresinden erişildi.
- Nelson, C., McDonnell, A. P., Johnston, S. S., Crompton, A., & Nelson, A. R. (2007). Keys to play: a strategy to increase the social interactions of young children with autism and their typically developing peers. *Education and Training in Developmental Disabilities, 42*(2), 165–181.
- Noh, J., Allen, D., & Squires, J. (2009). Use of embedded learning opportunities within daily routines by early intervention/early childhood special education teachers. *International Journal of Special Education, 24*(2), 1-10.
- Notari-Syverson, A., & Sadler, F. H. (2008). Math is for everyone: Strategies for supporting early mathematical competencies in young children. *Young Exceptional Children, 11*(3), 2-16. doi:10.1177/1096250608314589
- Odluyurt, S. (2011). Etkinlikler içine gömülen sabit bekleme süreli öğretimin gelişimsel yetersizliği olan küçük çocuklara giysi isimlendirme becerisinin öğretimi üzerindeki etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(3), 1445-1460.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(1), 20-27.

- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of early intervention, 33*(4), 344-356.
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention, 33*(4), 344-356. doi: 10.1177/1053815111430094
- Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S. Hanson, M. J., ... Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: a review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs, 4*(1), 17-49. doi: 10.1111/J.1471-3802.2004.00016.x
- Olçay-Gül, S. (2016). Ayrımlı pekiştirme. İçinde E. Tekin-İftar (Ed.) *Uygulamalı davranış analizi* (s. 443-485). Ankara: Vize Yayıncılık
- Özen, A., Ergenekon, Y., Kürkcüoğlu, B. Ü., & Genç, D. (2013). Kaynaştırma öğrencisi olan okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları öğretim uygulamalarının belirlenmesi. *Anadolu University Journal of Social Sciences, 13*(2), 153- 166.
- Peckham- Hardin, D. K. (2017). Olumlu davranış destekleri: Sorunlu davranışların yönetimi ve önlenmesi (N. Altun Könez, Çev.; H. Bakkaloğlu & B. Sucuoğlu, Ed.), *Okul Öncesinde Bütünleştirmeyi Hayata Geçirme- Çocuklar, Öğretmenler ve Okulları Destekleyen Stratejiler* (s. 195-218). Ankara: Nobel Akademi
- Polloway, E. A., Serna, L., Patton, J. R. & Bailey, J. W. (2014). Etkili ve farklılaştırılmış öğretim için stratejiler (N. Öncül, Çev.; Ş. Yücesoy Özkan, Ed.) *Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler İçin Öğretim Stratejileri* (s. 13-35). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Rakap, S., & Gülboy, E. (2024). Ulusal Alanyazında Gömülü Öğretim: Tek-Denekli Deneysel Araştırmaların Sistematik Derlemesi. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice, 6*(1), 22-45.
- Rakap, S., & Parlak-Rakap, A. (2011). Effectiveness of embedded instruction in early childhood special education: A literature review. *European Early Childhood Education Research Journal, 19*(1), 79–96. doi:10.1080/1350293X.2011.548946
- Richardson-Gibbs, A. M. & Klein, M. D. (2017). Anasınıfına hazırlık müfredat uyarlamaları ve destekler (E. Ergin, Çev.; H. Bakkaloğlu & B. Sucuoğlu, Ed.) *Okul Öncesinde Bütünleştirmeyi Hayata Geçirme- Çocuklar, Öğretmenler ve Okulları Destekleyen Stratejiler* (s. 219-248). Ankara: Nobel Akademi
- Richardson-Gibbs, A. M. & Klein, M. D. (2017). Tüm öğrencilerin gereksinimlerini destekleyen stratejiler (A. B. Özbek, Çev.; H. Bakkaloğlu & B. Sucuoğlu, Ed.) *Okul Öncesinde Bütünleştirmeyi Hayata Geçirme- Çocuklar, Öğretmenler ve Okulları Destekleyen Stratejiler* (s. 135-156). Ankara: Nobel Akademi
- Root, J. R., & Davis, L. L. (2015). Constant time delay: An evidence-based practice to support instruction. doi:10.13140/2.1.1180.4968
- Sandall, S. R., & Schwartz, I. S. (2014). *Özel gereksinimli okul öncesi çocukların öğretiminde temel yapı taşları*. (H. Bakkaloğlu, çev.). Ankara: Pegem Akademi

- Sandall, S., Schwartz, I., & Joseph, G. (2001). A building blocks model for effective instruction in inclusive early childhood settings. *Young Exceptional Children*, 4(3), 3-9.
- Saral, D., Olçay, S. ve Gürses, İ. (2022). Yanlırsız öğretim yöntemleri. İçinde Ç. Aykut ve S. Olçay (Ed.) *Özel gereksinimli bireyler için etkili öğretim yöntemleri* (s. 29- 61). Ankara: Vize Akademik
- Sarı, H., & Pürsün, T. (2016). *Özel eğitimde etkili kaynaştırma/ bütünleştirme*. Ankara. Nobel Akademik Yayıncılık
- Sazak-Pınar, E. (2017). Sonuçlara dayalı teknikler. İçinde D. Erbaş ve Ş. Yücesoy Özkan (Ed.) *Uygulamalı davranış analizi* (s. 399-439). Ankara: Pegem Akademi
- Shepley, C., & Grisham-Brown, J. (2019). Multi-tiered systems of support for preschool-aged children: A review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 296–308. doi:10.1016/j.ecresq.2019.01.004
- Shrestha, A., Anderson, A., & Moore, D. W. (2013). Using point-of-view video modeling and forward chaining to teach a functional self-help skill to a child with autism. *Journal of Behavioral Education*, 22, 157-167.
- Slocum, S. K., & Tiger, J. H. (2011). An assessment of the efficiency of and child preference for forward and backward chaining. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(4), 793-805.
- Smith, G. J. (1999). Teaching a long sequence of behavior using whole task training, forward chaining, and backward chaining. *Perceptual and Motor skills*, 89(3), 951-965.
- Snell, M. E., & Gast, D. L. (1981). Applying time delay procedure to the instruction of the severely handicapped. *Journal of the Association for the Severely Handicapped*, 6(3), 3-14.
- Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., & McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review. *Journal of Early Intervention*, 37(1), 69-97. doi: 10.1177/1053815115595461
- Soukakou, E. P. (2012). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the inclusive classroom profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 478-488. doi:10.1016/j.ecresq.2011.12.003
- Sperry, L., Neitzel, J., & Engelhardt-Wells, K. (2010). Peer-mediated instruction and intervention strategies for students with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 256-264. doi:10.1080/10459881003800529
- Steed, E. A., & Shapland, D. (2020). Adapting social emotional multi-tiered systems of supports for kindergarten classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), 135-146.
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice [NCAEP] Review Team.

- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Karasu, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4),1467-1485.
- Sucuoğlu, B. ve Bakkaloğlu, H. (2018). *Okul öncesinde kaynaştırma: öğretmen eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Tate, T. L., Thompson, R. H., & McKerchar, P. M. (2005). Training teachers in an infant classroom to use embedded teaching strategies. *Education and Treatment of Children*, 28(3), 206-221.
- Tekin, E. (1999). Yanlızsız öğretim yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(03). 87-102.
- Tereshko, L., MacDonald, R., & Ahearn, W. H. (2010). Strategies for teaching children with autism to imitate response chains using video modeling. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(3), 479-489.
- The National Center on Quality Teaching and Learning [NCQTL] (2014). Curriculum Modifications: Materials Adaptation. <https://headstart.gov/sites/default/files/pdf/no-search/iss/curriculum-modifications/mat-adapt-presenter-notes.pdf>
- Thiemann-Bourque, K. S., McGuff, S., & Goldstein, H. (2017). Training peer partners to use a speech-generating device with classmates with autism spectrum disorder: exploring communication out comes across preschool contexts. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(9), 2648-2662. doi: 10.1044/ 2017_jslhr-l-17-0049
- Toelken, S., & Miltenberger, R. G. (2012). Increasing independence among children diagnosed with autism using a brief embedded teaching strategy. *Behavioral Interventions*, 27(2), 93-104. doi: 10.1002/bin.337
- Tsao, L. L., Odom, S. L., Buysse, V., Skinner, M., West, T., & Vitztum-Komannecki, J. (2008). Social participation of children with disabilities in inclusive preschool programs: Program typology and ecological features. *Exceptionality*, 16(3), 125-140. doi: 10.1080/09362830802198203
- Uysal, H. ve Uysal Ç. (2021). Kapsayıcı eğitim ve öğretim süreçleri. İçinde H. Gürgür ve S. Rakap (Ed.) *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme* (s. 131- 153). Ankara: Pegem Akademi
- Vickerius, M., & Sandberg, A. (2006). The significance of play and the environment around play. *Early Child Development and Care*, 176(2), 207-217. doi:10.1080/0300443042000319430
- Vuran, S. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler. İçinde A. Cavkaytar ve D. Tekin Ersan (Ed.) *Özel eğitim ve kaynaştırma* (s. 27-55). Ankara: Eğiten Kitap
- Wackerle-Hollman, A., Spencer, T. D., Artman-Meeker, K., Spencer Kelley, E., Durán, L., & Foster, M. E. (2021). Multi-tiered system of supports in early childhood: identifying gaps, considerations for application, and solutions. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 201-212. doi:10.1016/j.ecresq.2021.03.010

- Walker, G. (2008). Constant and progressive time delay procedures for teaching children with autism: A literature review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(2), 261-275. Doi: 10.1007/s10803-007-0390-4
- Wieder, S., & Greenspan, S. I. (2003). Climbing the symbolic ladder in the DIR model through floor time/interactive play. *Autism*, 7(4), 425-435. doi: 10.1177/1362361303007004008
- Wolery, M. (2000). Recommended practices in child- focused interventions. İçinde S. Sandal, M. E. McLean and B. J. Smith (Ed.) *DEC Recommended Practices in Early Intervention/Early Childhood Special Education* (s. 29-38). Longmont: Sopris West
- Wolery, M., & Gast, D. L. (1984). Effective and efficient procedures for the transfer of stimulus control. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4(3), 52-77. doi:10.1177/027112148400400305
- Wolery, M., & Sainato, D. (1993). General curriculum and intervention strategies. In DEC Recommended Practices: Indicators of quality in programs for infants and young children with special needs and their families (s. 50-60). Reston: Council for Exceptional Children
- Wolery, M., Anthony, L., Caldwell, N. K., Snyder, E. D., & Morgante, J. D. (2002). Embedding and distributing constant time delay in circle time and transitions. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 14-25. doi: 10.1177/027112140202200102
- Woods, J., Kashinath, S., & Goldstein, H. (2004). Effects of embedding caregiver-implemented teaching strategies in daily routines on children's communication outcomes. *Journal of Early Intervention*, 26, 175-193. doi:10.1177/105381510402600302
- Yıkılmış, A., Aktaş, B., Karabulut, A. H., & Terzioğlu, N. K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde yaptıkları çalışmalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1841-1860.
- Yılmaz, B. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.