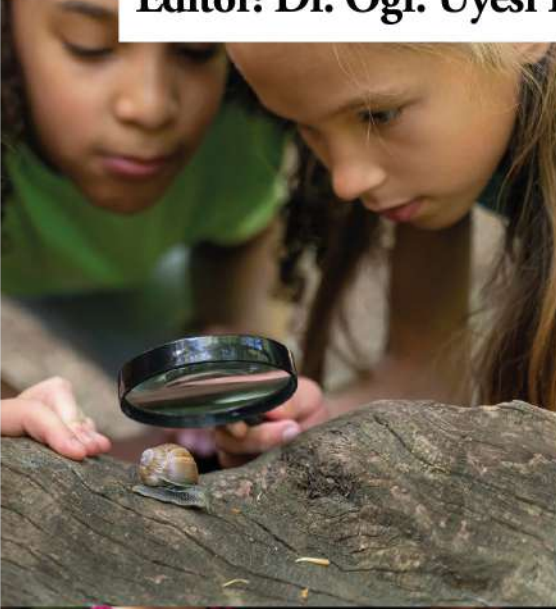


# Okul Öncesi Eğitimi Alanında Akademik Araştırma ve Değerlendirmeler

Editör: Dr. Öğr. Üyesi Perihan Civelek



# Okul Öncesi Eğitimi Alanında Akademik Araştırma ve Değerlendirmeler

**Editör:**

Dr. Öğr. Üyesi Perihan Civelek



Published by

**Özgür Yayın-Dağıtım Co. Ltd.**

Certificate Number: 45503

📍 15 Temmuz Mah. 148136. Sk. No: 9 Şehitkamil/Gaziantep

☎ +90.850 260 09 97

📞 +90.532 289 82 15

🌐 www.ozguryayinlari.com

✉ info@ozguryayinlari.com

---

## Okul Öncesi Eğitimi Alanında Akademik Araştırma ve Değerlendirmeler

Editör: Dr. Öğr. Üyesi Perihan Civelek

---

Language: Turkish-English

Publication Date: 2025

Cover design by Mehmet Çakır

Cover design and image licensed under CC BY-NC 4.0

Print and digital versions typeset by Çizgi Medya Co. Ltd.

**ISBN (PDF):** 978-625-5958-57-0

**DOI:** <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub690>

---



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>  
This license allows for copying any part of the work for personal use, not commercial use, providing author attribution is clearly stated.

---

Suggested citation:

Civelek, P. (ed) (2025). *Okul Öncesi Eğitimi Alanında Akademik Araştırma ve Değerlendirmeler*.

Özgür Publications. DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub690>. License: CC-BY-NC 4.0

---

*The full text of this book has been peer-reviewed to ensure high academic standards. For full review policies, see <https://www.ozguryayinlari.com/>*

---



## Ön Söz

Eğitim, bireyin ve toplumun gelişiminde temel bir yapı taşıdır. Özellikle de okul öncesi eğitim, çocukların gelişiminde kritik bir rol oynayarak gelecekteki öğrenme süreçlerinin temelini oluşturur. Bu bilinçle hazırlanan “Okul Öncesi Eğitimi Alanında Akademik Araştırma ve Değerlendirmeler” adlı bu kitap, okul öncesi eğitimi alanında güncel araştırmaları ve değerlendirmeleri bir araya getirmektedir. Kitap, okul öncesi eğitimin farklı boyutlarını ele alan özgün çalışmaları içermekte ve okul öncesi eğitimin teori ve uygulama alanlarına katkı sunmayı hedeflemektedir. Çocukların gelişimsel özelliklerinden öğretim yöntemlerine, oyun temelli öğrenmeden aile katılımına kadar geniş bir perspektifte sunulan bu çalışmalar, hem akademik dünyaya hem de uygulayıcılara rehberlik etme amacı taşımaktadır. Kitapta yer alan bölümler, okul öncesi eğitimin farklı boyutlarını ele almaktadır. Alanın güncel gelişmelerine ışık tutan bu çalışmaların, okuyucular için değerli bir başvuru kaynağı olacağına inanıyorum. Bu kitabın hazırlanmasında emeği geçen değerli akademisyenlere ve araştırmacılara içten teşekkürlerimi sunarım. Okul öncesi eğitim alanında çalışan akademisyenlere, öğretmenlere ve lisansüstü öğrencilere önemli bir kaynak olmasını dileyerek, kitabın bilim dünyasına faydalı olmasını temenni ederim.

Saygılarımla,



# İçindekiler

Ön Söz iii

## Bölüm 1

---

Okul Öncesi Eğitimde Freinet Yaklaşımı 1  
*Ayşenur Kalkan*  
*Tuba Mumcu*

## Bölüm 2

---

Okul Öncesi Eğitimde Hareketli Oyunlar ve Çocukların Gelişimleri  
Üzerindeki Etkileri 23  
*Perihan Civelek*  
*Nida Nur Sevilmış*

## Bölüm 3

---

Babalığın Çocuk Gelişimi Üzerindeki Çok Yönlü Etkisi: Psikolojik, Sosyal ve  
Kültürel Perspektifler 45  
*Bayram Deleş*

## Bölüm 4

---

Okul Öncesi Öğretmenlerinde Örgütsel Sessizlik: Algılanan Müdür Yönetim  
Tarzının Rolü 67  
*Selin Erten*  
*Nur Sılay*



## Okul Öncesi Eğitimde Freinet Yaklaşımı

Ayşenur Kalkan<sup>1</sup>

Tuba Mumcu<sup>2</sup>

### Özet

Bu çalışmanın amacı 20. yüzyılda alternatif bir eğitim yaklaşımı olarak ortaya çıkan Célestin Freinet pedagojisini okul öncesi eğitim bağlamında analiz etmektir. Freinet'in pedagojik düşüncesi, öğrenme biçimine önemli katkı sağlamıştır. Okulların ortaya çıkışından önce insanlar gözlem yaparak ve tekrar yoluyla öğrenmekteydi. Ancak çocuklar okula adım attığında bu öğrenme biçimi yerini geleneksel eğitime bırakmıştı. Fakat Freinet'e göre, öğrenci sorularına yanıt arayarak ve çözmesi gereken problemleri çözerek öğrenmektedir. Böyle bir bağlamda bilgi, kişinin merakına verilen yanıtlar olup güçlü bir içsel motivasyon kaynağıdır. Freinet'in yöntemleri, deneyimleyerek öğrenme, iş birliği ve öğrencinin aktif katılımını vurgulayarak okul öncesi dönemden itibaren eğitimi gerçek yaşam deneyimleriyle bütünleştirmektedir. Araştırmada, Freinet pedagojisinin tarihsel temelleri, ilkeleri ve teknikleri incelenerek geleneksel eğitim modellerinden farkları ortaya konulmuştur. Freinet, eğitimin yalnızca teorik bilgi aktarımı olmadığını, öğrencilerin bilgiye aktif bir şekilde ulaşması gerektiğini savunmuştur. Bu doğrultuda, öğrencilere gerçek hayata dair deneyimler kazandırmayı amaçlamış ve onları özgür, bağımsız bireyler olarak yetiştirmeye yönelik yöntemler geliştirmiştir. Matbaanın kullanımı, serbest ifade ve iş birliğine dayalı öğrenme gibi temel yöntemler ayrıntılı olarak ele alınmaktadır. Ayrıca Freinet'in geleneksel eğitime yönelik eleştirileri ile pedagojisinin bireyselliğe dayalı yaratıcılığı, özerk öğrenmeyi ve toplumsal dayanışmayı nasıl desteklediği üzerinde durulmaktadır. Freinet pedagojisinin temel ilkeleri arasında demokratik eğitim anlayışı, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirmeleri ve eğitimde üretkenliğin teşvik edilmesi yer almaktadır. Çalışmada, Freinet pedagojisinin günümüz eğitim sistemindeki yeri ve uygulanabilirliği de tartışılmaktadır.

1 Yüksek Lisans Öğrencisi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, ayşenur.kalkan022@gmail.com, 0009-0008-8076-0822

2 Dr. Öğr. Üyesi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, tuba.crfidan@bilecik.edu.tr, 0000-0003-2769-5706



Özellikle okul öncesi eğitim düzeyinde yapılan bazı çalışmalar çerçevesinde Freinet yaklaşımının kullanımı değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, Freinet pedagojisi, okul öncesi dönemden itibaren eğitime yenilikçi ve özgürlükçü bir bakış açısı kazandırarak, çocukların yalnızca bilgi tüketicisi olmaktan çıkıp, eleştirel düşünen, üretken, iş birlikçi ve çalışan bireyler haline gelmesini amaçlayan bir model olarak önemini korumaktadır.

## 1. Giriş

Eğitimin kalitesinin, başarısının, kalıcılığının sürdürülmesi gibi konularda ilerleme olması gerekmektedir. Bu doğrultuda 20. yüzyıl boyunca çocuğa yönelik birçok yaklaşım ve pedagoji ortaya çıkmıştır (Toran, 2012). Tarihe göre eğitimde yenilenme hareketleri ilk kez filozoflar tarafından geldiği sanılsa da aslında öğretmenler tarafından gelmiştir (Imbernón, 2017). 20. yüzyılda ortaya çıkan alternatif eğitim modellerinden biri de Freinet pedagojisidir. Bu pedagoji, okul öncesi dönemden itibaren öğrenmeyi hayatla bütünleştiren, iş birliğini, aktif katılımı merkeze alan bir eğitim anlayışına sahiptir. Celestin Freinet İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra geliştirdiği bu pedagojisiyle öğrencilerin yaratıcı, özerk ve özgür birey olarak yetişmelerini hedeflemiştir. Freinet pedagojisinde öğrenciler sadece teorik bilgi almaz, aynı zamanda öğrenme sürecine aktif katılım sağlayarak praxis (eğitimin uygulamalı ve eyleme dayalı olması) kavramını gerçekleştirmektedirler. Bu uygulamayla Freinet, eğitimi hayatın bir uzantısı haline getirmeyi amaçlamıştır. Freinet, pedagojisini yüz yıl önce ortaya atmış olsa da hala güncelliğini korumaktadır. Özgürleştirici eğitim anlayışı arayanlar için bu pedagoji önemli bir kaynaktır (Arena & Resende, 2021). Bu çalışmada Freinet'in eğitim anlayışı, ilkeleri, okul öncesi döneme yönelik teknikleri ve uygulamaları ele alınmakta; geleneksel eğitimden farkları ve eğitim anlayışına katkıları değerlendirilmektedir.

## 2. Freinet Pedagojisine Genel Bakış

Alternatif eğitim yaklaşımları çocukların aktif katılımına ve özgürlüklerine odaklanmaktadır. Freinet sınıflarında da aktif ve iş birlikçi katılım önemsenmekle beraber sınıflarda gürültü eksik olmamaktadır. Aynı zamanda bu pedagoji yoksul çocukların yaşam koşullarını iyileştirmeyi hedefleyen terapötik yaklaşımdır. Freinet pedagojisi yaşam felsefesi olmakla beraber Freinet okullarında sağlıklı yaşam önemsenmekte, egzersiz ve doğaya önem verilmektedir. Çevreyle etkileşim kurarak öğrenme önemli bir yer tutmaktadır. Bu pedagojide okulun fiziksel yapısı ve peyzaj düzenlemesinin nasıl olduğu önemlidir. Peyzaj düzenlemesi çocuklara özgürce keşfetme imkânı sunmalı, çevreyi deneyimleyebilmeli ve eğitimin amacına da hizmet etmelidir.

Freinet pedagojisi çocukların akademik, duygusal, psikolojik gelişimlerini desteklemekte ve aynı zamanda disleksi gibi öğrenme bozuklukları olan çocuklarla da ilgilenmektedir (Go & Riondet, 2019).

## 2.1. Freinet'in Eğitim Anlayışı

Freinet'in eğitim anlayışına göre eğitimin işlevi sadece öğrencilere bilgi öğretilmesi değil, okulu öğrencilerin hayatlarının uzantısı haline getirmektir. Freinet, savaşın travmalarına rağmen eğitimci kimliğinden vazgeçmeyerek pedagojik düzene farklı bir bakış getirmiştir. Freinet pedagojisinin asıl amacı özerk ve özgür bireyler yetiştirmektir. Bu pedagojiye göre hata yapmak normaldir ve hata cezalandırılmamalıdır. Hata cezalandırılırsa bu durum güvensizliğe yol açabilir. Çünkü bilmediğimiz şeyleri öğrendiğimiz için hata yapmak aslında bir zorunluluktur (Aydınbeke ve Yüksel, 2019). Freinet pedagojisi öğrenciyi merkeze almakta, sorumluluk duygusu, yansıtıcı düşünme, iletişim, yaratıcılık gibi ilkeleri benimsemektedir (Fortunato & Porto, 2020). Çocuk merkezli bir pedagoji olup, uygun pedagojik tekniklerin kullanımına dayanmaktadır. Freinet'e göre eğitimde iş birliği, farkındalık, özerklik gibi teknikler önemli yer tutmaktadır (Gumiero & Araújo, 2019). Bu pedagojide dinamik, yaşayan bir okul fikri bulunmaktadır. Okullarda eğitimin iş birliğine dayalı olması, fikirlerin özgürce dile getirilmesi ve çocuğa saygı duyulması önemsenmektedir. Freinet'in pedagojik yaklaşımının temel özellikleri; deneme yanılma ile öğrenme anlayışı, çocuklara doğuştan verilmiş olan ve okul öncesi dönemde önemi artan üretkenlik eğilimini beslemeye yönelik girişim, öğrenmenin etkileşimli ilerlemesi ve iş birliğini teşvik etmedir. Geleneksel eğitime karşı olan Freinet, bu yaklaşımın öğrencileri mekanikleşmiş bir düzenin parçası yaptığını savunmuştur. O, öğrencilerin doğal öğrenmeye en yakın yöntem olan (Aydınbeke ve Yüksel, 2019) deneme-yanılma yoluyla, yaparak ve yaşayarak öğrenmesini önemseyen bir pedagojiyi benimsemiştir. Bu yaklaşımda öğrenciler sadece teorik bilgileri öğrenmekle kalmayıp, aynı zamanda eleştirel düşünme ve özerklik kazanmaktadırlar. Freinet'in geleneksel okullara göre daha özgür ve demokratik bir sistemi oluşturma isteği vardır (Fortunato & Porto, 2020). Fransız eğitimcilerden biri olan Vilma, sınıfı çocukların çalıştığı ve inşa ettiği bir şantiye olarak tanımlamıştır (Vilma, öğretmen). Freire, "Öğretenler öğreterek öğrenir, öğrenenler de öğrenerek öğretir" demiştir (Freire, 1996). Freinet'e göre iş birliğine dayalı çalışma iki şekilde olmaktadır. Biri, öğretmenler arası, diğeri öğrenciler arası iş birliğidir. Freinet pedagojisinde öğretmenler öğrencilerle beraber çalışmakta hem öğretip hem öğrenmektedirler. Bu pedagojinin temelinde çocukların bireysel merakları, deneyimleri ve hatalarından ders çıkarma fırsatı yatmaktadır. Öğrencilerin birlikte çalışmaları, iş

birliği yapmaları ve toplumsal dayanışma gibi değerleri kazanmaları da önemsenmektedir. Freinet sürekli olarak çevreye uyum sağlayan bir eğitimden bahsetmektedir. Çevreye uyum sağlamak için o zamanın modern teknolojilerinden olan baskı makinesini sınıfa getirmiş (Aydınbeğ ve Yüksel, 2019) ve köy okulu öğretmeni olarak ders kitaplarını eleştirdiği için atölye kavramını ortaya atan ilk kişilerden olmuştur (Öztürk, 2019). Çocuklarla çalışırken “sınıf yürüyüşü” ve “serbest metin” gibi yöntemler geliştirmiştir. Sınıf yürüyüşü ile öğrencilerin dış dünyayı gözlemlemesini ve duyularıyla deneyim kazanmasını sağlamış ve serbest metin yöntemiyle ise öğrenciler, öğretmenin verdiği bir konu hakkında kendi düşüncelerini ve hayallerini yazıya aktararak yaratıcılıklarını geliştirme şansı bulmuşlardır (Ay, 2012). Bu pedagojide öğrenciler bir ekip olarak çalışmakta, tartışarak sözel yeteneklerini geliştirmektedirler. Ayrıca keşif yoluyla, özerk bir şekilde çalışarak öz yönetim geliştirmekte böylece çalışmalarında bağımsız hale gelmektedirler. Fransız eğitimci Vilma şöyle demiştir: “Sınıf canlıdır ve öğrenci için bir anlamı vardır, hayatın bir uzantısıdır. Hayat ve okul arasında hiçbir fark yoktur” (Vilma, öğretmen). Arena & Resende (2021), okullarda hayatın öğrenilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Freinet pedagojisi dayanakları; insanların bilimsel ve kültürel bilgileri öğrenmesini destekleyerek toplumsal gelişime katkı sağlamak, çocukların okulda öğrendiklerini gerçek hayata uyarlayabilmelerini sağlayarak öğrenmenin hayata faydalarını anlamak, okulların sosyal, kültürel bağlamlarla ilişki içinde olmasını sağlamak, öğrenci ve öğretmenler arasında eşitlikçi ve demokratik bir ilişki olmasını sağlamaktır (Costa Rico, 2019).

## 2.2. Freinet’in Geleneksel Eğitime Eleştirileri

Birçok yaklaşım ortaya çıkmasına rağmen geleneksel eğitim, Freinet’in deyişiyle skolastik eğitim, hala canlı bir şekilde varlığını sürdürmektedir (Zabala, 1998). Freinet şu ana kadar eğitimin, skolastizmin ilkelerine göre devam ettiğini ileri sürmüştür. Yani okulların gerçek hayattan kopuk olmasını skolastizm olarak adlandırmış ve çocukların skolastizmle aktiflikten çok, pasif hale geldiğini savunmuştur. Okullardaki programın, müfredatın, içeriğin veya planın altında yatan gerçeklik yine skolastizmdir. Müfredat olduğu sürece her zaman o içeriği anlatan biri olmak zorundadır. Bu kişi de öğretmendir. Akıllı tahtalarda veya normal tahtalarda, öğrenciye görev vererek olsun veya olmasın hepsinin sonucu aynı şeye çıkar; bu da skolastizmdir. Geleneksel okul mantığına bakıldığında öğretmen teorik bilgiyi anlatır, sonrasında öğrencilere alıştırmaya ve tekrarlar yapmak düşer. Okullarda kalıcılık şartlarının olmaması, sınıfların kalabalık olması, çok fazla ders işlenmesi Freinet’in özgürlükçü olan yöntemiyle çelişmektedir (Freinet, 1979). Freinet’in bu

düşüncesine göre öğretmenler çocukların ilgisini çekmek ve derslerini dikkat çekici bir hale getirmek için palyaço haline gelmiştir (Freinet, 2004).

Freinet'in eğitime katkılarına bakıldığında ders kitaplarının olmaması, sınıfların olmaması ve her sınıfta en fazla 25 öğrenci olması gerektiğini vurgulamıştır. Ders kitaplarının olmaması, bize hazır paketler şeklinde sunulan müfredatın olmamasıdır. Her sınıfta 25 öğrencinin olması hem bireysel hem de iş birliği içeren çalışmaların daha kolay yapılabilmesidir. Bu pedagoji geleneksel eğitimin tam tersidir. Geleneksel okullar, öğretmen merkezlidir ve çocukları pasif konuma getirip onların okula olan ilgilerinin azalmasına sebep olmaktadır (Moran, 2012). Geleneksel eğitim; okul, ezber, tekrar ve ders kitaplarını desteklemektedir (Aydınbeğ ve Yüksel, 2019). Okullarda sunuş yoluyla öğretimler yapılarak öğretmen merkezli yöntem uygulanmakta ve bu durumda çocuklar pasif konuma düşmektedir. Öğrenci Freinet'e göre ilk önce kendi başına uğraşır, yapmaya çalışır; sonrasında teorik bilgilere ihtiyaç duyar. Freinet etkinlik ve iş kavramını bağdaştırmıştır. İş kavramından kastettiği okul etkinlikleri düzenleme, aktif okul oluşturma ve etkinlikler düzenleyerek çocukları aktifleştirmektir. Etkinlik noktasında ise Freinet, çocukların etkinliklere katıldıkça daha başarılı olduklarını, akademik ve entelektüel gelişimlerinin ilerlediğini söylemiştir (Freinet, 1979). Bu pedagojide hem öğrenciler hem de öğretmenler çalışır. Yani yaparak yaşayarak öğrendikten sonra teorik bilgilere doğru yönelmek gerekmektedir. Her çocuk kendisine öğretilen bilgiyi gerçek hayatta ne zaman ve nerede kullanacağını sorgulamıştır. Freinet yaparak yaşayarak öğrenmeyle, günlük hayatta çocukların karşılarına çıkabilecek sorunlara yönelik problemlerle uğraşarak öğrenmenin gerçekleşebileceğini savunmuş aksi halde öğrenilen bilginin çok kısa sürede unutulacağını söylemiştir (Freinet, 2004).

### 2.3. Freinet'in Çocuk Gelişimi Tanımı

Freinet çocuk gelişimini üç aşama şeklinde tanımlamıştır:

Birinci aşama sıfır-iki yaş dönemidir. Çocuğun ilk tepkileri ve ilk öğrenmelerinin yaşandığı dönemdir. Çocuklar bu dönemde çoğunlukla içgüdüsel ve çevre tarafından tetiklenir. Bu aşamada çocuk, güvenli bir ortamda yetişmelidir. İkinci aşama iki-beş yaş dönemidir. Çocuk deneyim kazandıktan sonra çevresini kendi ihtiyaçlarına göre düzenlemeye başlar. Çocuk dünyayı keşfetmekte, akran etkileşimine girmekte ve yeni şeyler üretmektedir. Freinet'e göre çocuklar bu dönemde okul öncesi kurumuna devam edebilirler. Üçüncü aşama ise beş ve üzeri yaş dönemidir. Çocuklar bu dönemde okula başlarlar ve toplumun bir üyesi olmaya hazırlanırlar. Bu aşamada öğretmenlerin rolü önemlidir. Çocukların olumlu duyguları teşvik

edilmeli, çalışmaya yönlendirilmeli ve tatmin duyguları pekiştirilmelidir. Ayrıca bu dönemde çocukların hem ebeveynleri hem öğretmenleri tarafından yönlendirilmesi oldukça önem arz etmektedir (Sirjajeva, 2021).

## 2.4. Dinleme Pedagojisi

Freinet pedagojisinin ilkelerine dayanarak Dinleme Pedagojisi geliştirilmiştir. Bu, İtalyan Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) hareketine göre 1970'li yıllarda geliştirilen bir erken çocukluk eğitim yaklaşımıdır. Bu pedagojiye göre, çocukların duygu, düşünce ve ifadelerine derin bir saygı gösterilmektedir. Bu yaklaşımla yapılan araştırmalarda, okul öncesi, ilkokul, ortaokul hatta kreşlerde olumlu sonuçlar gözlemlenmiştir. Çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine fırsat veren Dinleme Pedagojisi'nde pek çok araç geliştirilmiştir. Bunlar; toplantılar, duvar günlükleri, çocukların konuşmalarını veya fikirlerini kaydetme, öğretmenlerin gözlemlerini kolaylaştıran günlüklerdir. Bu modellerle birlikte pedagojik yeniliklere önemli katkılar sunulmuştur. Dinleme Pedagojisi, çocukların bireysel ifadelerine duyulan saygıyı ve onların dünyalarını keşfetmeye yönelik bir anlayışı temsil etmektedir (Tripi, 2024).

## 3. Okul Öncesi Dönemde Freinet Pedagojisi

### 3.1. Okul Öncesi Eğitimde Freinet Pedagojisinde Kullanılan Teknikler ve Yöntemler

Freinet hiçbir zaman “Freinet yöntemi” terimini kullanmamıştır. Freinet teknikleri terimini tercih etmiştir. Freinet tekniklerine ise “modern okul teknikleri” adını vermiştir. 1960 yıllarında Freinet pedagojisi terimi kullanılmaya başlanmıştır. Freinet pedagojisi gelecek pedagojisi olarak ele alınmakta ve aktif pedagojiler kapsamında değerlendirilmektedir. Freinet, Decroly, Cousinet ve Profit'in tekniklerinden faydalanmıştır (Costa Rico, 2019). Giauque (2015), bu pedagojinin günümüzde hala geçerli olmasını, Freinet'in uygulamalarının pratikle bağlantısından kaynaklandığını vurgulamaktadır. Freinet okul öncesi dönemde serbest ifade (serbest resim, serbest metin, tartışma), iletişim teknikleri (okul gazetesi, okullar arası haberleşme, kompozisyon, sunum), ortam analizi (soru kutusu, sınıf ziyareti, deney, eleştirel gazete inceleme), çalışmanın bireyselleştirilmesi için teknikler (belge toplama, öz düzeltme araçları), iş birlikli yaşam (bireysel çalışma planı, değerlendirme, çalışmanın planlanması) (Aydınbeğ ve Yüksel, 2019), okul matbaası, okul gazetesi, mektup alışverişi, sosyal çevre araştırmaları, ders kitaplarının yerine geçen yaşam kitapları ve bilimsel çalışmalar gibi eğitim tekniklerini kullanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Freinet'in kullandığı çeşitli teknikler

Teknikler		
Serbest İfade	Matbaa	Atölye
Okuma, Yazma, Çizim.	Okul Yazışmaları	Okul Gezileri
Duvar Gazetesi	Yaşam Kitabı	Çalışma Planları
Sınıf Konferansları	Çevre Çalışması	Yaşam Temelli Hesaplama
Çevre Çalışması	Dosyalar	El İşi Çalışmaları
Matematik Araştırması	Freinet Zarfları	Röportaj

### 3.1.1. Serbest İfade Tekniği

Serbest ifade teknikleri okul öncesi dönemde çocukların düşüncelerini, sorularını özgürce ifade edebilmeleri için önemlidir. Bireysel farkındalık kazandırmakta ve yaratıcılığı desteklemektedir (Aydınbeke ve Yüksel, 2019). Serbest metin, serbest resim, müziksel yaratım, bedensel ifade ve tartışma gibi birçok tekniği içermektedir. En çok kullanılan ise serbest metindir. Serbest metin çocukların her hafta kendi ilgilerine göre bir konu hakkında serbest bir metin yazmaları demektir. Özgür metinlerle çocuklara belirlenmiş kompozisyon konuları dayatılmaz. Bunun yerine çocuklar ister sınıfta ister dışarıda, ihtiyaçları doğrultusunda bir şey ifade etme ihtiyacı hissettiklerinde ortaya çıkmalıdır. Freinet, “özgür metin gerçekten özgür olmalıdır” demiştir. Özgür metinler, sınıfı yaşam alanına dönüştürmektedir. Her çocuk yazdığı metinleri sesli bir şekilde okur. Bir metin seçilir, seçilen metin tahtaya yazılır, metin üzerinde dilbilgisi ve noktalama çalışmaları yapılır, çocuklar metni yaşam kitaplarına geçirir, sınıf gazetesi için yayınlar ve görselleştirir. Bu süreç bazı dersler için uygulanabilir (Aydınbeke ve Yüksel, 2019). Freinet'in özgür metin yaklaşımı sadece yazı değil çizim, jest, konuşma gibi ifadeleri de içermektedir. Okul gezilerinden sonra özgür metin yazımı için ilham alınmış olunur. Gezi dönüşü öğretmen tahtaya metni yazar, metni sesli bir şekilde okur ve öğrencilerin önerileri eklenerek, kompozisyon yazılmış olur (Freinet, 1968). Okul öncesi dönemde serbest metin tekniği ebeveynlerle birlikte yapılmakta veya yerini çizime bırakmaktadır. Bu teknikte okul öncesi dönemde çocuklar kendi üretimlerini ‘benim metnim’ olarak vurgulayarak başrolde olduklarını hissederler. Bu dönemde kendi metinlerini üretmeleri, deney yapmaları ve belgelenmeleri yalnızca basit bir serbest metin üretimi değil bağımsız olarak gelişen bir üretim sürecidir. Çocukların bireysel gelişimlerini desteklemekte ve özerkliklerinin oluşmasının arkasında itici güç olmaktadır (Barros, 2022). Freinet 1948 yılında bir broşür çıkararak özgür metin kavramını özetlemiştir. Bu özgür metinde çocuklar yazmaya,

çizmeye zorlanmamalı, zaten söyleyecek şeyleri olduğunda ve doğal enerjileri beslendiğinde yazmak isteyeceklerini ifade etmiştir. Freinet pedagojisi, yazıyı bireysel gelişimi destekleyen bir araç olarak görmekte ve çizim, yazı, okuma gibi ifadeleri, gelişimin ilerlemesine hizmet eden araçlar olarak kabul etmektedir.

### 3.1.2. Matbaa Kullanımı

Küçük yaşlardan itibaren deney yapmayı içeren Freinet pedagojisi öğrenme ve öğretme süreçlerinde oldukça önemlidir. Freinet'in geliştirdiği baskı kullanımı pedagojinin ayırt edici özelliklerinden biridir (Rodríguez & Heredia, 2020). Matbaanın kullanılmaya başlanması, Freinet pedagojisinin ilkelerinden olan iş birlikli çalışmayı kolaylaştırmış ve okullarda kullanılmasıyla bir çıkış açmıştır (Terán, 1996). Bugünlerde okullarda yeni teknolojilerin kullanılması ile o dönemde matbaanın kullanımı birbirine benzer şekilde düşünülebilir. Matbaanın kullanımı okuma, yazma, imla kuralları ve doğru yazım tekniklerini geliştirmiştir. Freinet pedagojisinde serbest metin, çizim, okul yazışmaları ve belgesel dosya gibi teknikler için de önemli bir araçtır (Rodríguez & Heredia, 2020). Matbaa, çocukları okuldan çıkarıp günlük hayatlarında haberler aramaya teşvik etmekte ve böylece gerçek yaşamla bağlantı kurmalarını sağlamaktadır (Albarello, Canella & Tsuji, 2014). Okul öncesi dönemde çocukların ifade özgürlüğüne, iş birliğine, okuma yazmanın gelişimine, yaratıcılığa ve motivasyona katkı sağlamaktadır. Freinet matbaadan, çocukların merakını uyandıran bir araç olarak bahsetmiştir. Matbaanın kullanımıyla, çocuğun özgürleşmesine odaklanan yeni bir eğitim anlayışı gelişmiştir (González Monteagudo, 2013) ve aynı zamanda ders kitaplarının sabitliği de değişmiştir (Costa Rico, 2010). Matbaanın kullanımı, her çocuğun sözlü ve yazılı iletişim becerilerini destekleyerek sınıflarda ekip çalışmasını teşvik etmektedir. Okullarda matbaanın kullanılmaya başlanmasıyla ortaya çıkan pedagojik dönüşümün farkına varılmalı ve bu dönüşümde Freinetçi eğitim anlayışının temeli görülmelidir (Errico, 2014). 1924 yılında Freinet sınıfının merkezine bir matbaa yerleştirmiş ve zamanla bu, "Okulda Matbaa" adını almıştır. Matbaa edinme kararı iş birliğine ve kolektif çalışmaya katkı sağlamıştır. Matbaa etrafında oluşturulan disiplin, öğretmenin otoritesine değil öğrencilerin iş birliği içinde çalışma motivasyonlarına dayanmaktadır. Matbaa, çocukları ders kitaplarına bağımlı olmaktan da kurtarmıştır. Freinet'in dediği gibi artık ders kitapları yok sloganını da desteklemiştir. Matbaa sayesinde de ders kitaplarına olan ihtiyaç ve bağımlılık git gide azalmış ve çocuklar kendi ihtiyaçlarına, ilgilerine uygun olarak okuma materyalleri üretmiştir. Çocuklar öğrenme sürecinde daha aktif rol almıştır. Yayınlar sebebiyle artan matbaa kullanımı Freinet pedagojisinin yayılmasına katkıda bulunmuştur.

### 3.1.3. Atölye Çalışmaları

Freinet sınıflarında sadece öğretmen üretmez; aksine bütün sınıf iş birliği içinde üretim yapar. Sınıfla birlikte farklı farklı atölyeler oluşturulur. Bu atölyeler keşfetmeyi, dokunsal öğrenmeyi sağlamakta ve çocukların aktif olmalarını destekleyerek anlamlı öğrenmeye yol açmaktadır (Lobo, 2024; Munhoz & Prado, 2022). Atölye çalışmaları öğrenci sayısının fazlalığı dışında tüm sınıfların çeşitli bağlamlarında uygulanabilmektedir. Öğretmenler atölye planlamalarının yanı sıra çocuklara ekip şeklinde çalışmalarında yardımcı olmak, bu sıra da gelişim takibi yapmak, fikir çatışmaları olduğunda tartışma, müzakere etme gibi yöntemleri kullanmaktadır. Freinet, çalışma atölyesinden hem grupça yürütülen toplumsal bir atölye olması hem de bireysel olarak öğrencileri eğitmesinden bahsetmiştir (Barros & Ferreira, 2022; Caetano & Bortolanza, 2018). Atölye teknikleri; toplantı, serbest metin, çevre araştırması, iş birlikçi kuklalar olarak sayılmaktadır. Freinet'e göre öğretmenler uygun sınıf ve öğrenme ortamlarını oluşturdukları takdirde zaten çocuklar kendi ihtiyaçları doğrultusunda kendi kendilerini eğiteceklerdir. Freinet, sınıflarda yedi atölyenin olması gerektiğini savunur. Bunlar ahşap- metal işçiliği atölyesi, yaşam becerileri atölyesi, inşaat atölyesi, araştırma atölyesi, deney atölyesi, grafik ve iletişim atölyesi, sanat ve iletişim atölyesidir. Okulun dışında da tarım ve hayvan bakımı atölyesi bulunmaktadır (Öztürk, 2019). Okullarda olan atölyeler farklı farklı kullanılmıştır. Kimi okullar çocukları tamamen serbest bırakırken kimileri de belirlenmiş deney setleriyle yönlendirmiştir. Freinet'e göre atölyelerde herhangi bir çalışma kağıtları ve yönlendirici herhangi bir materyal olmamalıdır. Çünkü bu çocuğun özgürlüğünü kısıtlar. Okul dışında yürütülen atölye çalışmaları günlük gezi seviyesinde kaldığı ve devamlılığı sağlanamadığı için bu sorun "öğrenci atölyeleri" (NatLab) kullanılarak çözülmüştür. Ülkemizde de aynı uygulamalar yürütülürse gezilerin anlam kazanacağı düşünülmektedir (Öztürk, 2019). Okul öncesi dönemde çalışma köşeleri, atölye çalışmaları gibi farklı etkinlikler içermekte ve çocuklar öğretmenlerle beraber planlama yaparak bu alanları oluşturmaktadır (Ksunoki, Lima & Moraes, 2023). Freinet'e göre bu alanlar yalnızca vakit geçirmek için değil aynı zamanda çocukların hayal güçlerini geliştirmelerine, çeşitli hipotezler üretmelerine ve keşif yapmalarına katkı sağlamaktadır (Almeida & Merlim, 2019).

### 3.1.4. Doğal Okuma Yazma Yöntemi

Bu yöntem, çocukların özgürce ifade edebilmelerini temel almakta ve okuma-yazma sürecini doğal bir süreç haline getirmektedir. Doğal okuma-yazma yöntemi, anlam ve kodu etkileşim içinde ele almaktadır. Bu şekilde yazma ve okuma eylemleri birleştirilir. Okul öncesi dönemde çocuklar doğal



bir süreçle yazı diline aşinalık kazanmakta, kelimeler arası benzerlik ve farklarını analiz etmekte ve ilkokula geçtiklerinde ihtiyaçlarına göre metinler üretmektedirler. Bu süreç, deneme-yanılma ile öğrenmeyi, bireysel ve grup çalışmasını temel almaktadır. Bu şekilde çocuklar daha doğal bir şekilde öğrenmekte ve öğrenmelerini daha kalıcı hale getirmektedirler (Costa Rico, 2019).

### 3.1.5. Okul Yazışmaları

Freinet pedagojisinde okul yazışmaları önemli bir yer tutmaktadır (Lorenzo, 2016). Okul yazışmaları, çocukların iki haftada bir olacak şekilde birbirlerine e-posta yoluyla gönderdikleri dijital eserleri (yazı veya çizim) paylaşımları şeklinde tanımlanmaktadır.

### 3.1.6. Duvar Gazetesi

Duvar gazetesi yöntemiyle çocuklar çizimlerini, yazılarını, düşüncelerini sınıfta ya da okulda bulunan panoya asarak sergilerler. Buradaki amaç çocukların deneyimlerini paylaşmaları ve akranlarıyla iş birliği yaparak öğrenebilecekleri özgür bir ifade alanı oluşturmaktır. Okul öncesi dönemde çocuklar akranlarıyla etkileşim kurarak duvar gazetesinde ele alınacak konuyu yetişkin rehberliğinde demokratik bir şekilde seçmekte ve böylece aktif katılım teşvik edilmektedir. Bu teknik çocuğun serbestçe öğrenmesine ve karar vermesine katkı sağlamaktadır (Barros, 2017). Bu tekniğin okul öncesi dönemdeki çocuklara en büyük katkısı ise, çocukların duvar gazetesini iş birliği içerisinde oluşturmaları ve bu süreçte akranlarıyla bağ kurarak özerklik kazanmalarındır (Ksunoki, Lima & Moraes, 2023). Dolayısıyla duvar gazetesi tekniği okul öncesi dönemden itibaren çocukların etkileşimini, duygu ifadesini, aktif katılımını ve öğrenmelerini destekleyen bir tekniktir. Duvar gazetesi düşüncelerin özgürce ifade edilmesini ve iş birliğini teşvik etmektedir. Çocukların ilgi alanlarına yönelik olması onların motivasyonlarını artırması yönüyle önemlidir. Bu nedenle yazılmak istenen haberler farklı konulardan olabilir. Duvar gazetesi, ifade özgürlüğüne (González Monteagudo, 2013), yaratıcılığa, sözlü ve yazılı ifadelerin gelişimine, eleştirel ve yansıtıcı düşünmeye, iletişimsel becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır (Byrne, 2008). Freinet, duvar gazetesini yalnızca bir araç olarak görmemektedir (Albarello, Canella & Tsuji, 2014). Aynı zamanda duvar gazeteleri, çocukları okuma ve yazmaya teşvik eden, çocuklarda öğrenme isteği uyandıran ve insan ilişkilerini destekleyen bir araçtır.

### 3.1.7. Yaşam Kitabı

“Yaşam Kitabı” adı verilen uygulama ile iş birliği içinde bir belgelendirme oluşturulur. Bu, çocukların gelişim süreçlerini belgelendiren bir yöntemdir (Tortora, 2020). Her toplantıda sınıftan demokratik şekilde seçilen bir çocuk öğretmen rehberliğinde, bu süreçte yaşananları, arkadaşlarının görüşlerini, sanatsal çizimlerini, düşüncelerini bu kitapta toplar. Bu kitap hem bilgi kaynağıdır hem de iş birliği içinde yapılmış olan her şeyin kaydını tutan bir hafızadır.

### 3.1.8. Okul Gezileri

Öğretmenlerin çocukları açık alana götürerek doğayla temas kurmalarını sağladıkları bir öğretim yöntemidir. Gezi dersi çocukları çevreyle etkileşime sokarak farklı öğrenme şekli sunan bir tekniktir (Barros & Ferreira, 2022). Çocuklar bu teknik sayesinde yaşamlarıyla bağlantılı bir şekilde öğrenmekte ve dünyayla etkileşime girerek öğretmenin rehberliğiyle bilgi edinmektedirler (Kusunoki, Lima & Moraes 2023). Gezi dersleri, çocuklar, öğretmenler ve çevre arasındaki etkileşimi güçlendirmektedir. Bu etkileşim sayesinde çocukların öğrenmesi doğal bir şekilde gerçekleşmektedir. Okul öncesi dönemde çocuklar bu yöntemle keşifler yapmakta, araştırmalar gerçekleştirmekte ve oyun yoluyla öğrenmektedirler. Gezi yöntemiyle elde edilen gözlemler daha sonra duvar gazetesinde öğretmen yardımıyla sergilenmekte ve serbest metin tekniğine de katkı sağlamaktadır.

### 3.1.9. Çalışma Planları

Çalışma planı, yapılacak etkinliklerin esnek bir şekilde belirlendiği ve çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre uyarlanabildiği bir belgedir. Freinet'in pedagojisinde çocuklarla beraber her hafta kooperatif olarak kararlar alınır, öğrenme süreçleri bu şekilde düzenlenmiş olur. Okul öncesi dönemde çalışma planlarını çocuklarla birlikte hazırlamak, çocukların hem özerk gelişimlerine hem iş birlikli çalışmalarına katkı sağlar. Çocuklar kendi haftalık çalışma planlarını hazırlayarak ilerlemelerini değerlendirirler.

### 3.1.10. Sınıf Konferansları

Konferans tekniğinde her çocuk ebeveyn eşliğinde bir sorun üzerine derinlemesine araştırma yapar. Bu şekilde okul öncesi dönemde ebeveyn katılımı sağlanmış olur. Sonra arkadaşlarına sunum yapar ve onlar da sorular sorarlar.

### 3.1.11. Çevre Çalışması

Çevre çalışması tekniğinde çevreyle ilgili güncel bir sorun seçilir ve sınıftaki çocuklar dörderli grup olurlar. Çocuklar konulara yönelik soru sorar ve cevap verirler. Okul öncesi dönemde grup çalışmaları yapmak çocukların benlik gelişimlerine ve özgür ifade becerilerine katkı sağlar.

### 3.1.12. Dosyalar

Freinet, ilk kez oto kontrol dosyalarını kullanmıştır. Bu sayede çocuklar kendi hızlarında çalışır ve hatalarını düzeltirler. Her ders için bu dosyalar kullanılabilir (Freinet, 1964).

### 3.1.13. Sanat Atölyeleri ve El İşi Çalışmaları

Freinet okullarında olan okul gazetesi ve yapılan yayınlar el işçiliğiyle hazırlanır. Aynı zamanda okul öncesi dönemde el işçiliği, çocukların motor gelişimini desteklemekte ve bu şekilde eğitime birçok yönden katkı sağlamaktadır. Elle yapılan işlerin değeri ve önemi Freinet dışında birçok kişi tarafından da önemsenmiştir.

### 3.1.14. Matematik Araştırması

Matematik araştırmasında, dört kişilik gruplar oluşturulur. Matematikle ilgili bir konuda araştırma yapılır ve arkadaşlara sunulur. Okul öncesi dönemde öğretmen eşliğinde basit matematik konuları seçilir ve etkinlik planlanarak çocukların aktif katılımı desteklenir.

### 3.1.15. Freinet Zarfları

Freinet zarfları çocukların fikirlerini ve çalışmalarını paylaşmak amacıyla kullandıkları materyaldir. Çocuklar yazılı çalışmalarını zarflara koyarlar. Her zarfta “tebrik ederim.”, “eleştiriyorum.”, “öneriyorum” gibi yönlendirmeler bulunur. Diğer sınıf üyeleri bu zarflara düşüncelerini bırakabilirler. Böylece çocuklar özgürce fikirlerini paylaşır ve çalışmaları için değerlendirilme fırsatı yakalar (Ay, 2012; Tripi, 2024). Okul öncesi dönemde çocukların her türlü çalışmaları zarflara koyulur. Zarflarda yönlendirmeler yazılı şekilde değil görsel şekilde çizilir. Böylece çocuklar özgürce fikirlerini ifade eder ve arkadaşları tarafından değerlendirilme fırsatı bulurlar.

### 3.1.16. Röportaj Tekniği

Röportaj tekniğinde okul öncesi dönemde her çocuk ebeveyn eşliğinde kendine bir konu seçer. Bu konu, okula getirilen nesnelere göre kararlaştırılır

ve çocuk sınıfta kendini tanıtır. Konuyu bir dakika sunar ve sorulan soruları cevaplar. Bir kişi de sözcü olup herkese sırasıyla söz verir.

### 3.2. Freinet Pedagojisinde Öğretmenin Yeri

Erken çocukluk eğitiminde öğretmenlerin kullandıkları stratejiler ile kullandıkları eğitim yöntemlerinin uyumlu olması önemlidir. En önemlisi de öğretmenlerin çocukların günlük hayata aktif katılım gösterebileceği stratejiler seçmesidir. Bu, çocukların sorumluluk duygusunu ve bağımsız düşünme becerilerini artırabilir (Albulescu & Albulescu, 2017). Freinet'e göre öğretmenin kişiliğini oluşturan üç unsur vardır. Bunlar çalışma, zekâ ve ruhtur. Çalışma, öğretmenlerin kendi pedagojik yöntemlerini uygulamasıdır. Zekâ, kişinin deneyimlerini özümsemesidir. Ruh ise içgüdü, ihtiyaç ve mizaçtan oluşmaktadır. Öğretmenler farklı alanlarda kendilerini geliştirmeli ve becerikli olmaya devam etmelidirler (Sirjajeva, 2021). Çocukların asıl ihtiyacı olan şey öğretimden ziyade bilim ve bilgi yolunda desteklenmeleridir. Bu sebeple öğretmen yardımcı ve yönlendirici olmalıdır. Çocuklarla birlikte çalışıp gruba dahil olmalıdır. Çocukların soru ve beklentilerini yanıtlamalı ve öğrenme sürecine girmeye çalışmalıdır. Ancak bu şekilde öğrencilerle yakınlık kurabilir (Aydınbek ve Yüksel, 2019).

### 3.3. Okul Öncesi Eğitimde Ebeveynlerin Katılımı

Birçok pedagojide olduğu gibi Freinet pedagojisinde de ebeveyn katılımı önemli bir rol oynamaktadır. Ebeveyn katılımı okul öncesi dönemde çocukların eğitimine aktif katılımları ve gelecekteki akademik gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Ebeveynler ve öğretmenler çocuklar için ortak bir strateji belirlemelidirler. Bu stratejiyi hem evde hem okulda eş zamanlı olarak uygulamalıdır. Bu şekilde çocuğun gelişimi her iki ortamda da tutarlı ve kesintisiz bir şekilde ilerlemiş olur (Sirjajeva, 2021).

### 3.4. Okul Öncesi Dönemde Eğitici Teknikler

Freinet pedagojisi, hiç kimsenin tek başına öğrenemeyeceğini ve bütüncül gelişimde diğer insanlarla etkileşim kurmanın önemli olduğunu savunmaktadır. Okul öncesi dönemde öğretmenin eğitimdeki temel görevi bilgi aktarıcısı olmaktan ziyade çocuklara öğrenme sürecinde rehberlik etmek ve çocukların bağımsız birey olmalarını sağlamaktır. Freinet pedagojisi de çocukların eğitim sürecinde aktif katılımlarını sağlayarak öğrenmeyi yaşamın bir parçası haline getirmeyi hedeflemiştir (Lobo, 2024).

- Öğrenmenin doğal yolu deneysel deneme yanılmadır. Öğrenme ilk olarak teorik bilgidен değil deneyim ile başlar. Fen derslerinde olan formülü öğrenip sonrasında soru çözmek işe tersten başlamak gibidir.

- Zekâ bireyin diğer yaşamsal öğelerinden bağımsız değildir. Okul aynı zamanda zekanın soyut biçimini de geliştirmektedir.
- Öğretmen olabildiğince az konuşmalıdır.
- Sınıfta disiplin olmalıdır fakat ceza verilmemelidir.
- Öğrenmenin anlamlı olabilmesi için günlük hayatla iç içe olmalıdır
- Laboratuvarlarda çeşitli araç gereçler, teknolojik cihazlar bulunmalıdır. Çocuğa önce teorik bilgi verip sonrasında deney yaptırmak yerine tam tersi yapılırsa daha etkili olacaktır (Aydınbeğ ve Yüksel, 2019).

### 3.5. Freinet Pedagojisinin İlkeleri

Freinet'in 1964'te "Pedagojik Değişmezler" adlı eserinde tanımladığı pedagojik ilkeler:

- Öğrenmede öğretmenin ya da yetişkinin değil, çocuğun aktif olduğu bir yaklaşım benimsenmektedir. Çocuğa saygı ve güven duymak, çocukları okulun merkezine koymakta ve üretkenlik, ifade etme, iletişim becerilerini desteklemektedir.

- Okul, yaşamla birleşerek çocukların da dâhil olduğu dış yaşam üzerine açılmaktadır.

- Deneysel yaklaşım; teori ile pratik arasındaki ilişki önemsenmektedir.

- Her çocuğun kendi öğrenmesine saygı duyan yani grup içinde bireysel çalışma önemsenmektedir (Costa Rico, 2019).

- Öğretmenlerin desteğiyle öğrencilerin kendi aktivitelerinin sorumluluğunu üstlenmesi, sınıf içi süreçlere katılımları önemsenmektedir.

Bu ilkelerin gelişimi için farklı uygulamalar yapılmaktadır:

- Bireysel veya grup olarak serbest ifade (sözlü, yazılı, bedensel). Örneğin, her günün başında sınıfla "Nasılsınız?" sorusu ile iletişim kurma (Costa Rico, 2019).

- Karşılıklı iletişim ve etkileşimde bulunma.

- Deneysel olarak olaylara yaklaşma.

- Hem bireysel hem sınıf çalışmasında sorumluluklar üstlenme.

- Eleştirel düşüncenin gelişimi.

Freinet pedagojisi hem öğrencilerin akademik başarılarını iyileştirmekte hem de okul gelişimini desteklemektedir.

### 3.6. Okul Öncesi Eğitimde Freinet Pedagojisi Üzerine Çalışmalar

Freinet pedagojisi çok yönlü bir pedagojidir. Resmi ya da değil, her türlü eğitim seviyesine uyarlanabilir ve uyarlanmalıdır. Çoğunlukla okul öncesi, ilkokul ve ortaokula uyarlanan bu pedagoji, bu çalışmada okul öncesi çocuklarına uyarlanmış bir araştırma üzerinden incelenmektedir. Hollanda'da Hoofddrop Freinet okulunda Freinet yaklaşımıyla uygulanan okuma yazma çalışmaları ele alınmıştır. Bu çalışmanın amacı Freinet yaklaşımında okuma yazma becerilerinin okul öncesi dönemde nasıl pekiştirildiğini ortaya koymaktır. Çalışmanın örneklemini dört-sekiz yaşlardan oluşan 52 çocuk oluşturmaktadır. Okul, Freinet okullarının olması gerektiği şekilde uygun bir alanda yapılandırılmıştır. Bu alan çocukların hafta boyunca öğrendiklerini aileleriyle paylaştıkları ve oyun oynadıkları bir ortamdır. Okulda serbest araştırma alanı ve araştırma sonuçlarının paylaşıldığı özel alanlar bulunmaktadır. Sınıf yapıları, çocuklar arasında iş birliğini sağlamak için dört-beş, beş-altı, altı-yedi, yedi-sekiz yaş gruplarından oluşmaktadır. Sınıflar her öğrencinin ilgisi ve öğrenme ritmine göre düzenlenmiştir. Geleneksel eğitim anlayışından ziyade çocuk merkezli bir eğitim anlayışını benimseyen bu okulda grup çalışmaları da oldukça önemlidir. Grup çalışmalarında çocuklar akranlarıyla iş birliği yaparak sorumluluk almakta ve öğrenme sürecine aktif katılmaktadırlar. Okuma yazma çalışmaları da Freinet pedagojisine yönelik olarak yürütülmektedir. Freinet, çocukların merak ederek öğrenme ihtiyacı hissedeceklerini söylemektedir. Bu doğrultuda okuma yazma eğitimlerinde çocukların doğal öğrenme sürecine uygun olarak okuma ve yazmaya karşı merak duymaları teşvik edilmektedir. Okul öncesi dönemde çocuklarda, doğal bir okuma süreci başladığı söylenmektedir. Ancak bu dönemde başlayan ve doğal okuma olarak adlandırılan okumanın tam bir okuma olmadığı düşünülmektedir. Bu dönemdeki okuma çalışmaları serbest ifade ve çizimle ilişkilendirilmektedir. Küçük yaş gruplarında çocuklar duygu ve deneyimlerini çizimle anlatmaktadırlar. Serbest çizimlerle çocukların yaptığı resimler öğretmenler yardımıyla yazıya dökülmektedir. Özgür ifade yöntemiyle etkinlikler belirlenmektedir. Örneğin bir çocuk gezide yavru bir köpek gördüğünü söyleyince diğer çocukların merakla arkadaşlarına sorular yöneltmesi sonucu o haftanın etkinlik konusu belirlenmiş olmaktadır. Çekirdek kavram 'köpek' ve 'k' sesi olabilir. Hafta içerisinde yapılacak etkinlikler bu çekirdek kavramlar çerçevesinde şekillenmektedir. Oluşturulan serbest metinlerin Hoofddrop okulunda sergilenmesi ve başkaları tarafından ulaşılabilir olması önemlidir. Bu amaçla dünyada, çocuklar arasında yazışmalar yapılmaktadır. Örneğin Türkiye'deki 1999 depreminde yine Hoofddrop Freinet okulu, yardım kampanyası düzenleyerek elde edilen gelirlerle Sakarya'da bir okul yaptırmış ve daha sonra okulun öğrencileriyle

yazışmalar yapmışlardır. Bu çalışmada Hoofddrop Freinet okulu ve okulda yapılan çalışmalar incelenmiş ve Freinet tarafından geliştirilen özgür ifade, serbest metin gibi birçok tekniğin uygulandığı tespit edilmiştir. Freinet çalışmalarına bakıldığında, okul öncesi dönemde çocukların sosyal, akademik, entelektüel gelişimleri önem kazanmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, Freinet yaklaşımının çocukların deneyim ve ilgilerini esas alarak öğretimi yapılandırma, kendi öğrenmelerinden sorumlu olma bilincini kazandırma ve sosyal yaşam becerilerini geliştirme hedeflerini büyük ölçüde gerçekleştirdiği görülmektedir. Bu çalışma, Freinet yaklaşımındaki okuma-yazma etkinliklerinin uygulama boyutunu ortaya koyması sebebiyle de önemli bir çalışmadır (Ay, 2012).

#### 4. Sonuç

Freinet pedagojisi, eğitimi birçok açıdan ele alarak yirminci yüzyıldan bu zamana kadar eğitime yeni ve farklı bir bakış açısı kazandırmıştır. Eğitimi bütüncül bir yaklaşımla ele alarak çocukların aktif katılımını ve deneme yanılma ile öğrenmeyi merkeze alan bir anlayış sunmaktadır. Çocuk merkezli bir öğrenmeyi benimseyen ve bu yaklaşımı geliştiren Freinet, geleneksel eğitime karşı gelmiş, geleneksel eğitimin sınırlılıklarına eleştirel yaklaşmıştır. Gerçek yaşamla eğitimi bütünleştiren Freinet, iş birliğine dayalı, çocukların hem bireysel hem kolektif çalışmalarını önemseyen deneyim odaklı bir alternatif pedagojidir. Bu yaklaşım öğrencilerin yaratıcılıklarına, özerkliklerine, bireysel gelişimlerine yönelik tekniklerle geliştirilmiştir. Temel eğitimin ilk aşaması olan okul öncesi eğitim çocukların altı yaşına kadar fiziksel, psikolojik, sosyal ve entelektüel yönlerden bütüncül gelişimini amaçlamaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların keşfetme isteklerini ve doğal bir şekilde oluşan meraklarını destekleyen bu pedagojik yaklaşım, iş birliğine dayalı öğrenme ortamları oluşturmakta ve çocukların özerk gelişimlerini desteklemektedir. Çocukların bütüncül gelişimine önem veren Freinet, doğayla maksimum düzeyde temas etmeleri gerektiğini ve bu deneyimlerin yaşamlarının temeli olacağını ifade etmiştir (Freinet, 1996a). Freinet pedagojisinin eğitim dünyasına en önemli katkıları sınıflarda matbaa kullanımı, iş birliğine dayalı etkinlikler, deneme yanılma ile öğrenme ve serbest ifade tekniğidir. Çocukların serbest ifade tekniğiyle kendi yazılarını matbaa ve duvar gazetesi ile yazıya dökmeleri, günlük yaşantılarını yaşam kitabı aracılığıyla anlatmaları, onların dil gelişimi ve kendilerini ifade etme becerilerini desteklemektedir. Okul öncesi eğitimde oyun temelli öğrenme ile uyumlu olan deneme yanılma tekniği, çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerine katkı sağlamakta ve sosyal duygusal gelişimlerini desteklemektedir. Bu katkılar çocukların hem bireysel hem akademik

gelişimlerini desteklemekle beraber toplumsal dayanışma ve iş birliğini de teşvik etmektedir. Freinet pedagojisine göre çocuklar sadece teorik bilgiyle değil aynı zamanda pratik deneyimlerle öğrenmeli ve bu şekilde aktif birer katılımcı haline getirilmelidir. Bu pedagojinin uygulanması ve günümüz eğitim sistemine uyarlanmasıyla ilgili eleştiriler de bulunmaktadır. Okul öncesi dönemde sınıfların çok kalabalık olması sebebiyle doğa yürüyüşleri ve atölye etkinlikleri yeterli şekilde gerçekleştirilememektedir. Fakat okul öncesi eğitimde uygulanan pedagojik yöntemler açısından mekân, çocukların öğrenme süreçlerinde önemli rol oynamaktadır. Bu sebeple okul öncesi mekanları düzenlenmeli ve çocukların bütüncül gelişimleri önemsenmelidir (Freinet, 1996a; Munoz & Prado, 2022). Okul öncesi dönemde çocukların deneme yanılma ile öğrenmesi desteklenmelidir. Doğa gezileriyle çevreyi gözlemlenmeleri ve deneyimlenmeleri sağlanmalıdır. Bu süreçte doğadan materyallerle etkinlikler uygulanabilir. Tahta, yaprak, taş gibi materyaller kullanılabilir. Çeşitli bitki ve hayvanlar gözlemlenebilir. Çocuklara özgür ifade ortamı oluşturulmalıdır. Okul öncesi dönemden itibaren bu sağlanırsa çocuklar duygu, düşünce ve deneyimlerini özgürce ifade edebilir. Böylece çocukların özerk gelişimlerine katkı sağlanabilir. Etkinliklerle ve hikâye anlatma gibi oyunlarla serbest düşünce desteklenebilir. Bu şekilde serbest metin ve serbest çizim gibi tekniklerinin temeli oluşturulur. Bu da Freinet tekniklerinin uygulanmasına katkı sağlar. İş birlikli çalışmalar desteklenerek Freinet'in grup çalışması ve bahçecilik, el yapımı kitaplar gibi atölye teknikleri uygulanabilir. En önemlisi ise çocukların okul yaşamının günlük yaşama dahil edilmesidir. Çünkü Freinet'e göre okul, hayatın devamıdır ve öyle hareket edilmelidir. Okul öncesi dönemde günlük yaşantılar aracılığıyla çocuklar okul için araştırma, etkinlik, oyun konuları bulabilir ve öğrenme süreçlerine aktif katılım gösterebilirler. Özetle dayatılmış müfredat yerine çocukların ihtiyaçları doğrultusunda eğitime katılım göstermeleri çok daha önemli ve kıymetlidir. Sonuç olarak Freinet pedagojisi hem eğitim alanında önemli ilkeler ve teknikler hem tarihsel anlamda önemli bir miras bırakmış ve eğitimde özgürlükçü bir yaklaşımın öncüsü olmuştur. Bu yaklaşımın ilkeleri ve teknikleri günümüzde hala geçerliliğini korumaktadır. Birçok modern eğitim uygulamalarına da ilham vermektedir. Özellikle son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında Freinet pedagojisinin okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar eğitimin tüm kademelerinde pedagojik çalışmaları mümkün ve gerekli kılan temel unsurları sunduğu görülmektedir (Barros & Ferreira, 2022). Eğitimcilerin, Freinet pedagojisini daha geniş bir perspektifte incelemelerinin, pedagojinin daha etkili bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



## 5. Kaynakça

- Albarelo, F., Canella, R. & Tsuji, T. (2014). La práctica del periodismo escolar como estrategia de inclusión digital genuina en el Modelo 1 a 1. *Austral Comunicación*, 3(1), 31–70. <https://doi.org/10.26422/aucom.2014.0301.alb>
- Albulescu, I. & Catalano, H. (2017). *Alternative educational methodologies*. Paper presented at the Specific Methodologies in Educational Alternatives conference, Bistrita, Romania.
- Arena, A. P. B. & Resende, V. A. D. L. (2021). *Por uma pedagogia Freinet: bases epistêmicas e metodológicas*. Pedro e João Editores.
- Ay, F. (2012). Erken çocukluk döneminde okuma-yazma: Bir Celestin Freinet okulu örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 213-218.
- Aydınbeğ, C. & Aygün, H. (2019). Une approche pédagogique alternative au collégial: La pédagogie Freinet. *Kesit Akademik Dergisi*, 18, 371-382. <https://doi.org/10.18020/kesit.1596>
- Barros, F. C. O. M. de. (2017). A teoria histórico-cultural e os pressupostos metodológicos de Celestin B. Freinet na educação infantil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(1), 649-668. <https://doi.org/10.21723/riace.v12.n.esp.1.2017.9670>
- Barros, F. C. O. M. de & Ferreira, G. (2022). A formação de professores e os princípios de Célestin Freinet em municípios paranaenses. *Cadernos CEDES*, 42(117), 199-210. <https://doi.org/10.1590/cc251583>
- Bruliard, L. (1998). Un exemple de l'émergence des sciences humaines dans le mouvement Freinet: Le conflit avec l'Institut Parisien de l'École Moderne (1958-1961). In H. Peyronie (Ed.), *Freinet, 70 ans après (p. 45)*. Presses universitaires de Caen. [https://books.openedition.org/puc/10519?lang=fr&utm\\_source=adresinden](https://books.openedition.org/puc/10519?lang=fr&utm_source=adresinden) erişilmiştir (11.02.2025).
- Byrne, T. (2008). El periódico escolar propicia un ciudadano comunicativo. Disertaciones: *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social*, 1(1). <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/disertaciones/article/view/3983/2955> adresinden erişilmiştir (5.02.2025).
- Cactano, A. & Bortolanza, L. (2018). Pedagogia Freinet: Educando a criança para a vida e pela vida na Educação Infantil. *Revista de Educação*, 12(1), 29. <https://doi.org/10.4025/tpe.v21i1.41130>
- Costa Rico, A. (2010). *D'abord les enfants: Freinet y la educación en España (1926-1975)*. Universidade de Santiago de Compostela. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2352>
- Costa Rico, A. (2019). Célestin e Élise Freinet: Unha pedagogía do século XX que se renova no presente. *Innovación Educativa*, 29, 1–15. <https://doi.org/10.15304/ic.29.6284>

- Errico, G. (2014). La pedagogía Freinet en España: La importancia del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). *Cabás*, 12, 1–14. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2014.85.78.001>
- Fernandes, R. S. & da Silva, A. D. (2019). A formação continuada e os espaços-tempo na educação infantil: Ensaio e experimentações. *Práxis Educacional*, 15(32), 316–336. <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i32.5057>
- Ferraz Lorenzo, M. (2016). Un ejemplo de renovación pedagógica en Canarias durante los años 30: Tras el rastro y los retos de las técnicas Freinet. *História da Educação*, 20(50), 157–175. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/64674>
- Fortunato, I. (2022). O trabalho na pedagogia Freinet, ou seus marcos pela renovação da educação. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, 28, <https://doi.org/10.22633/rpge.v26i00.17299>
- Fortunato, I. & Porto, M. do R. S. (2020). O método natural e o pensamento complexo: Uma relação possível para a educação escolar. *Educação e Pesquisa*, 46, 1–16. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219428>
- Fortunato, I., Porto, M. D. R. S., & Barros, F. C. O. M. D. (2022). A pedagogia de Célestin Freinet em tempos de pandemia. *Linhas Críticas*, 28. <https://doi.org/10.26512/lc28202243217>
- Freinet, C. (1964, Haziran). *Bandes enseignantes et programmation*. *Bibliothèque de l'École Moderne*. <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/nodc/18356> adresinden erişilmiştir (05.02.2025).
- Freinet, C. (2004). Pedagogia do bom-senso. Trad. J. Baptista, 7.
- Freinet, É. (1968). *Naissance d'une pédagogie populaire*: Historique de l'école moderne (Pédagogie Freinet). <https://www.pdfdrive.to/filedownload/naissance-dune-pedagogie-populaire-historique-de-lecole-moderne-pedagogie-freinet> adresinden erişilmiştir (12.02.2025).
- Freinet, É. (1979). *O itinerário de Célestin Freinet: A livre expressão na pedagogia de Freinet*. Francisco Alves.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25th ed.). Editora Paz e Terra. <https://doi.org/10.18764/2446-6549.2019.10355>
- Giauque, N., Tièche Christinat, C., Borel, D., & Meirieu, P. (2015). La pédagogie Freinet: concepts, valeurs, pratiques de classe. *Chronique Sociale*. *Carrefours de l'éducation*, 58(2), 259–26. <https://doi.org/10.3917/cdle.058.0259>
- Go, H.-L., Riondet, X., & Hofstetter, R. (2018). *Les acteurs de l'Éducation nouvelle au XXe siècle. Itinéraires et connexions*. Presses universitaires de Grenoble. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10815>
- González-Montegudo, J. (2013). Célestin Freinet, la escritura en libertad y el periódico escolar: Un modelo de innovación educativa en la primera mi-

- tad del siglo 20. *Revista Brasileira de Educação*, 18(54), 181-198. <https://doi.org/10.1590/S2236-34592013000200002>
- Gumiero, R., & Araújo, K. de. (2019). Contribuições de Paulo Freire e Célestin Freinet ao Processo de Ensino-Aprendizagem. *Acta Scientiarum. Education*, 41. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v41i1.41255>
- Hofstetter, R. (2020). “Freinet Chimneys”: Experimenting with emancipatory public education (Geneva in the 60s to 80s). *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(1), 89-115.
- Imbernón, F. (2017). Celestin Freinet, a present and current pedagogy. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(1), 591-595. <https://doi.org/10.21723/riace.v12.n.esp.1.2017.9664>
- Jiménez Mier Terán, F. (1996). Freinet en España: La Revista Colaboración. *Historia de la Educación*, 16, 605-606.
- Kárpava, A., & Juárez Ramos, V. (2020). Educación para la paz: Un espaço de innovación e intercambio de buenas prácticas docentes. *Revista de Educación para la Paz y la Innovación Educativa*, 15(1), 1-10. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.014>
- Lobo, M. D. A. (2024). Contribuições de Célestin Freinet para as ações pedagógicas na educação infantil. *Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)*. <https://doi.org/10.21723/riace.v19i00.17577>
- Mason, R. (2023). Writing and selfhood in the pedagogy of Célestin Freinet. *French Studies*, 77(1), 48–63. <https://doi.org/10.1093/fs/knac260>
- Melim, A. P. G., & Almeida, O. A. (2019). A abordagem de Emmi Pikler: Olhares sobre contextos educativos para bebês e crianças pequenas. *Revista Entre Ideias*, 12(1), 98. <https://doi.org/10.9771/re.v8i2.29002>
- Moran, J. M. (2012). *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá* (5th ed.). Papyrus. <https://books.google.com.br/books?id=mHcADwAAQ-BAJ&printsec=frontcover&hl=ptbr&source=#v=onepage&q&f=false> adresinden erişilmiştir (13.02.2025).
- Munhoz, L. & Prado, G. (2022). Pedagogia de Freinet e o trabalho com bebês: Desafios e possibilidades. *Cadernos CEDES*, 42(117), 133-142. <https://doi.org/10.1590/CC251553>
- Oliveira, T. R. S., Almeida, P. C. A. & Zukowsky-Tavares, C. (2024). As contribuições da pedagogia Freinet para as práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 19. <https://doi.org/10.21723/riace.v19i00.17577>
- Ortega-Rodríguez, P. J., & Estrada, F. J. P. (2022). Factores influyentes en la mejora escolar: Un estudio de casos en las escuelas Freinet. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 181-195. <https://doi.org/10.5209/rced.70415>

- Öztürk, Z. (2019). Tasarım ve beceri atölyelerine yönelik uygulamalar-Almanya örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 141-158. <https://doi.org/10.37669/millicgitim.957189>
- Pepin, M. & St-Jean, É. (2019). Assessing the impacts of school entrepreneurial initiatives: A quasi-experiment at the elementary school level. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 26(2), 273-288. <https://doi.org/10.1108/JSBED-07-2018-0224>
- Rabazas Romero, T., Ramos Zamora, S. & Sanz Simón, C. (2019). Freinet pedagogy in the university: An innovative project in the history of education. *Paedagogica Historica*, 55(4), 589-607. <https://doi.org/10.1080/00309230.2018.1556308>
- Ribeiro Kusunoki, K. A., de Lima, E. A., & Schneider Vieira de Moraes, T. (2023). Técnicas Freinet e trabalho pedagógico na Educação Infantil: Reflexões sobre os Cantos de Trabalho. *Revista Diálogo Educacional*, 23(76). <https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.076.DS18>
- Rico, A. C. (2019). Célestin e Élise Freinet: Unha pedagogía do século xx que se renova no presente. *Innovación Educativa*, 29, 157-197. <https://doi.org/10.15304/ic.29.6284>
- Rico, A. C. (2024). El maestro que prometió el mar. Una historia de vida y un film conmovedores: Une histoire de vie et un film émouvants. *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 31, 307-311. <https://doi.org/10.1387/cabas.26176>
- Riondet, X., & Go, H. L. (2019). Absence or presence of constraint in the Freinet School. *L'Évolution Psychiatrique*, 84(2), 307-314. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2019.01.001>
- Salime, K. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma becerilerine yönelik yaptıkları etkinliklere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eastern Mediterranean University]. Eastern Mediterranean University Açık Erişim Sistemi. <http://hdl.handle.net/11129/4963> adresinden erişilmiştir (12.02.2025).
- Santaella-Rodríguez, E., & Martínez-Heredia, N. (2020). La imprenta y el periódico escolar: Adaptación de las técnicas Freinet a la realidad do século XXI. *Estudios sobre Educación*, 38, 217-232. <https://doi.org/10.15581/004.38.217-232>
- Silva, A. L. R. D., Lima, E. A. D., & Valiengo, A. (2017). Pedagogia Freinet e a escola no século XXI: Perspectivas humanizadoras para o trabalho pedagógico. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(1), 669-687. <https://doi.org/10.21723/riacc.v12.n.esp.1.2017.9632>
- Sirjajeva, J. (2021). *Freinet's pedagogy as an important component of Finnish curriculum for Early Childhood Education and Care*. Bachelor's thesis, Metropolia University of Applied Sciences). *Degree Programme in Social Services*.

- Sirino, M. B. (2022). Avaliação no ensino superior em tempos de pandemia: Uma experiência “freinetiana” numa perspectiva discursiva. *Humanidades & Inovação*, 9(5), 296-302.
- Sirino, M. B., Mota, P. F., Bezerra, A. C., da Costa, L. M. V. & de Oliveira, C. (2022). Ações ‘formais,’ ‘não formais’ e ‘informais’ nas dependências da Universidade Castelo Branco: Um coletivo popular em ação! *Humanidades & Inovação*, 9(3), 305-312.
- Toran, M. (2012). Çocukluğun ve Erken çocukluk eğitiminin tarihi ve kurumsal temelleri. A. Avcı, ve M. Toran (Ed.) içinde *Okul öncesi eğitime giriş* (s. 1-19). Ankara: Eğiten Kitap.
- Tortora, E. (2020). Diálogos com a matemática na Educação Infantil: Possibilidades de aprendizagem com a pedagogia Freinet. *Revista Prática Docente*, 5(2), 652-672. <https://doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n2.p652-672.id715>
- Tripi, M. (2024). The pedagogy of listening: The Italian Movimento di Cooperazione Educativa and a transdisciplinary early childhood educational approach. *Paedagogica Historica*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/00309230.2024.2413154>
- Uğurlu, A. & Sever, R. (2024). Investigation of anxiety levels of primary school teachers’ towards out-of-school learning environments. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(2), 670-690.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: Como ensinar*. Penso editora. <https://www.ifmg.edu.br/ribeiraodasneves/noticias/vem-ai-o-iii-ifmg-debate/zabala-a-pratica-educativa.pdf> adresinden erişilmiştir (13.02.2025).

## Okul Öncesi Eğitimde Hareketli Oyunlar ve Çocukların Gelişimleri Üzerindeki Etkileri

Perihan Civelek<sup>1</sup>

Nida Nur Sevilmiş<sup>2</sup>

### Özet

Okul öncesi dönemin, çocuğun gelişimsel açıdan en kritik ve önemli evrelerinden biri olduğu bilinmektedir. 0-6 yaş aralığı olarak kabul edilen okul öncesi dönemde çocukların yaşadıkları olumlu ya da olumsuz deneyimlerin yetişkinlik yıllarını etkileyebileceği göz ardı edilmemelidir. Okul öncesi dönemdeki çocukların en temel ihtiyaçlarından biri içinde bulunduğu dünyayı keşfetmek ve anlamlandırmaktır. Bu süreçte ise çocuklar duyularıyla başladığı yakın çevresini keşfetme sürecine hareket becerilerini de ekleyerek keşif sürecini devam ettirmektedir. Hareket etme, beslenme ve barınma kadar yaşamsal bir ihtiyaç olup, bebeklik döneminden itibaren çocukların yaşamlarının ayrılmaz bir parçasıdır. Gelişimin en kritik yıllarından biri olan okul öncesi dönem hareket becerilerinin gelişimi için altın çağ olarak kabul edilmektedir. Oyunlar ise çocukların hareket etmelerini sağlayan, bu sayede merak duygularını gidererek öğrenmelerine fırsat tanıyan temel öğrenme araçlarıdır. Çocuğun sağlıklı bir şekilde gelişimini tamamlaması ve büyümesi için beslenme, sevgi, barınma ve bakım kadar oyun da bu gelişimin bir parçasıdır. Bu kapsamda çocuklar için yaşamın ayrılmaz parçaları olan oyun ve hareketi bir araya getiren hareketli oyunlar karşımıza çıkmaktadır. Hareketli oyun, en genel anlamda hareket etmeyi gerekli kılan etkinlikler olarak tanımlanmaktadır. Hareketli oyunlar sürecinde çocuklar bilişsel yapılarını kullanarak çeşitli öğrenmeler gerçekleştirmektedir. Bu oyunlar çocukların dikkat becerilerinin gelişimini sağlamakta, çocukların merak duygusunun giderilmesine ve dünya hakkında bilgiler edinmesini desteklemektedir. Bu süreçte ise düşünme, kavrama, algılama, analiz etme gibi birçok zihinsel

1 Dr. Öğr. Üyesi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, perihan.civelek@bilecik.edu.tr, 0000-0002-2652-9282

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, nidas719@gmail.com, 0009-0003-5902-7339

işlemler gerçekleştirilmektedir. Hareketli oyunlar prososyal davranışların gelişimini destekleyerek arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesini, çocukların işbirliği yapma, yardımlaşma, paylaşma, kendini ifade etme, iletişim kurma, başkalarının duygularını anlama, gibi sosyal-duygusal becerilerin gelişmesini sağlamaktadır. Ayrıca bu oyunlar vücut kompozisyonunun ve kas gücünün gelişimini, çeviklik, hız, reaksiyon becerilerinin gelişimini desteklemekte, esneklik becerilerinin gelişimini sağlamakta ve eklem hareketliliğinin gelişimini etkilemektedir. Okul öncesi dönemde hareketli oyun aktiviteleri sonraki dönemlerde fiziksel aktivite ya da sportif etkinliklere dönüşmektedir. Bu nedenle çocuklara hareket edebilecekleri oyun fırsatlarının ve oyun alanlarının sunulması, hareketsiz davranışlarının azaltılması önem taşımaktadır.

## 1. Giriş

Okul öncesi eğitim, ilköğretim kademesine kadar kreş, anaokulu, anasınıfı, çocuk bakımevi gibi farklı eğitim kurumlarında 0-6 yaş aralığında alınan eğitim anlamına gelmektedir. Bu dönem çocuğun doğumuyla başlar ve 6 yaşına kadar olan dönemi kapsar. Bu kapsamda 0-6 yaş arası çocukların gelişimini sağlamayı amaçlayan sistemli, düzenli ve planlı her türlü eğitim faaliyetlerine okul öncesi eğitim denilmektedir (Kuru Turaşlı, 2008). 0-6 yaş aralığı olarak kabul edilen okul öncesi dönemde çocukların yaşadıkları deneyimlerin yetişkinlik yıllarını etkileyebileceği göz ardı edilmemelidir. Bu dönemde verilecek olan eğitimin gelecek nesiller ve toplum sağlığı açısından çok önemli olduğu gözden kaçırılmamalıdır (Dönmez vd., 2022). Okul öncesi dönemdeki çocuklar çevrelerini tanımak ve anlamlandırmak için hareket ederler. Bu sayede iletişim kurar, dünyayı algılar, çevrelerine uyum sağlarlar. Çocukların hareket becerileri geliştikçe, diğer gelişim alanlarında da ilerleme kaydedilir (Aslan ve Yamak, 2021). Erken yıllardaki çocuklar için hareket etmek yemek, içmek, uyumak gibi zaruri bir ihtiyaçtır. Bu dönemde kazanılan temel hareket becerileri, çocukların ileriki dönemlerde fiziksel aktivite ve sporla ilgilenme durumlarını etkilemektedir (Draper et al., 2012). Gelişim alanlarının desteklenmesi ve davranışların alışkanlık haline gelmesinde erken yaşların önemi de dikkate alındığında, okul öncesi yılların hareket becerilerinin gelişiminde önemli yıllar olduğu söylenebilir (Yavuz ve Özyürek, 2018). Çocukların erken yıllardan itibaren hareket becerilerinin gelişimini destekleyen en önemli araçlardan biri oyundur. Oyun yaşamın her döneminde önemli olmakla birlikte, özellikle de erken çocukluk döneminde ayrı bir öneme sahiptir. Bu dönemde çocuklar oyunlara aktif katılmaktan mutluluk duymakta ve edindikleri her deneyimi oyunlarına aktarmak istemektedir. Boş zaman etkinlikleri olarak düşünülse de oyun bir etkinlik, bir harekettir. Oyunlardan bir ürün elde edilmesi gerekli değildir (Aksoy, 2024). En genel tanımıyla oyun, bir amaca yönelik olan ya da olmayabilen,

kurallı ya da kuralsız, çocukların gönüllülükle katıldığı, tüm gelişim alanlarını destekleyen ve toplumsal gelişiminin temeli olan, gerçek yaşamın bir parçası ve en etkin öğrenme aracı olarak ifade edilmektedir (Yaşar Ekici, 2021). Oyun, çocuğun hayata hazırlanmasını sağlayan en doğal ve etkili öğrenme aracıdır. Çocuk, oyun oynarken bazen farkında olarak, bazen de farkında olmadan yeni bilgiler edinmektedir. Özellikle erken çocukluk eğitimi veren kurumlarda oyun çocuğun eğitiminde, gelişiminin gözlemlenmesinde, onunla etkili iletişim kurulmasında ve becerilerinin desteklenmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Çocuğun gelişiminin sağlıklı şekilde tamamlanması ve büyümesi için beslenme, barınma, bakım gibi temel fizyolojik ihtiyaçların karşılanması gereklidir. Bu ihtiyaçlar kadar oyunun da gelişimin ve gelişmenin bir parçası olduğu göz ardı edilemez bir gerçektir (Koçyiğit vd., 2007). Oyunlar çocukların çevresiyle etkileşime girmesine fırsat sunarak öğrendiklerini aktarmasını, kendisini ifade etmesini sağlayan deneyimler yaratır (Egemen vd., 2004). Oyunlar aracılığıyla okul öncesi dönemdeki çocuklar yaşam için gerekli olan bilgi ve becerileri kendiliğinden öğrenir (Kaytez ve Durualp, 2014). Oyun, okul öncesi eğitimin merkezinde yer almaktadır. Oyun çocukların bilişsel, fiziksel, sosyal-duygusal, dil ve motor gelişimleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Oyun sırasında çocuklar keşfetme, deneyimler yaşama, duygularını ifade etme, işbirliği yapma, yardımlaşma, kurallara uyma gibi birçok beceri geliştirmektedir (Akınbay, 2014; Şahin ve Şentürk, 2015, Ulutaş vd., 2017). Özellikle de hareketli oyunlar çocukların gelişimi üzerinde oldukça etkilidir. Hareketli oyun dinlenme seviyesinin üstünde enerji harcamayı gerekli kılan, oyun etkinliklerinde olduğu gibi eğlence, özgür seçim, kişisel yönlendirme ve spontanlığı gerekli kılan fiziksel aktivitenin bir formu olarak tanımlanmaktadır (Alexander et al., 2014). Okul öncesi dönemde hareketli oyunlar çocukların bilişsel, fiziksel, motor, sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimi ile sağlık ve iyi oluşları üzerinde oldukça etkilidir. Bu oyunlar çocukların bedensel koordinasyonunu, motor becerilerinin gelişimini ve fiziksel sağlıklarının gelişimini desteklerken aynı zamanda iş birliği yapma, problem çözme, iletişim gibi becerilerinin gelişimine de yardımcı olmaktadır (Pica, 2007). Dünyaya geline anandan itibaren hareket çocuklar için yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır. Çocuklar doğaları gereği hareket etme ihtiyacı içerisindedir. Hareket etme sağlıklı büyüme ve gelişmeyi destekleyerek gelişim alanlarındaki ilerlemeyi doğrudan etkileyen unsurların başında gelmektedir (Orhan, 2019). Bu bağlamda okul öncesi eğitim kademelerinde fiziksel aktivite düzeyini arttıracak hareketli oyunlara yer verilmesi, bu oyunların eğitim bir parçası haline getirilerek günlük rutinelere dâhil edilmesi önem taşımaktadır. Sadece öğretmenlerin değil ebeveynlerin de hareketli oyun aktivitelerini desteklemeleri ve günlük



etkinliklerle bu aktivitelere yer vermeleri gerekmektedir. Günümüzde özellikle de teknolojik araçlar çocukları iç mekân aktivitelerine yönlendirerek hareketsiz bir yaşam biçimini desteklemektedir. Bu durum ise çocuklarda birçok gelişimsel ve sağlık problemlerine yol açmaktadır. Bu bağlamda çalışma ile hareketli oyunların okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimi üzerindeki önemi vurgulanmak istenmiştir. Çalışma kapsamında hareketli oyunların tanımı, hareketli oyunların okul öncesi eğitim programındaki yeri, hareketli oyunların uygulanması sürecinde öğretmenin rolleri, hareketli oyun aktivitelerinin çocukların gelişim alanları üzerindeki etkilerine yer verilmiştir. Çalışmanın sonuç bölümünde ise hareketli oyunlar çocukların gelişimsel dönemleri bağlamında ele alınmış, ebeveynlere ve öğretmenlere çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

## 2. Okul Öncesi Eğitimde Hareketli Oyun Aktiviteleri

### 2.1.1. Hareketli Oyun Kavramı ve Tanımı

Hareketli oyun, farklı yoğunluklardaki fiziksel aktiviteleri kapsayan ve çocuklar için birçok fayda sağladığı kabul edilen etkinliklerdir. Bu faydalar gelişmiş fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel iyi oluşun yanı sıra, açık alanlarda uygulandığında iklim direncinin gelişimine de katkı sağlamaktadır (iklim değişikliğinin etkilerine hazırlanma, uyum sağlama vb.) (Lee et al., 2024). Dodds et al. (2014) tarafından hareketli oyun, çocukların bedenlerini bir konumdan diğerine hareket ettirmelerini gerekli kılan ya da ayakta bile olursa en azından uzuv ve gövdelerini hareket ettirmelerine olanak tanıyan aktiviteler olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte Stagnitti et al. (2011) ise fiziksel aktivite için kullanılan bir terim olduğunu, çocukların temel hareket becerilerini (yürüme, koşma, zıplama, yuvarlanma, fırlatma, sekme vb.) kazanmalarını sağlayan aktiviteler olarak ifade etmiştir. Brockman et al. (2011) tarafından hareketli oyun, çocukların boş zamanlarında açık alanlarda gerçekleştirilen yapılandırılmamış fiziksel aktiviteler olarak tanımlanmış ve hareketli oyunların çocukların fiziksel aktivite düzeylerini artırırken aynı zamanda gelişimlerinin de en üst düzeye ulaşmasını sağladığı vurgulanmıştır. Pyle & Daniels (2016) hareketli oyunu serbest zaman oyun etkinlikleri olarak tanımlamış ve bu oyunların çocukların öğrenmelerini sağlayıcı en etkili yöntem olduğunu belirtmiştir. Başka bir tanımda ise hareketli oyunlar fiziksel aktivite oyunları, serbest hareketli oyunlar şeklinde farklı isimlerle kullanılmış, bu bağlamda hareketli oyunların, oyun ya da sembolik oyunlardan oluştuğu (sokak oyunları, bahçe oyunları, top oyunları vb.) ve fiziksel aktiviteyi gerektirdiği belirtilmiştir (Active Healthy Kids Canada, 2013). İlgili tanımlar doğrultusunda hareketli oyun, farklı

yoğunluktaki fiziksel aktiviteleri içeren geniş bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Alan yazındaki tanımlar doğrultusunda hareketli oyunların enerji harcama düzeyine göre, oynandığı yere göre ve hareketin türüne göre farklı sınıflamalar bağlamında tanımlandığı görülmektedir. Okul öncesi dönem gelişimin en kritik yıllarından biridir. Bu dönemde çocukların gelişimleri ile birlikte sağlık ve iyi oluşlarının desteklenmesi sürecinde hareket becerilerinin gelişimi oldukça önemlidir. Bu dönemdeki çocukların en temel ihtiyaçlarından biri olan hareket, çocukların hayatlarının ayrılmaz bir parçasıdır (Orhan ve Ayan, 2018; Purtaş ve Duman, 2017). Ancak özellikle de günümüzde modernleşme ve teknolojik gelişmelerle birlikte yapılması gereken çeşitli işleri makineler yapmaya başlamış ve bu modern toplum yapısı çocuklar da dâhil olmak üzere toplumdaki bireyleri hareketsiz bir yaşam biçimine zorunlu kılmıştır (Akindutire & Olanipekun, 2017). Teknolojik ilerlemeler birçok alanda gelişime yol açsa da başta hareketsizlik olmak üzere bazı olumsuz etkilere de neden olmuştur (Murray vd., 2016). Bu olumsuz etkiler bağlamında günümüzde çocuklar dijital dünya ile çevrili bir ortamda büyümek zorunda kalmış ve bu dijital araçlar çocukların iç mekânlarda uzun süre hareketsiz vakit geçirmelerine yol açmıştır (Güngör, 2014; Reid Chassiakos vd., 2016; Zarotis, 2020). Çocuklarda hareketsiz yaşam alışkanlıklarının önüne geçebilmek adına çocuklar için en doğal öğrenme yöntemi olan oyunun, özellikle de hareketli oyunların çocukların günlük yaşamlarına dâhil edilmesi oldukça önemlidir. Çağlar boyunca türü ve tercihleri değişse de çocuklar için oyun yaşamın vazgeçilmez bir unsurudur. Oyun çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesinde en etkili yöntemlerden biridir. Bu bağlamda özellikle de okul öncesi dönemde çocuklara hareketli oyun etkinliklerinin sunulması, çocukların gelişimleri ve sağlıklı oluşları üzerinde oldukça etkilidir (Bağcı ve Kaya, 2022).

### **2.1.2. Hareketli Oyunların Okul Öncesi Eğitim Programındaki Yeri**

2024 yılında güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı'nın temel ilkeleri arasında çocukların fiziksel gelişimleri vurgulanmakta, hareket becerilerinin gelişimi için hava koşulları ne olursa olsun her gün en az bir ya da bir buçuk saat çocuklar için açık alanda etkinlikler planlanması gerektiği belirtilmektedir. İlgili programda çocukların hareket becerilerinin gelişiminin desteklenmesi amacıyla birçok kazanım ve gösterge yer almaktadır. Ayrıca hareket etkinlik türlerinden birini oluşturmaktadır. Bu kapsamda hareket etkinliklerinin amacı, çocukların temel hareket becerilerinin geliştirilerek tüm gelişim alanlarındaki ilerlemelerinin sağlanması şeklinde belirtilmiş, erken yıllardan itibaren hareketli etkinliklerin çocukların fiziksel etkinliklere

yaşam boyu katılımını sağlayabileceğinden bahsedilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024a). Benzer şekilde 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Model kapsamındaki Okul Öncesi Eğitim Programı'nda alan becerileri arasında 'Hareket ve Sağlık Alan Becerileri' yer almaktadır. Bu kapsamda ilgili programda çocuklara hareket becerilerinin kazandırılmasına vurgu yapılmış ve bu becerilerin çocuğa kazandırılmasında en iyi yöntemin oyun olduğu ifade edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024b). 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda da hareketli etkinliklerin önemine vurgu yapılmış, pasif ve hareketli etkinliklerde bir denge gözetilmesi gerektiği belirtilmiştir. İlgili programda motor gelişim alanının içinde hareket becerilerine yönelik olarak birçok beceriye yer verilmiş, ayrıca hareket etkinlikleri etkinlik türü içerisinde yer almıştır. Bu bağlamda ilgili programda oyunun çocukların hareket ihtiyacını karşıladığı vurgulanmış, bu etkinliklerin çocukların motor gelişimleri ile hareket becerilerinin gelişimini destekleyeceği vurgulanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Bu bağlamda hareketli oyunlar okul öncesi eğitim programlarının temel bileşenlerinden birini oluşturmakta olup, okul öncesi eğitim programlarında hareketli oyunların çocukların gelişimlerinde ne denli kritik bir rol oynadığı açıkça belirtilmiştir. İlgili programlarda hareket becerilerinin kazandırılmasında oyunun en etkili yöntem olduğu, oyun temelli öğrenmenin çocukların hareket gelişimleri üzerindeki önemine yer verilmiştir. Bu açıdan bakıldığında hareketli oyunlar okul öncesi dönemde eğitimin ayrılmaz parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Hareketsizlik çocukların gelişimleri, sağlıklı oluşları üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu için, hareketsizlik nedeniyle çocukların fiziksel aktivite düzeyleri düşmektedir. Ancak yaşamın ileriki yılları için temel olan hareket becerilerinin gelişimi oldukça önem taşımakta olup, bunun için hareket becerilerini destekleyici eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle de sadece sınıf içinde değil, açık alanların da bu becerilerin gelişimi amacıyla eğitim ortamları olarak kullanılması ve hareketli oyun etkinliklerinin açık alanda gerçekleştirilmesine yönelik eğitim planlarının oluşturulması gerekmektedir (Hestback vd., 2017; Rhoades vd., 2011; Tortella vd., 2016). Eğitimden istenilen niteliğin sağlanmasında eğitim programının yanı sıra öğrenme ortamlarına da ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenme ortamlarının iyi yapılandırılması çocukların gelişimsel potansiyelinin en üst düzeyde desteklenmesini sağlamaktadır (Babaroğlu, 2018; Özkubat, 2013). Mekân dışı alanlar en iyi öğrenme ortamlarından biridir. Özellikle de çocuklara özgür bir şekilde hareket imkânı veren bu alanlar, çocukların hareket becerilerinin gelişimi üzerinde oldukça etkilidir (Benson & Miller, 2007, Yıldırım ve Özyılmaz Akamca, 2017). Bu bağlamda eğitimcilerin, hareketli oyun etkinliklerini etkin bir şekilde eğitim programlarına dâhil etmeleri,

diğer etkinlik alanlarıyla hareketli oyun etkinliklerini bütünleştirmeleri, sağlıklı gelişimleri ile birlikte çocukları yaşam boyu fiziksel aktivitelere teşvik etmesi bakımından oldukça önemlidir.

### 2.1.3. Hareketli Oyun Aktivitelerinde Öğretmenlerin Rolü

Okul öncesi eğitimde çocukların gelişimi nitelikli eğitim programları aracılığıyla desteklenmektedir. Bu kapsamda programın birincil uygulayıcıları olan öğretmenler bu süreçte oldukça önemli bir role sahiptir. Okul öncesi eğitim programında yer alan hedefler doğrultusunda öğretmenler çocuklarının gelişimlerini destekleyici etkinlikler planlamakta ve uygulamaktadır. Eğitimin niteliğinin belirlenmesine en kritik rollerden birini oluşturan öğretmenler, programın amaçlarına uygun bir şekilde okul öncesi dönemdeki çocuklara hedef davranışları kazandırmaktadır. Program ne kadar nitelikli bir şekilde hazırlanmış olsa da öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecine ilişkin planlamaları oldukça önemlidir. Bu bağlamda öğretmenlerin alana ilişkin bilgi ve becerilerinin yanında etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde bilgi, beceri, tutum ve yetkinlikleri önem taşımaktadır (Akyol, 2012; Dilek, 2018; Erdem ve Demirel, 2007; Kahramanoğlu, 2019). Günümüz yaşamında hızlı değişim ve gelişim ile birlikte okul öncesi eğitim de sürekli değişen ve gelişen bir eğitim süreci halini almaktadır (Çağlayan vd., 2023). Öğretmenlerin çağın ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirebilmesi için çocukların ilgi, ihtiyaç ve gelişim özelliklerini takip etmesi ve etkinliklerini çocuğu merkeze alacak şekilde planlaması gerekmektedir (Yaşar Ekici, 2015). Bu bağlamda öğretmenler, etkinlik sürecinde çocukların aktif katılımını sağlamalı, hareketli oyun etkinliklerine uygun bir şekilde eğitim ortamını yapılandırmalı, destekleyici ve rehber konumunda bir yaklaşım sergilemelidir (Kaçan ve Halmatov, 2017). Hareketli oyun etkinlikleri konusunda öğretmenlerin kendilerini yetiştirmesi, oyun temelli öğretim yöntemine hâkim olması, bu tür etkinliklerde yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve serbest oyun türlerini dengeli bir şekilde kullanması önem taşımaktadır (Bardak, 2018). Çocukluk döneminde hareketin problem çözme, kavram gelişimini sağladığı ve bilişsel fonksiyonların gelişimini desteklediği bilinmektedir. Hareket etkinlikleri çocukların fiziksel ve motor yeterliklerinin, algısal motor gelişimlerinin ve hareket becerilerinin yani yer değiştirme, nesne kontrolü ve denge becerilerinin geliştirilmesini içeren etkinliklerdir. Bu etkinlikler süresince çocukların temel hareket becerileri, beden farkındalığı, motor yeterliliği (güç, koordinasyon, hız, çabukluk) ve fiziksel yeterliliği (esneklik, kuvvet, dayanıklılık) gelişmektedir. Çocukların bireysel özelliklerini dikkate alan, onları güdüleyici, benlik algılarını ve özgüvenlerini pekiştirici

hareketli etkinliklere yer verilmelidir. Bu bağlamda uygulamalarda çevre düzenlemesine dikkat edilmeli, çocukların yaşlarına uygun ve temel hareket becerilerini kazandırmada etkili olacak materyaller seçilmesine özen gösterilmelidir. Etkinliklerde top, ip, tebeşir, hulahop, denge tahtası, kova, kürek gibi yapılandırılmış materyallere ek olarak doğanın çocuklara sunduğu farklı yapıdaki zeminler, tırmanma olanakları, denge materyalleri gibi doğal materyal ve ortamlar da kullanılmalıdır. Ayrıca geleneksel çocuk oyunlarının, açık alanda oynanan sokak oyunlarının da hareket etkinlikleri kapsamına dâhil edilmesi etkinlikleri çeşitlendirmesi bakımından oldukça önemlidir. Hareket etkinliği, çocukların motor gelişimlerinin desteklenmesi ve hareket becerilerinin kazandırılması amacıyla ele alınabileceği gibi geçiş etkinliği olarak da uygulanabilir (MEB, 2014a). Hareket becerilerinin çocuğa kazandırılmasında uygulanabilecek en iyi yöntem oyundur. Oyunla çocukların psikomotor becerileri basitten karmaşığa ve eğlenceli bir şekilde geliştirilebilir (MEB, 2014b). Beden farkındalığını (bedenin omuz, bel, dirsek ve bilek gibi değişik bölümleri), alan farkındalığını (yukarı, aşağı, ön, arka, sağ, sol gibi), kuvvet, hız, çabukluk, esneklik, dayanıklılık ve koordinasyonu geliştirici etkinlikler öğretmenler tarafından yapılabilecek etkinlikler arasındadır (MEB, 2013).

### 3. Hareketli Oyunların Çocukların Gelişimi Üzerindeki Etkileri

#### 3.1.1. Hareketli Oyunların Çocukların Fiziksel ve Motor Gelişimleri Üzerindeki Etkisi

Gelişimin ayrılmaz bir parçası olan oyun, çocuklara hayatın bir provasını sunmakta olup, çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesinde oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Çocukların oyun ihtiyaçlarının yaşamın ilk yıllarından itibaren karşılanması bu nedenle oldukça önemlidir (Bağcı ve Kaya, 2022; Derer ve Mülazımoğlu Ballı, 2018; Karaman ve Süel, 2020). Yaşamın ilk altı aylık döneminde refleksif tepkilerle dünyaya yanıt veren çocuklar, reflekslerin yerini amaçlı davranışların almasıyla birlikte duyularını ve motor becerilerini işe koşarak keşfe dayalı oyunlar oynamaya başlamaktadır. Nesnelere takip etmek, el ve ayaklarıyla devinimlerde bulunmak bu dönemdeki çocukların sıklıkla oynadıkları büyük kas becerilere yönelik oyunlardır. Gelişimin hızlı olduğu 3-6 yaş döneminde ise motor beceriler daha karmaşık bir yapıya ulaşmakta ve bu durum çocukların oyunlarına yansımaktadır. Erken çocukluk yılları bebeklik döneminden sonra gelişimin en hızlı olduğu dönemlerden birisidir. Bu dönemde elde edilen beceriler, ileriki yıllarda sergilenecek davranışların temelini oluşturmaktadır. Hareket etme becerileri bu süreçte sağlıklı oluş ve bedensel

gelişimi doğrudan etkilemektedir (Orhan, 2019). Bu bağlamda hareketli oyun etkinliklerinin çocukların fiziksel ve motor gelişimleri üzerinde önemli faydası bulunmaktadır. Hareket her yaş grubundaki bireyler için oldukça önemli olmakta birlikte, çocukların fiziksel gelişimini desteklemesi açısından erken yıllar için daha kritik bir etkiye sahiptir (Aynacıyan ve Özer, 2020). Hareketsiz yaşam biçiminin çocuklarda kas-iskelet sistemi problemlerine yol açacağı bilinmekte ve özellikle de hareketsizlik postür bozukluklarına yol açabilmektedir (Phimphasak vd., 2016). Hareket etmek çocukların özellikle de vücut kompozisyonunu ve kas gücünün gelişimini önemli derecede desteklemektedir (Harten et al., 2008; Vainshelboim vd., 2019). Hareketli oyunlar aracılığıyla çocukların çeviklik, hız, reaksiyon becerilerinin gelişimi desteklenmekte, bu oyunlar çocukların esneklik becerilerinin gelişimini sağlamakta ve etkinlikler sürecinde engellerden geçmeler, sürünmeler, eşli çalışmalar eklem hareketliliğinin gelişimini etkilemektedir (Özen vd., 2011). Hareketli oyun etkinlikleri çocukların akıcılık, süratlilik gibi motor becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Ayrıca çocukların kendi bedenine ilişkin farkındalık kazanmasını sağlamaktadır (Çelik ve Şahin, 2013). Özellikle de erken çocukluk yılları temel hareket becerilerinin kazanıldığı bir dönemdir ve bu dönem yeni edinilecek motor becerilerin kazanımı için oldukça kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle bu dönemde çocukların motor becerilerinin gelişiminin desteklenmesi için hareketli oyunlara ihtiyaç duyulmaktadır. Çocuklar oyunlar esnasında büyük ve küçük kas becerilerini kullanmaktadır (Dereobalı ve Çandır, 2021). Oyun çocukların yaşamını etkileyen önemli bir unsurdur ve oyun oynarken hareket becerileri de gerekmektedir. Hareketli oyunlar çocukların kas sisteminin gelişimini sağlamakta ayrıca biriken enerjinin harcanmasına katkı sağlamaktadır. Hareketli oyunlar aracılığıyla çocukların psikomotor becerileri, gücü ve tepkisi, dikkati gelişmekte, büyük-kas becerilerinin denetimi kontrol altına alınmakta, denge, esneklik ve çeviklik becerileri gelişmektedir. Çocukların dünyayı keşfetme sürecinde motor becerilerini ve duyularını kullanarak edindikleri yaşantılar önemlidir. Bu nedenle hareket ve oyun kavramları birbirini tamamlayan kavramlar olup birbirinden ayrı düşünülmemelidir. İnsanın en temel ihtiyaçlarından biri olan hareket, çocukların en doğal öğrenme yöntemi olan oyunun önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Bayazıt, 2023; Yıldız ve Çetin, 2018).

### **3.1.2. Hareketli Oyunların Çocukların Bilişsel Gelişimleri Üzerindeki Etkisi**

Bilişsel gelişim çevre ile etkileşimi sağlayarak, dış dünyaya uyumu kolaylaştıran, akıl yürütme, bellek, problem çözme, yaratıcılık gibi bilişsel süreçlerin kullanılarak bilgileri elde etmeye, depolamaya ve kullanmaya

fırsat veren tüm zihinsel faaliyetleri içine alan bir gelişim alanıdır (Aral ve Baran, 2011). Bilişsel gelişim genel olarak bireyin dış dünyayı anlaması ve öğrenmesini sağlayan zihinsel faaliyetlerdir. Çocuklar sürekli olarak içinde bulunduğu çevreyi anlama ve düşünme becerilerini geliştirme sürecindedir. Bu süreçte çocuğun içinde bulunduğu koşullar bilişsel gelişimini etkilemektedir. Bu bağlamda çocuğun bilişsel gelişiminin desteklenmesi amacıyla oyun içerikli etkinlikler oldukça önemlidir (Kol, 2011). Oyunlar ve bilişsel gelişim arasındaki ilişki uzun yıllardır araştırılan önemli bir konudur. Piaget, oyunu doğrudan bilişsel gelişim ve bilişsel süreçleri bağlamına yerleştirmiştir. Piaget'e göre çocuklar oyun ile dış dünyadaki olay, nesne ve durumları zihinsel yapısının içerisine almaktadır (Nicolopoulou, 2004). Oyunlar çocukların çevreleri ile etkileşime girmelerinin en doğal ve özgür yoludur. Çocuklar oyunlar aracılığıyla olay, olgu ya da nesnelere üzerinde düşünerek sorgulama, problem çözme, analiz etme, sonuca ulaşma gibi bilişsel beceriler edinir. Bu bağlamda çocuklar oyun içerisinde sürekli bir zihinsel faaliyet içerisindedir (Özer vd., 2006). Her gelişim aşamasında olduğu gibi çocuklar zihinsel gelişim yönüyle de yetişkinlerden farklılık göstermektedir. Çünkü okul öncesi dönemdeki çocuklar olay ve durumları kendi bakış açıları bağlamında değerlendirmekte ve yorumlamaktadır. Bu bağlamda oyunlar çocukların zihnindekileri aktarması ve dış dünyadaki yapıyı zihnine yerleştirmesini sağlayarak bilişsel yapının sürekli olarak gelişimini sağlamaktadır (Gökşen, 2014). Çocuklar oyun deneyimleri sırasında tıpkı bilim insanları gibi gözlem yapma, tahminlerde bulunma, bilgi toplama fikir üretme vb. süreçlerden geçmektedir. Yaşla birlikte çocuklar bu temel bilişsel becerilerinin üzerine karmaşık beceriler ekleyerek kendi dünya algılarını oluşturmaya başlamaktadır (MEB, 2024c). Okul öncesi dönemdeki çocuklar çevresiyle etkileşime girerek dünyayı anlamlandırma sürecine hareket becerilerini kullanmaktadır. Hareket becerileri çocukların yakın çevreden başlayarak uzak çevresine doğru keşifler yapmasına olanak tanıyarak, bu merak duygusunu gidermesini sağlamakta ve çocukların farklı öğrenme deneyimleri kazanmasına fırsat sunmaktadır. Hareket bu yıllardaki çocuklar için keşfetmenin ve öğrenmenin en iyi yollarından biridir. Bu bağlamda hareketli oyunların çocukların bilişsel gelişimleri üzerindeki önemi ortaya çıkmaktadır. Çocuklar hareketli oyun etkinlikleri aracılığıyla önce kendilerini, sonra yakın çevrelerini, ardından uzak çevrelerini ve içinde buldukları dünyayı keşfetmektedir. Bu keşif sürecinde çocuklar var olan bilişsel yapılarını kullanmakta, bu esnada ise yeni öğrenmeler de gerçekleşmektedir. Hareketli oyunlar çocukların dikkatini toplayarak belli bir amaca yöneltmesini, mantık yürütmesini sağlayarak merak duygusunun tatmin edilmesine ve dünya hakkında bilgiler edinmesine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca bu oyunlar hafıza

becerilerinin gelişimini de desteklemektedir. (Esin ve Duman, 2023; Orhan, 2019; Pehlivan, 2005; Yurdakul vd., 2012). Hareketli oyunlar esnasında çocuklar birçok farklı kavram öğrenmekle birlikte, eşleştirme, sınıflama, analiz ve sentez gibi zihinsel işlemleri gerçekleştirmektedir. Bu bağlamda çocukların hareketli oyunlar sürecinde düşünme, kavrama, algılama gibi zihinsel yeteneklerini geliştirdiği açıktır (Akandere, 2006). Hareketli oyunlar çocuklara özgür bir ortam oluşturan, deneyimleyerek öğrenmelerine fırsat veren, dikkati canlı tutan oyunlardır. Bu oyunlar esnasında kullanılan araç-gereçler, oyunlarda yer alan kurallar, oyunların ilkeleri ve oyunların oynanış biçimleri çocukların sürekli yeni keşiflerde bulunmalarını sağlamakta ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirmektedir (Ellialtıoğlu, 2005).

### **3.1.3. Hareketli Oyunların Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimleri Üzerindeki Etkisi**

Tüm gelişim alanları ile bir bütün olan gelişim, yaşam boyu devam eden bir süreci ifade etmektedir. Çocukların bu dönemde kazandıkları davranışların, yetişkinlik dönemindeki kişilik yapısını şekillendirdiği düşünüldüğünde, sosyal-duygusal gelişimin çocuklar için ne denli önemli olduğu açıktır (Kandır ve Alpan, 2008). Çocukların içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayabilmesi için duygularını ifade etme, tepkilerini düzenleme, olumlu benlik imajı geliştirme, işbirliğinde bulunma gibi sosyal-duygusal becerilere sahip olması gerekmektedir (Arslan Çiftçi ve Uyanık Balat, 2018). Oyunlar çocukların içinde bulunduğu çevrenin ve bu çevreye ait kültürü öğrenmesini sağlayan, bunu yaparken de duygularını tanımasını ve ortaya çıkarmasına fırsat veren en doğal öğretim yoludur. Oyunlar yetişkinler tarafından boş vakit geçirmek için yapılan bir aktivite olarak görülse de, çocukların kendi istekleri dâhilinde gönüllülükle katıldıkları öğrenme aracıdır. Çocuklar oyunları sırasında duygu ve düşüncelerini özgürce açığa vurma fırsatı bulmakta, iletişim kurmanın yollarını aramaktadır. Oyun sırasında çocuklar mutluluk, heyecan, kızgınlık, korku gibi birçok duyguyu yaşamaktadır. Bu bağlamda oyunlar sırasında duygusal farkındalık geliştiren çocuklar, duygusal tepkilerinin kontrolüyle ilgili deneyimler elde etmektedir. Aynı zamanda oyunlar esnasında sosyalleşen çocuklar birey olma becerisi geliştirmektedir (Aynacıyan ve Özer, 2020; Gözalan ve Koçak, 2014). Çocuklar özellikle taklidi oyunlar sayesinde hayal kurma, role bürünme gibi beceriler aracılığıyla gerçek yaşamı prova etmekte, sosyal kuralları deneyimleme, uyum sağlama, sırasını bekleme, kendisini ifade etme, empati kurma, olumlu ilişkiler geliştirme gibi birçok beceriyi geliştirmektedir (Cirhinlioğlu, 2015). Sosyal-duygusal gelişim oyunlar esnasında gelişmekte, oyunlar sırasında çocuklar arkadaşlarıyla yardımlaşma, onlara saygılı olma, kendisinin ve arkadaşlarının haklarını



koruma becerileri edinmektedir. Bu bağlamda oyunlar aracılığıyla çocuklar içinde buldukları çevreye ilişkin rol ve sorumlulukları deneyimleyerek öğrenmektedir. (Güneş, 2011). Öğretilmesi kolay olmayan bu beceriler, oyun yoluyla kolaylıkla ve kendiliğinden kazandırılabilir (Darwish et al., 2001). Oyun ve oyun temelli öğrenme çocuklarda sağlıklı sosyal gelişimi desteklemektedir. Oyun ile daha fazla vakit geçiren çocukların öz düzenleme, iletişim kurma, işbirliği yapma gibi becerilerinin daha gelişmiş olduğu, bu çocukların sosyal olarak da daha yetkin oldukları bilinmektedir (Daubert et al., 2018). Ancak günümüzde çocuklar zamanlarının büyük çoğunluğunu dijital araçlar ile geçirmekte ve bu durum çocukların hareketsiz kalmalarını yol açarak sosyal izolasyona neden olabilmektedir. Çocuklarda meydana gelen sosyal izolasyon, çocukların yakın çevresiyle daha kısıtlı vakit geçirmesine yol açarak çocukları asosyal davranışlara sürüklemektedir. Bu bağlamda hareketli oyunların çocukların sosyal gelişimi için önemi ortaya çıkmaktadır. Hareketli oyunlar sunduğu farklı oyun imkânları sayesinde arkadaşlık gelişimini desteklemekte, çocukların prososyal davranışlar sergilemesine katkıda bulunmaktadır. Bu oyunlar çocukların dış dünya ile etkileşime girmelerini sağlayan, çocukların işbirliği yapmalarına fırsat veren, çevresini tanımalarına olanak tanıyan oyunlardır (Frost et al., 2012; Orhan, 2019; Yatmaz vd., 2021). Hareketli oyunlar çocukların gruplar halinde aktif bir şekilde oyunlar oynamasına fırsatlar sunmaktadır. Hareketli oyunlar aracılığıyla çocuklar çeşitli sosyal ortamlarla karşılaşmakta ve bu ortamlarda işbirliği yapma, yardımlaşma, paylaşma, sorunları çözme gibi beceriler kazanmaktadır (Çelik ve Şahin, 2013; Rauf & Bakar, 2019). Sosyal ve duygusal gelişim düzeyleri düşük olan çocukların ileriki dönemde topluma uyum sorunları yaşayacakları düşünüldüğünde çocukların bu becerilerini destekleyici aktivitelere katılımları önem taşımaktadır (Şahin ve Şahin, 2020).

#### 4. SONUÇ

Yaşamsal bir ihtiyaç olan oyun her yaş döneminin ilgi ve ihtiyaçlarına özgü olarak farklı anlamlar içermekte ve farklı gereksinimlere yanıt vermektedir. Okul öncesi dönemde çocukların en temel uğraşı, yani çocuğun işi olan oyunlar, çocukların içinde bulunduğu dünyayı keşfetmesi, algılaması, yorumlaması ve anlamlandırmasındaki en doğal öğrenme yoludur. Çocuklara herhangi bir kısıt koymadan kendi iç dünyasını, duygu ve düşüncelerini aktarmasına fırsat veren oyunlar, çocuklar için özgür ortamlar yaratmaktadır. Dünyaya gelinen anda itibaren oyunlar her daim farklı amaçlara hizmet ederek, çocukların gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasında çeşitli fırsatlar oluşturmaktadır. Bebeklik dönemindeki oyunlar çocukların önce kendi

bedenlerini fark etmelerini, ardından dış dünyaya yönelerek dış dünya hakkında bilgi toplamalarını sağlamaktadır. Bu dönemde duyularla başlanan yakın çevreyi keşfetme sürecine motor beceriler de eklenerek keşif süreci devam etmektedir. Bu kapsamda yaşamın ilk aylarında dünyaya refleksif tepkilerle yanıt veren bebeklerin bu yanıtları yavaş yavaş amaçlı eylemlere dönüşmeye başlamaktadır. Döngüsel tepkiler aracılığıyla rastlantısal olarak tekrarlanan davranışlar, dış dünyayı keşif amaçlı eylemlere dönüşmektedir. Bu kapsamda çocuklar yaşamın ilk aylarında duyularını aktif kullanabilecekleri oyunlara yönelirken, anne-bebek arasında gerçekleştirilen taklidi oyunlar da bu dönemde görülebilmektedir. Sonraki aylarda emekleme ve yürüme sürecinin başlamasıyla birlikte çocuklar anneyle ilk ayrılıklarını yaşamaktadır. Çocukların gelişen bu hareket becerileri kendi bedeninin dışında başka varlıkların da olduğunu çocuklara fark ettirmekte ve çocuklar ilk olarak kendi yakın çevrelerini keşfetmeye yönelmektedir. Bu süreçte çocuklar motor becerileri ve duyuşsal becerileri aracılığıyla yakın çevredeki nesnelere etkileşim kurmaktadır. Nesnelere dokunma, koparma, sıkma, yırtma, atma, fırlatma gibi hareket becerileriyle nesnelere tanımayı çalışmaktadır. Bunu takiben yaşamın ilk yıllarında daha çok tek başına ve paralel oyun örnekleri görülmektedir. Çocuklar bu dönemde aynı ortamda oynasalar da birbirlerinin oyunlarına katılmak istemez ve sadece uzaktan oyunlarını izlemekle yetinmektedir. Bu dönemde çocukların gelişim alanlarındaki ilerlemeler henüz yeteri olgunluk düzeyine ulaşmadığı için çocukların gruplar halinde bir arada oynamaları da oldukça güçtür. Özellikle de iki-üç yaş dönemi benmerkezciliğin en yoğun yaşandığı dönemlerden biridir. Bu nedenle çocukların oyunlardaki mevcut kuralları anlaması, oyunlara bu kurallar dâhilinde katılması, birlikte oynamaları benmerkezciliğin etkisiyle güçleşmektedir. Okul öncesi dönem olarak da bilinen üç-altı yaş arasındaki dönemde ise çocukların motor becerileri, dil becerileri, sosyal-duygusal becerileri ve bilişsel becerileri daha iyi bir düzeye ulaşmıştır. Gelişim alanlarındaki bu ilerlemeyi sağlamada ise çocuklara zengin uyarıcı çevre ortamları sunmak, keşfetmelerine izin vermek ve özgürce oynamalarına fırsatlar sunmak oldukça önemlidir. Çocukların gelişim alanlarındaki ilerlemeler, oyun biçim ve tercihlerini etkilemekte, benzer şekilde oyunlardaki bu farklılaşmalar da çocukların daha ileri düzey beceriler kazanmasına destek olmaktadır. Okul öncesi dönem, çocukların temel hareket becerilerini kazandıkları, diğer gelişim alanlarının da gelişim sürecini hızla devam ettirdiği bir dönemdir. Bu dönemde gerçek ve hayal arasındaki farkı ayırt edemeyen çocuklar oyunlarına hayal güçlerini de eklemektedir. Bu dönemdeki çocukların oyunlarında sembolik oyunlar sıklıkla görülebilmektedir. Çocuklar odaklanmanın da etkisiyle oyunları kendi algılarına göre şekillendirebilmektedir. Bu dönemde benmerkezciliğin

azalması, dil becerilerinin gelişmesi, motor becerilerdeki ilerlemeler ve sosyal-duygusal gelişim alanındaki gelişimler çocukların oyunlarında da birlikte oynama becerilerini getirmektedir. Çocuklar okul öncesi dönemde oyun kurallarını anlamaya, bu kurallar doğrultusunda hareket etmeye, oyunlar içerisinde duygu ve düşüncelerini ifade etmeye, kendi ve arkadaşlarının haklarını fark etmeye başlamaktadır. Özellikle de beş yaş döneminde süperegonun da gelişmesiyle birlikte çocukların oyunlarında olumlu iletişim kurma, işbirliği yapma, karşısındakinin duygularını anlama becerilerinin geliştiği görülmektedir. Bu bağlamda bebeklik döneminden itibaren çocukların oyunlarında hareketin ayrılmaz bir parça olduğu açıktır. Gelişimin en kritik yıllarından biri olan okul öncesi dönem hareket becerilerinin gelişimi için altın çağ olarak kabul edilmektedir. Oyunlar çocukların hareket etmelerini sağlayan, bu sayede merak duygularını gidererek öğrenmelerine fırsat tanıyan temel yapıtaşlarıdır. Özellikle de hareketli oyunlar çocukların gelişimleri için ayrı bir öneme sahiptir. Bu oyunlar genel olarak çocukların hareket etmelerini sağlayan oyunlar olarak tanımlanmaktadır. Günümüzde teknolojik gelişmeler, kentsel alanlardaki oyun alanlarının giderek azalması gibi unsurlar, çocukların zamanlarının çoğunu iç mekânda hareketsiz aktivitelerle vakit geçirmesine yol açmaktadır. Bu durum ise çocukların başta motor becerilerinin gelişimi ile sosyal becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Gelişim alanlarının bir bütün olduğu göz önüne alındığında ise bu alanlardaki olumsuzlukların, gelişimin diğer alanlarını da olumsuz yönde etkilemesi kaçınılmazdır. Çocukluk dönemindeki beceri, tutum ve alışkanlıkların yetişkinlik dönemindeki alışkanlıkları etkilediği düşünüldüğünde, erken yıllardan itibaren gelişim alanlarının en üst düzeyde desteklenmesinin önemi açıktır. Hareketli oyunlar sürecinde çocuklar bilişsel yapılarını kullanarak çeşitli öğrenmeler gerçekleştirmektedir. Bu süreçte bu oyunlar çocukların dikkat becerilerinin gelişimini sağlamakta, çocukların merak duygusunun giderilmesine ve dünya hakkında bilgiler edinmesini desteklemektedir. Bu süreçte ise düşünme, kavrama, algılama, analiz etme gibi birçok zihinsel işlemler gerçekleştirilmektedir. Hareketli oyunlar prososyal davranışların gelişimini destekleyerek arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesini, çocukların işbirliği yapma, yardımlaşma, paylaşma, kendini ifade etme gibi sosyal-duygusal becerilerin gelişimini sağlamaktadır. Bu bağlamda erken yıllardan itibaren hareketli oyun aktivitelerinin çocukların yaşamlarında yer almaları gerektiği açıktır. Günlük olarak yapılabilecek birçok eylem hareketi içermektedir. Bu tür etkinliklere eğitim programlarında yer verilmesi, ayrıca ebeveynler tarafından da çocukların hareket etmelerinin teşvik edilmesi oldukça önemlidir. Bu kapsamda hareketli oyun aktivitelerinin günlük rutinlere dâhil edilmesi, okul öncesi eğitim programlarına entegre

edilmesi, güne başlama zamanı, etkinlikler arası geçiş rutinlerini gibi etkinlik vakitlerinde hareketli oyun etkinliklerinin uygulanması gerekmektedir. Öğretmenler sınıf içi ve okul bahçesini dengeli bir şekilde hareketli oyun aktiviteleri için kullanabilir. Bu süreçte hareketli oyunlar için eğitim ortamları yapılandırılabilir. Diğer etkinlik alanları ile hareketli oyun etkinlikleri bütünleştirilerek planlar oluşturabilir. Bu oyunlar için aile katılımı çalışmalarına yer verilerek aile sürece dâhil edebilir. Bu süreçte ebeveynler çocukların ekran temelli aktivitelerle vakit geçirme süresini azaltarak çocukları hareketli oyun etkinliklerine yönlendirebilir. Günlük yaşamda parklar, ormanlar, doğa yürüyüşleri, bisiklet sürme gibi aktivitelerle çocukların hareket etmelerini sağlayabilir. Okul öncesi dönemdeki çocukların aileleriyle özdeşim kurdukları düşünüldüğünde ebeveynlerin çocuklarına olumlu rol model olmaları oldukça önemlidir. Bu nedenle ebeveynler kendi dijital araç kullanım sürelerini de sınırlandırarak çocukları ile nitelikli oyun zamanlarına daha fazla zaman ayırabilir. Çocuklarına akranlarıyla oyun oynama fırsatı sunarak iç mekânlarda dijital oyunlara ayrılan süre azaltılabilir.

## 5. Kaynakça

- Active Healthy Kids Canada (2013). Are we driving our kids to unhealthy habits? 2013 Active Healthy Kids Canada Report Card on Physical Activity for Children and Youth. Active Healthy Kids Canada.
- Akandere, M. (2006). *Eğitici okul oyunları (3. Baskı)*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Akınbay, H. (2014). *Okul öncesi dönemde oyunun önemi ve çocukların motor gelişimi üzerine etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akindutire, I. O. & Olanipekun, J. A. (2017). Sedentary life-style as inhibition to good quality of life and longevity. *Journal of Education and Practice*, 8(13), 39-43.
- Aksoy, A. B. (2024). Erken çocukluk döneminde oyun ve oyunun gelişimsel katkıları. A. B. Aksoy ve Dere Çiftçi (Ed.). *Erken çocukluk döneminde oyun içinde* (ss. 2-17). Pegem Akademi.
- Akyol, A. K. (2012). Okul öncesi eğitimde drama ve öğretmenin rolü. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 105-116.
- Alexander S. A. (2014). Playing for health? Revisiting health promotion to examine the emerging public health position on children's play. *Health Promotion International*, 29(1), 155-164.
- Aral, N. ve Baran, G. (2011). *Çocuk gelişimi*. YA-PA Yayınları.
- Arslan Çiftçi, H. ve Uyanık Balat, G. (2018). Sosyal-duygusal gelişim değerlendirme ölçeği: 48-66 aylık çocuklar için uyarılma çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 74-87.
- Aslan, T. ve Yamak, B. (2021). Okul öncesi dönemdeki çocuklarda hareket eğitiminin, motor beceri gelişimine etkisinin incelenmesi. *ROL Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 60-72.
- Aynacıyan, N. ve Özer, M. K. (2020). Çocuklara uygulanan eğitsel oyun aktivitelerinin motorik özelliklerine etkisi. *Sağlık ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 24-31.
- Babaroğlu, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1313-1330.
- Bağcı, S. ve Kaya, İ. (2022). Okul öncesi dönemde çocukların fiziksel aktivitelerinin artırılmasında geleneksel oyunların rolü. *Journal of sustainable education studies*, 3(2), 141-149.
- Bardak, M. (2018). Oyun temelli öğrenme. A. Gürol (Ed.), *Erken çocukluk döneminde öğrenme yaklaşımları* içinde (ss. 207-230). Efc Akademi Yayınları.
- Bayazıt, B. (2023). Hareket ve oyun temelli uygulamaların çocukların fiziksel ve motor gelişimindeki önemi. *Şura Akademi*, 3, 25-31.
- Benson, J. & Miller, J. (2008). Experiences in nature: A pathway to standards. *Young Children*, 63(4), 22-28

- Brockman, R., Fox, K. R., & Jago, R. (2011). What is the meaning and nature of active play for today's children in the UK?. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8, 1-7.
- Cirhinlioğlu, F. G. (2015). Çocuk Gelişimi ve Ruh Sağlığı (Okul Öncesi Dönem) (3. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çağlayan, İ., Nalan Kuru, N., Apak, Y. M. ve Karakaya, C. (2023). Türkiye'de yayınlanan okul öncesi eğitim programları hakkında yapılan araştırmaların eğilimleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 753-769.
- Çelik, A. ve Şahin, M. (2013). Spor ve çocuk gelişimi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 467-478.
- Darwish, D., Esquivel, G. B., Houtz, J. C. & Alfonso, V. C. (2001). Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. *Child Abuse and Neglect*, 25(1), 13-31.
- Daubert, E. N., Ramani, G. B. & Rubin, K. H. (2018). Play-based learning and social development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 17, 1-5.
- Dereobalı, N. ve Çandır, T. (2021). Erken çocukluk döneminde motor gelişim ve riskli oyun ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 560-581.
- Derer, A. ve Mülazımoğlu Ballı, Ö. (2018). İlkokul öğrencilerinin motor yeterlik düzeylerinin fiziksel aktiviteye katılım, yaş, cinsiyet ve beden kütle indeksi ilişkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 29(4), 196-204.
- Dilek, H. (2018). Türkiye'deki okul öncesi eğitim programı güncellemesi: Öğretmenlerin güncelleme hakkındaki ilk görüşleri nelerdir? *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1745-1766.
- Dodds P., Wyes R., Jones J., et al. (2014). Validity of a measure to assess healthy eating and physical activity policies and practices in Australian child-care services. *BMC Public Health*, 14, 1-10.
- Dönmez, A., Engin, E., Keskin, G., Akmeşe, Z. B. ve Durmuş, T. (2022). 0-6 yaş psikososyal gelişim dönemi tutumları ölçeğinin geliştirilmesi ve eğitim müdahalesiyle ölçeğin ilk uygulaması. *Journal of Nursology*, 25(2), 95-100.
- Draper, C. E., Achmat, M., Forbes, J. & Lambert, E. V. (2012). Impact of a community-based programme for motor development on gross motor skills and cognitive function in preschool children from disadvantaged settings. *Early Child Development and Care*, 182(1), 137-152.
- Egemen, A., Yılmaz, Ö. ve Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2), 39-42.
- Ellialtıoğlu, F. M. (2005). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyun örnekleri*. Ya-pa Yayınlar.

- Erdem, A. R. ve Demirel, Ö. (2007). Öğretmenlerin program geliştirme sürecindeki rolleri ve sorumlulukları. *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 45-54.
- Esin, Ö. K. ve Duman, G. (2023). Okul öncesi eğitimde uygulanan oyun etkinliklerinin incelenmesi. *Turkish Journal Of Primary Education*, 8(1), 1-13.
- Frost, J. L., Wortham, S. C. & Reifel, S. (2012). *Play and child development* (4th ed.). Pearson Education.
- Gökşen, C. (2014). Oyunların çocukların gelişimine katkıları ve Gaziantep çocuk oyunları. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 52, 229-259.
- Gözalın, E. ve Koçak, N. (2014). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocukların kelime bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (Özel Sayı II), 115-121.
- Güneş, H. (2011). *Şimdi oyun zamanı* (3. Baskı). Kök Yayıncılık
- Güngör, M. (2014). Okulöncesi dönem çocuklarının televizyon izleme alışkanlıkları ve anne baba tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 199-216.
- Harten, N., Olds, T. & Dollman, J. (2008). The effects of gender, motor skills and play area on the free play activities of 8-11 year old school children. *Health and Place*, 14, 386-393.
- Hestbek, L., Andersen, S. T., Skovgaard, T. et al. (2017). Influence of motor skills training on children's development evaluated in the Motor skills in PreSchool (MiPS) study-DK: study protocol for a randomized controlled trial, nested in a cohort study. *Trials*, 18(1) 1-11.
- Kaçan, M. O. ve Halmatov, M. (2017). Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programında matematik: planlama ve uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 149-161.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 12(65), 827-840.
- Kandır, A. ve Alpan, U. Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33-38.
- Karaman, B. ve Süel, E. (2020). Okul öncesi eğitim kurumlarında oynatılan fiziksel etkinliğe dayalı oyunların psikomotor gelişim üzerine etkisi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(3), 529-539.
- Kaytez, N. ve Durualp, E. (2014). Türkiye'de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 110-122.

- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.
- Kuru Turaşlı, N. (2007). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (ss. 12-13). Anı Yayıncılık.
- Lee, E. Y., Shih, A. C. & Tremblay, M. S. (2024). Exploring the world of active play: A comprehensive review of global surveillance and monitoring of active play based on the global matrix data. *Journal of Exercise Science & Fitness*, 22, 254-265.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Okul öncesi eğitim programı. [https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi\\_egitimprogrami.pdf](https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024a). Okul öncesi eğitim programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024b). Okul öncesi eğitim programı. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024. [https://tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2024\\_09/20104013\\_2024programokuloncesionayli.pdf](https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/20104013_2024programokuloncesionayli.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024c). Yüz yüze 100 çocuk oyunu. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/100cocukoyunu.pdf>
- Murray, E., Heckler, E. B., Andersson et al., (2016). Evaluating digital health interventions: key questions and approaches. *American Journal of Preventive Medicine*, 51(5), 843-851.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 37(2), 137-169.
- Orhan, R. (2019). Çocuk gelişiminde fiziksel aktivite ve sporun önemi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 157-176.
- Orhan, R. ve Ayan, S. (2018). Psiko-motor ve gelişim kuramları açısından spor pedagojisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 523-540.
- Özen, G., Timurkaan, S., Güllü, M., Timurkaan, H. S., Meriç, F., Uğraş, S. ve Çelik Çoban, D. (2011). *Eğitsel Oyunlar (2. Baskı)*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özer, A., Gürkan, A. C. ve Ramazanoğlu, O. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 54-57.
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58-66.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme*. Anı Yayıncılık.



- Phimphasak, C., Swangnetr, M., Puntumetakul, R., Chatchawan, U. & Boucaut, R. (2016). Effects of seated lumbar extension postures on spinal height and lumbar range of motion during prolonged sitting. *Ergonomics*, 59(1), 112-120.
- Pica, R. (2007). *Moving and learning across the curriculum*. Thomson Delmar Learning.
- Purtaş, Ö. ve Duman, G. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hareket etkinliği parkurlarının incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal*, 3(10), 1366-1372.
- Pyle, A. & Danniels, E. A. (2016) Continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28, 274-289.
- Rauf, A. L. A. & Bakar, K. A. (2019). Effects of play on the social development of preschool children. *Creative Education*, 10(12), 2640-2648.
- Reid Chassiakos, Y. L., Radesky, J., Christakis, D. et al. (2016). Children and adolescents and digital media. *Pediatrics*, 138(5), 1-18.
- Rhoades, B. L., Warren, H. K., Domitrovich, C. E. & Greenberg, M. T. (2011). Examining the link between preschool social-emotional competence and first grade academic achievement: The role of attention skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 182-191.
- Stagnitti K., Malakellis M., Kenna R., et al. (2011). Evaluating the feasibility, effectiveness and acceptability of an active play intervention for disadvantaged preschool children: a pilot study. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(3), 66-72.
- Şahin, A. ve Şahin, F. (2020). Erken çocukluk döneminde spora katılımın sosyal gelişim üzerindeki etkileri. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 243-248.
- Şahin, T. ve Şentürk, U. (2015). Okul öncesi 6 yaş grubu çocuklarda 8 haftalık oyun ve hareket eğitimi programının motor gelişim üzerine etkisi. 8. Ulusal Spor Bilimleri Öğrenci Kongresi içinde (s.10-20). Mersin, Türkiye.
- Tortella, P., Haga, M., Loras, H., Sigmundsson, H., Fumagalli, G. (2016) Motor skill development in Italian pre-School children induced by structured activities in a specific playground. *PLoS ONE*, 11(7), 1-15.
- Ulutaş, A., Demir, E. ve Yayan, E. H. (2017). Motor gelişim eğitim programının 5-6 yaş çocukların kaba ve ince motor becerilerine etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1523-1538.
- Vainshelboim, B., Brennan, G. M., LoRusso, S., Fitzgerald, P. & Wisniewski, K. S. (2019). Sedentary behavior and physiological health determinants in male and female college students. *Physiology & Behavior*, 204, 277-282.

- Yaşar Ekici, F. (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 192-212.
- Yaşar Ekici, F. (2021). Oyunun tanımı ve önemi. D. Yalman Polatlar (Ed.). *Erken çocuklukta oyun gelişimi ve eğitimi içinde (1-13)*. Pegem Akademi.
- Yatmaz, A. K., Gökçe, N., Çok, Y., Erdoğan, B. M. ve Avaroğlu, N. (2021). Geleneksel oyunların 3-6 yaş çocukların sosyal-duygusal gelişimleri üzerindeki etkisi. *Journal of Education and New Approaches*, 4(1), 28-39.
- Yavuz, N. F. ve Özyürek, A. (2018). Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının hareket becerileri üzerine etkisi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 6, 40-50.
- Yıldız, E. Ve Çetin, Z. (2018). Spo82), Sprun Psiko-Motor Gelişim ve Sosyal Gelişime Etkisi. *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 54-66.
- Yurdakul, N. A., Çamlıyer, H., Çamlıyer, H., Karabulut, N. ve Soytürk, M. (2012). Sekiz yaş grubu çocuklarda hareket eğitiminin dikkat ve hafıza gelişimine etkileri. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 103-108.
- Zarotis, G. F. (2020). The importance of movement for the overall development of the child at pre-school age. *Journal of Advances in Sports and Physical Education*, 3(2) 36-44.



# Babalığın Çocuk Gelişimi Üzerindeki Çok Yönlü Etkisi: Psikolojik, Sosyal ve Kültürel Perspektifler

Bayram Deleş<sup>1</sup>

## Özet

Bu çalışma, babalığın çocuk gelişimi üzerindeki çok yönlü etkisini inceleyerek, farklı gelişim alanlarına, yaş dönemlerine ve kuramsal çerçevelere odaklanmaktadır. Babaların çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerine nasıl katkıda bulunduğu, farklı yaş dönemlerinde babaların rolünün nasıl değiştiği ve babalık rollerini şekillendiren kültürel ve sosyal faktörler ele alınmıştır. Çalışmada, babalığı inceleyen temel kuramlar da detaylı bir şekilde incelenmiştir. Ayrıca, babaların karşılaştığı zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olabilecek destek kaynakları da tartışılmıştır. Çalışma, babalığın çocuk gelişimi için kritik öneme sahip olduğunu vurgulamakta ve babaların çocuk yetiştirme süreçlerine daha aktif olarak katılmalarını teşvik etmektedir. Babaların çocuklarıyla güçlü ve sevgi dolu ilişkiler kurmaları, çocukların sağlıklı gelişimi, ailelerin mutluluğu ve toplumun refahı için büyük önem taşımaktadır.

## 1. Giriş

Babalık, insanlık tarihinin en temel ve evrensel rollerinden biri olup, toplumların kültürel, sosyal ve ekonomik yapılarına bağlı olarak farklı biçimlerde tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Babalık kavramı, biyolojik bir bağın ötesinde, çocuğun bakımını üstlenme, koruma, rehberlik etme, sevgi ve destek sağlama gibi çok boyutlu bir rolü ifade etmektedir (Deleş ve Kaytez, 2020). Antik çağlardan günümüze, babalar çocuklarının fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinde önemli bir rol oynamış ve onların topluma uyum sağlamalarına ile potansiyellerini gerçekleştirmelerine katkıda bulunmuşlardır (Özyürek vd., 2018). Geleneksel olarak, babalık rolü daha

1 Öğr. Gör., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Çocuk Gelişimi Programı, delesbayram@gmail.com, 0000-0002-7507-240X

çok ailenin geçimini sağlamak, çocuklara disiplin kazandırmak ve toplumsal normları öğretmekle ilişkilendirilmiştir (Coles, 2009). Bu anlayış, özellikle ataerkil toplumlarda belirginleşmiş ve baba figürü otorite, güç ve kontrol sembolü olarak algılanmıştır. Çocuklarla olan ilişkiler genellikle mesafeli, hiyerarşik ve duygusal ifade yoksunu bir yapı sergilemiştir. Ancak, 20. yüzyılda yaşanan toplumsal değişimler ve aile yapısındaki dönüşümler, babalık rolüne yeni boyutlar kazandırmıştır. Sanayi Devrimi'nin ardından, erkeklerin çalışma hayatına katılımının artması ve kadınların iş gücüne dâhil olmasıyla birlikte, aile içindeki roller yeniden tanımlanmaya başlamıştır (Ruiz, 2016). Toplumsal cinsiyet rollerine yönelik bakış açılarının evrilmesi ve çocuk gelişimi alanındaki bilimsel çalışmaların babaların önemini vurgulaması, babalık rolünde önemli bir değişime yol açmıştır (Lamb, 2004). Özellikle, Bowlby'nin (1982) bağlanma kuramı, babaların çocukların duygusal ve sosyal gelişimi için de önemli bir figür olduğunu ortaya koyarak, babalık rolüne yeni bir perspektif getirmiştir.

Günümüzde, babalar çocuk bakımında ve gelişiminde daha aktif ve katılımcı bir rol üstlenmekte; çocuklarıyla duygusal bağ kurma, oyun oynama, öğretme ve destekleme gibi görevleri de yerine getirmektedirler (Pekşen Akça, 2022). Modern babalık anlayışı, babaların yalnızca maddi destek sağlayan ve disiplin uygulayan figürler olarak değil, aynı zamanda çocuklarıyla şefkatli, duyarlı ve empatik bir ilişki kuran, onların duygusal ve sosyal gelişimlerine aktif olarak katkıda bulunan bireyler olarak görülmesini teşvik etmektedir. Bu değişim, çocuk gelişimi alanındaki bilimsel çalışmalarla da desteklenmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar babaların çocuklarının fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinde anneler kadar etkili olduğunu göstermektedir (Belsky, 2005). Babaların çocuklarıyla kurdukları ilişkinin niteliği, çocukların öz güven, öz saygı, akademik başarı, sosyal beceriler ve duygusal sağlık gibi pek çok alanda olumlu sonuçlar doğurmaktadır (Zhu et al., 2025). Örneğin, babalarıyla güvenli bir bağlanma ilişkisi geliştiren çocukların daha yüksek öz güvene, daha iyi sosyal becerilere ve daha başarılı akademik performansa sahip oldukları, akran zorbalığına maruz kalma olasılıklarının daha düşük olduğu ve davranışsal sorunlar yaşama olasılıklarının daha az olduğu gözlemlenmiştir (Gül, 2019; Semiz ve Ören, 2024). Babaların çocuk gelişimine katkısı, sadece çocukların bireysel gelişimlerini değil, aynı zamanda aile sisteminin işleyişini ve toplumun genel refahını da etkilemektedir. Sağlıklı bir baba-çocuk ilişkisi, çocukların psikolojik dayanıklılığını artırarak, onları gelecekteki zorluklara daha iyi hazırlamaktadır. Ayrıca, babaların çocuk bakımına aktif olarak katılması, annelerin iş ve aile yaşamı arasında daha iyi bir denge kurmalarına ve toplumda daha aktif rol almalarına olanak tanımaktadır (Dicle, 2018). Bu

bağlamda, Michael Lamb'ın (2004) "Baba Katılımı" (paternal involvement) kavramı, babaların çocuk gelişimine etkisini anlamak için önemli bir çerçeve sunmaktadır. Lamb, babanın çocuğuyla olan etkileşimini üç temel boyutta ele almaktadır: *ulaşılabilirlik* (babanın çocuğa fiziksel ve duygusal olarak ne kadar ulaşılabilir olduğu), *etkileşim* (babanın çocukla doğrudan etkileşimi) ve *sorumluluk* (babanın çocuğun bakım ve yetiştirilmesindeki sorumluluklarını ne kadar üstlendiği). Lamb'ın sınıflandırmasına göre, babaların çocuk gelişimi üzerindeki etkisi, bu üç boyutun etkileşimiyle şekillenir. Babaların çocuklarıyla daha fazla zaman geçirmesi, onlarla daha nitelikli etkileşimlerde bulunması ve çocuk bakımında daha fazla sorumluluk alması, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkiler. Bu kapsamda bölüm, babalığın çocuk gelişimi üzerindeki çok yönlü etkisini inceleyerek, farklı gelişim alanlarına ve yaş dönemlerine odaklanmaktadır. Öncelikle, babaların çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimine nasıl katkıda bulunduğu detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Daha sonra, bebeklik döneminden ergenlik dönemine kadar babaların rolünün nasıl değiştiği ve bu dönemlerde babaların çocuklarına nasıl destek olabileceği incelenmiştir. Ayrıca, babalık rollerini açıklayan kuramlar ve şekillendiren kültürel, sosyal faktörler ile babaların karşılaştığı zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olabilecek destek kaynakları da tartışılmıştır.

## 2. Babaların Çocuk Gelişimine Etkisi

Çocuk gelişimi, biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel faktörlerin etkileşimiyle şekillenen dinamik bir süreçtir. Geleneksel olarak annenin rolüne vurgu yapılan çocuk yetiştirme süreçlerinde, son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalar babaların çocuk gelişimi üzerindeki benzersiz ve önemli etkisini giderek daha fazla ön plana çıkarmaktadır. Babaların çocuklarıyla kurdukları ilişki, onların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerini derinlemesine etkilemekte, kişiliklerinin şekillenmesinde ve yaşamları boyunca taşıyacakları temel beceri ve değerlerin kazanılmasında kritik bir rol oynamaktadır (Sary & Turnip, 2015; Şalcı, 2020; Telli ve Özkan, 2016). Bu kapsamda babaların çocukların gelişim alanlarına etkisi aşağıda tartışılmıştır.

### 2.1. Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişim, bireyin düşünme, öğrenme, problem çözme, dil gelişimi, hafıza ve yaratıcılık gibi zihinsel süreçlerini kapsar. Babalar, çocukların bilişsel gelişimine çeşitli yollarla katkıda bulunabilirler (Aral, 2011). Babaların çocuklarıyla oyun oynaması, bulmaca çözmesi, yapbozlar yapması ve farklı aktiviteler gerçekleştirmesi, onların problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (Torres Velázquez et al., 2008). Bu

etkileşimler sırasında babaların sunduğu farklı bakış açıları ve çözüm stratejileri, çocukların yaratıcı ve analitik düşünme becerilerini geliştirirken, problem çözme yeteneklerini de ilerletir. Ayrıca, babaların çocukları daha fazla risk almaya ve sınırlarını zorlamaya teşvik etmeleri, onların problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlar. Babaların çocuklarının eğitimine olan ilgisi ve desteği de, onların akademik başarılarını olumlu yönde etkiler (Dicle, 2018). Babaların çocuklarıyla ders çalışması, ödevlerine yardımcı olması, okul etkinliklerine katılması ve eğitimle ilgili beklentilerini ifade etmesi, çocukların öğrenmeye motive olmalarını ve akademik başarıya ulaşmalarını sağlar. Ayrıca, babaların kendi öğrenme deneyimlerini ve akademik başarılarını çocuklarıyla paylaşmaları, onlara rol model olmaları ve hedefler belirlemeleri konusunda destek olmaları da akademik başarıyı artırır (Uribe-Morales et al., 2022). Çocukların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştirmek de babaların önemli katkılarından biridir (Deleş ve Kaytez, 2020). Babalar, çocuklarla hayali oyunlar oynayarak, farklı materyaller kullanarak el işi aktiviteleri yaparak, hikâye anlatarak, müzik dinleyerek veya doğayı keşfederek onların yaratıcı düşünme becerilerini, sanatsal duyarlılıklarını ve problem çözme yeteneklerini geliştirebilirler. Babaların, çocukları yeni deneyimlere açık olmaya, farklı düşüncelere saygı duymaya ve kendi fikirlerini özgürce ifade etmeye teşvik etmeleri, onların yaratıcı potansiyellerini besler ve özgün düşünme yeteneklerini geliştirir (Türkoğlu ve Gültekin Akduman, 2016). 21. yüzyılda teknolojinin çocukların yaşamındaki artan rolü göz önüne alındığında, babaların çocukların teknolojiyi güvenli ve etkili bir şekilde kullanmalarına yardımcı olmaları da büyük önem taşımaktadır. Çocuklara internet güvenliği, sosyal medya kullanımı ve dijital vatandaşlık konularında rehberlik etmek, teknolojiyi sorumlu bir şekilde kullanmalarını sağlar. Ayrıca, babalar çocuklarla birlikte eğitici oyunlar oynayarak, kodlama öğrenerek ve teknolojiyi yaratıcı projeler geliştirmek için kullanarak onların dijital dünyaya uyum sağlamalarına ve teknolojik becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunabilirler (Uğur, 2020; Uzun, 2019).

## 2.2. Fiziksel Gelişim ve Sağlık

Fiziksel gelişim, bireyin bedensel büyümesinin yanı sıra motor becerilerinin gelişimi, sağlıklı yaşam alışkanlıklarının kazanılması ve bedensel farkındalığın artması gibi süreçleri kapsamaktadır. Babalar, çocuklarının fiziksel gelişimine çeşitli şekillerde katkıda bulunabilirler (Sımsıkı ve Şendil, 2014). Çocuklarıyla birlikte fiziksel aktivitelerde bulunmak, oyunlar oynamak ve spor yapmak, babaların çocuklarının kaba ve ince motor becerilerinin gelişimine destek olmalarını sağlar. Top oynamak, bisiklete binmek, yüzmek, dans etmek, tırmanmak veya birlikte yürüyüşe çıkmak gibi

aktiviteler, çocukların motor becerilerini, koordinasyon yeteneklerini, denge ve çevikliklerini geliştirmelerine olanak tanır. Babalar, çocuklarını farklı spor dallarına yönlendirerek ve onlara fiziksel aktivite alışkanlığı kazandırarak hem fiziksel hem de zihinsel sağlıklarına katkıda bulunabilirler (Şahin ve Demiriz, 2014). Sağlıklı yaşam alışkanlıklarını çocuklarına kazandırmada babalar önemli bir rol model olabilirler. Sağlıklı beslenme, düzenli uyku, fiziksel aktivite ve hijyen gibi konularda babaların tutum ve davranışları, çocuklar için örnek teşkil eder. Birlikte sağlıklı yemekler pişirmek, spor yapmak, doğa yürüyüşlerine çıkmak ve düzenli bir uyku düzeni oluşturmak, çocukların sağlıklı bir yaşam tarzını benimsemelerine yardımcı olur (Winters & Jeglic, 2017). Babalar, çocuklarına sağlıklı alışkanlıkların önemini anlatarak ve bu alışkanlıkları kendi yaşamlarında sergileyerek onlara etkili birer rol model olabilirler. Çocukların güvenliğini sağlamak, babaların önemli sorumluluklarından biridir. Bu bağlamda, babalar çocuklarının risk alma davranışlarını kontrol altında tutmalarına, güvenliklerini sağlamalarına ve tehlikelerden korunmalarına yardımcı olabilirler. Tehlikeli aktiviteler konusunda sınırlar koymak, güvenlik önlemleri hakkında bilgi vermek, riskli davranışların sonuçlarını açıklamak ve çocuklara öz koruma becerileri öğretmek, çocukların güvenliğini sağlar (Özkan, 2021). Aynı zamanda, babalar çocukların yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun şekilde risk almalarına izin vererek onların özgüvenlerini ve bağımsızlıklarını geliştirmelerine de katkıda bulunabilirler. Babalar, çocuklarının bedensel farkındalıklarını ve olumlu bir beden imajı geliştirmelerini desteklemede de önemli bir rol oynarlar. Çocuklarla bedenleri üzerine konuşmak, farklı beden tiplerini kabul etmeyi öğretmek, medyanın beden imajı üzerindeki etkilerine karşı farkındalık yaratmak ve sağlıklı yaşam tarzını teşvik etmek, çocukların bedenleriyle barışık olmalarına yardımcı olur (Kuzucu, 2011; Mcconnachie et al., 2020).

### 2.3. Sosyal ve Duygusal Gelişim

Çocukların sosyal ve duygusal gelişimi, onların sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesinde kritik bir rol oynar. Bu gelişim alanı, çocukların başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurmasını, iletişim becerilerini geliştirmesini, empati kurmasını, duygularını anlamasını ve yönetmesini, öz düzenleme becerilerini kazanmasını ve sosyal normları öğrenmesini içerir. Babalar, bu karmaşık ve çok yönlü süreçte çocuklarına rehberlik ederek ve destek olarak onların sosyal ve duygusal gelişimlerine önemli ölçüde katkıda bulunabilirler (Pozo-Rico & Sandoval, 2020). Babalar, çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerinde önemli bir rol modeldirler. Kendi davranışlarıyla çocuklara nasıl iletişim kuracaklarını, iş birliği yapacaklarını, empati kuracaklarını ve



çatışmaları çözeceklerini gösterebilirler. Ayrıca, farklı sosyal durumlarda nasıl davranmaları gerektiği konusunda rehberlik edebilir ve sosyal kuralları ile görgü kurallarını öğretebilirler. Babaların çocuklarıyla kurduğu sıcak, sevgi dolu ve destekleyici ilişkiler, çocukların öz güven ve öz saygı geliştirmelerine yardımcı olur. Bu güvenli temel, çocukların başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurmalarını ve sosyal ortamlarda kendilerini rahat hissetmelerini sağlar. Aynı zamanda çocukların akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurmalarını da destekleyebilirler. Çocukları oyun gruplarına dâhil etmek, akranlarıyla etkileşimde bulunmaları için fırsatlar yaratmak ve akranlarıyla yaşadıkları sorunları çözmelerine yardımcı olmak, çocukların sosyal uyumlarını ve arkadaşlık ilişkilerini geliştirir. Çocuklar, babalarıyla ve diğer aile üyeleriyle olan etkileşimleri aracılığıyla sosyal becerilerini geliştirir, farklı bakış açılarını öğrenir ve çatışma çözme stratejileri geliştirirler (Tam et al., 2021; Yin et al., 2021). Duygusal gelişim alanında da babaların rolü büyüktür. Babalar, çocuklarıyla güvenli bir bağlanma ilişkisi geliştirerek onlara güven, sevgi ve destek sağlarlar. Bu güvenli bağlanma, çocukların duygusal olarak dengeli olmalarına, stresle başa çıkma becerileri geliştirmelerine ve sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olur. Babalar, çocuklara duygularını tanıma, ifade etme ve yönetme becerilerini öğretmekle duygusal zekâlarını geliştirmelerine katkıda bulunabilirler. Duygular hakkında konuşmak, duygusal tepkileri modellemek ve duygusal zorluklarla başa çıkma stratejileri öğretmek, çocukların duygusal düzenleme becerilerini ve öz farkındalıklarını artırır. Babalar, çocukların öz-düzenleme becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olabilirler. Çocuklara dürtü kontrolünü, odaklanmayı ve duygularını yönetmeyi öğretmek, onların hem sosyal hem de akademik olarak başarılı olmalarına katkıda bulunur. Öz-düzenleme becerileri, çocukların duygularını kontrol etmelerine, dikkatlerini odaklamalarına, hedeflerine ulaşmak için plan yapmalarına ve zorluklar karşısında pes etmemelerine yardımcı olur. Bu bağlamda babalar çocuklara empati kurmayı ve sosyal sorumluluk bilinci geliştirmeyi öğretebilirler (Güzel ve Tüfekçi, 2021). Başkalarının duygularını anlamalarına yardımcı olmak, yardımlaşma ve iş birliği davranışlarını modellemek ve toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmak, çocukların empati ve sosyal sorumluluk bilinci geliştirmelerine katkıda bulunur. Bu değerler, çocukların başkalarına saygı duymalarını, yardımsever olmalarını ve toplumda aktif ve sorumlu birer birey olarak yetişmelerini sağlar (Pozo-Rico & Sandoval, 2020; Tam et al., 2021; Yin et al., 2021)

#### 2.4. Dil Gelişimi

Dil gelişimi, bireyin iletişim kurmak, düşüncelerini ifade etmek ve dünyayı anlamak için kullandığı karmaşık bir beceridir. Babalar, çocukların

dil gelişimine çeşitli yollarla katkıda bulunabilirler. Babaların çocuklarla etkileşimlerinde zengin bir dil kullanmaları, onların kelime dağarcığını ve dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Araştırmalar, babaların annelerden farklı bir dil kullanma eğiliminde olduğunu göstermektedir (Girgin vd., 2020). Babalar genellikle daha karmaşık cümle yapıları, daha geniş bir kelime dağarcığı ve daha soyut kavramlar kullanırlar. Bu da çocukların dil becerilerini zenginleştirir ve zihinsel esnekliklerini artırır. Babalar, çocuklarla etkileşimli oyunlar oynayarak ve farklı aktiviteler yaparak da onların dil gelişimini destekleyebilirler. Örneğin, birlikte kitap okumak, hikâye anlatmak, şarkı söylemek, tekerlemeler söylemek, nesnelere adlandırmak ve onlar hakkında konuşmak gibi aktiviteler, çocukların dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu tür etkileşimler, çocukların dili kullanma pratiği yapmalarını, yeni kelimeler öğrenmelerini ve dilin farklı kullanım biçimlerini keşfetmelerini sağlar. Aynı zamanda çocuklara soru sorarak, onların düşüncelerini ifade etmelerini ve dil becerilerini kullanmalarını teşvik edebilirler. Çocukların söylediklerini dikkatle dinlemek, onlara geri bildirimde bulunmak ve fikirlerini önemsediklerini göstermek, dil gelişimini destekler. Çocukların düşüncelerini ve duygularını ifade etmeleri için güvenli ve teşvik edici bir ortam yaratmak, onların dil becerilerini geliştirmeleri ve kendilerini ifade etme konusunda daha rahat hissetmeleri için önemlidir. Son olarak, babalar evde zengin bir dil öğrenme ortamı yaratarak çocukların dil gelişimine katkıda bulunabilirler. Evde bol bol kitap bulundurmak, çocuklarla farklı konularda konuşmak, onlara farklı diller öğretmek ve dil öğrenimini destekleyen oyuncaklar ve materyaller sağlamak, çocukların dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Çocukların farklı dil ve kültürlerle erken yaşta tanışmaları, onların dil gelişimini ve bilişsel esnekliklerini destekler (Duff & Tomblin, 2018).

## 2.5. Cinsel Gelişim

Cinsel gelişim, bireyin cinsel kimliğini, cinsel yönelimini, cinsel davranışlarını ve cinsel sağlığını kapsayan karmaşık bir süreçtir ve bu süreç çocukluk döneminde başlar ve yaşam boyu devam eder (Eastman et al., 2005). Babalar, bu süreçte çocuklarına rehberlik ederek ve destek olarak sağlıklı bir cinsel gelişim göstermelerine katkıda bulunabilirler. Babaların, çocukların cinsiyet rollerini ve cinsel kimliklerini anlamalarına yardımcı olmaları önemlidir. Toplumda yaygın olan cinsiyetle ilgili kalıplaşmış yargılardan kaçınarak, çocukların kendi cinsiyetlerini özgürce keşfetmelerine izin vermeli ve onları bu konuda doğru ve yaşlarına uygun bilgilerle donatmalıdırlar. Bu, çocukların sağlıklı bir cinsel kimlik geliştirmelerine ve kendilerini rahat ve güvende hissetmelerine yardımcı olur. Çocuklara

cinsellikle ilgili sağlıklı tutumlar ve değerler kazandırmada babalar da rol model olabilirler. Cinselliği doğal ve sağlıklı bir yaşam parçası olarak kabul etmeli, çocuklarla cinsellik hakkında açık ve dürüst bir şekilde konuşmalı ve onların sorularını sabırla ve yargılamadan yanıtlamalıdır. Bu, çocukların cinsellikle ilgili olumlu bir bakış açısı geliştirmelerine ve sağlıklı cinsel davranışlar sergilemelerine yardımcı olur (Aral ve Deleş, 2024). Babaların, çocuklara vücut güvenliği ve sınırlar konusunda bilgi vererek, cinsel istismardan korunmalarına yardımcı olmaları da son derece önemlidir. Çocuklara “iyi dokunma” ve “kötü dokunma” arasındaki farkı öğretmek, güvenmedikleri kişilerle fiziksel temas kurmamaları konusunda uyararak ve olası bir cinsel istismar durumunda güvendikleri bir yetişkine anlatmaları gerektiğini vurgulamak, çocukların kendilerini korumalarına yardımcı olacak önemli adımlardır. Sağlıklı romantik ilişkiler kurma ve sürdürme konusunda da babalar çocuklara rehberlik edebilirler. Saygı, güven, iletişim ve empati gibi önemli ilişki becerilerini öğretmek, çocukların gelecekte sağlıklı ve mutlu ilişkiler kurmalarına ve sürdürmelerine zemin hazırlar. Son olarak, babaların çocuklara cinsel sağlık konularında bilgi vererek, korunmasız cinsel ilişkinin riskleri, cinsel yolla bulaşan hastalıklar ve gebelik gibi konularda farkındalık yaratmaları gerekir. Çocukların yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun şekilde cinsel sağlık konularında bilgilendirilmeleri, onların sağlıklı ve sorumlu cinsel davranışlar geliştirmelerine ve risklerden korunmalarına yardımcı olur (Artan vd., 2020)

### 3. Babalık Rollerine Kuramsal Bir Bakış

Babalığın karmaşık ve çok yönlü doğasını anlamak, çocuk gelişimi üzerindeki etkisini kavramak ve babalara destekleyici müdahaleler geliştirmek için farklı teorik perspektiflerden yararlanmak önemlidir. Bu bağlamda babalık rollerini, baba-çocuk etkileşimini ve babalığın çocuk gelişimi üzerindeki etkisini anlamaya yardımcı olan bazı önemli kuramlara aşağıda yer verilmiştir.

#### 3.1. Bağlanma Kuramı (John Bowlby ve Mary Ainsworth)

John Bowlby ve Mary Ainsworth tarafından geliştirilen bağlanma kuramı, bebeklik ve çocukluk döneminde bakım verenlerle kurulan yakın duygusal bağların önemini vurgulayan temel bir gelişim kuramıdır. Bu kuram, babaların çocuklarla kurdukları bağlanma ilişkilerinin kalitesinin, çocukların duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimlerini derinden etkilediğini ileri sürer. Bowlby (1982), bağlanma ilişkisini, çocuğun birincil bakım verenine (genellikle anne) karşı geliştirdiği, güvenlik, rahatlık ve koruma ihtiyacını karşılamaya yönelik bir sistem olarak tanımlamıştır. Ainsworth ise “Yabancı

Durum” deneyi ile bebeklerin farklı bağlanma stillerini (güvenli, kaygılı-kararsız, kaçınan) belirlemiş ve bu stillerin çocukların ileriki yaşamdaki sosyal ve duygusal gelişimlerini nasıl etkilediğini göstermiştir (Ainsworth et al., 1978). Bağlanma kuramı ilk yıllarda annenin rolüne odaklanmış olsa da, sonraki çalışmalar babaların da çocuklar için önemli bir bağlanma figürü olabileceğini ve hatta babanın bağlanma stiline göre çocukta farklı özellikler gelişebileceğini göstermiştir. Örneğin, Aksoy ve Tatlı (2019), babalarıyla güvenli bağlanma ilişkisi kuran çocukların, akranlarıyla daha iyi ilişkiler kurduklarını, daha az davranışsal sorun gösterdiklerini ve daha yüksek duygusal düzenleme becerilerine sahip olduklarını bulmuşlardır.

- **Güvenli Bağlanma:** Babalarıyla güvenli bağlanan çocuklar, babalarının kendilerine karşı sevgi dolu, duyarlı ve tutarlı olduğunu hissederler. Bu çocuklar, dünyayı keşfetmek için gerekli olan güveni ve cesareti geliştirirler, daha yüksek öz güvене sahip olurlar, daha iyi sosyal beceriler geliştirirler ve akademik olarak daha başarılı olurlar.
- **Kaygılı-Kararsız Bağlanma:** Babalarıyla kaygılı-kararsız bağlanan çocuklar, babalarının davranışlarının tutarsız ve öngörülemez olmasından dolayı endişe ve güvensizlik yaşarlar. Bu çocuklar, ayrılık kaygısı yaşamaya daha yatkın olabilirler, akranlarıyla ilişkilerinde zorluklar yaşayabilirler ve duygusal olarak daha dengesiz olabilirler.
- **Kaçınan Bağlanma:** Babalarıyla kaçınan bağlanan çocuklar, babalarının duygusal olarak uzak ve reddedici olduğunu hissederler. Bu çocuklar, başkalarıyla yakın ilişkiler kurmaktan kaçınabilirler, duygularını bastırabilirler ve bağımsız görünmeye çalışabilirler.

Babalar, çocuklarıyla etkileşim biçimlerini düzenleyerek ve çocuklarının ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde davranarak farklı bağlanma stillerinin gelişimini etkileyebilirler. Örneğin, çocuklarıyla düzenli olarak zaman geçiren, onlarla oyun oynayan, duygusal olarak ulaşılabilir olan ve destekleyici bir tutum sergileyen babalar, güvenli bağlanmanın gelişimine katkıda bulunabilirler (Deleş ve Kaytez, 2020). Bağlanma kuramı, babaların çocuk gelişimindeki rolünü anlamak için önemli bir çerçeve sunmakla birlikte, bazı eleştirilere de maruz kalmıştır. Eleştirilerden biri, kuramın kültürel farklılıkları yeterince dikkate almamasıdır. Farklı kültürlerde, bağlanma ilişkileri farklı şekillerde ifade edilebilir ve farklı bağlanma stilleri farklı anlamlar taşıyabilir (Deleş, 2020). Örneğin, kolektivist kültürlerde, çocukların birden fazla bakım vereni olabilir ve bağlanma ilişkileri daha dağınık bir yapıda olabilir. Yine Rothbaum et al. (2000), Japon kültüründe bebeklerin annelerinden ayrılmaya karşı daha fazla kaygı gösterdiklerini ve bu durumun Batılı kültürlerde kaygılı-kararsız bağlanma olarak yorumlanabileceğini, ancak Japon kültüründe

bu durumun bağımsızlığı ve özerkliği engelleyici olarak görülmediğini belirtmişlerdir. Ayrıca, bağlanma kuramının babaların rolünü yeterince vurgulamadığı yönünde eleştiriler de mevcuttur. Geleneksel olarak annenin rolüne odaklanan bağlanma kuramı, babaların çocuk gelişimi üzerindeki etkisini göz ardı edebilir. Ancak, son yıllarda yapılan araştırmalar, babaların da çocuklar için önemli bir bağlanma figürü olabileceğini ve hatta babanın bağlanma stiline göre çocukta farklı özellikler gelişebileceğini göstermiştir. Örneğin, Yin et al. (2021), babalarıyla güvenli bağlanma ilişkisi kuran ergenlerin, akranlarıyla daha iyi ilişkiler kurduklarını, daha az davranışsal sorun gösterdiklerini ve daha yüksek duygusal düzenleme becerilerine sahip olduklarını bulmuşlardır. Sonuç olarak, bağlanma kuramı, babaların çocuk gelişimi üzerindeki etkisini anlamak için önemli bir çerçeve sunmaktadır. Ancak, bu kuramın kültürel farklılıkları ve babaların rolünü daha fazla dikkate alması gerektiği vurgulanmaktadır.

### **3.2. Sosyal Öğrenme Kuramı (Albert Bandura)**

Albert Bandura (1977) tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramı, çocukların gözlem, taklit ve model alma yoluyla öğrendiklerini vurgular. Bu kurama göre, çocuklar çevrelerindeki bireyleri, özellikle de ebeveynlerini gözlemleyerek ve onların davranışlarını taklit ederek sosyal beceriler, cinsiyet rolleri ve davranış kalıpları öğrenirler. Babalar, çocuklar için önemli bir rol model oldukları için, onların davranışları, tutumları ve değerleri, çocukların gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çocuklar, babalarının davranışlarını gözlemleyerek ve taklit ederek birçok farklı beceri ve davranış kalıbı öğrenirler. Örneğin, babalarının öfkeyle başa çıkma biçimlerini, problem çözme stratejilerini, başkalarıyla iletişim kurma biçimlerini ve sosyal ortamlarda nasıl davranmaları gerektiğini gözlemleyerek öğrenirler (Karabulut, 2017). Babaların çocuklarına karşı tutarlı ve adil bir disiplin yaklaşımı benimsemeleri, çocukların öz disiplin ve sorumluluk duygusu geliştirmelerine yardımcı olur. Babaların çocuklarına karşı şefkatli, sevgi dolu ve destekleyici bir tutum sergilemeleri, çocukların öz güven ve öz saygı geliştirmelerine katkıda bulunur (İnceoğlu ve Aktaş Arnas, 2020). Sosyal öğrenme kuramı, babaların çocukların cinsiyet rollerini öğrenmesinde de önemli bir rol oynadığını vurgular (Bandura, 1994). Çocuklar, babalarının davranışlarını ve tutumlarını gözlemleyerek toplumda erkeklerin ve kadınların nasıl davranmaları gerektiği konusunda bilgi edinirler. Babaların geleneksel cinsiyet rollerine sıkı sıkıya bağlı kalması, çocukların da bu rollere uygun davranmasını ve bu rolleri benimsemesini sağlayabilir. Ancak, modern babalık anlayışında, babaların hem eril hem de dişil özellikleri sergilemeleri

ve çocuklarını da bu şekilde yetiştirmeleri teşvik edilir. Bu, çocukların daha esnek ve kapsayıcı cinsiyet rolleri geliştirmelerine yardımcı olabilir.

### 3.3. Psikososyal Gelişim Kuramı (Erikson)

Erik Erikson (1950) tarafından geliştirilen psikososyal gelişim kuramı, bireyin yaşam boyu geçirdiği sekiz farklı psikososyal aşamayı tanımlar. Her aşamada, bireyin çözmesi gereken bir çatışma veya kriz vardır ve bu krizin başarılı bir şekilde çözülmesi, bireyin sağlıklı bir şekilde gelişmesine ve bir sonraki aşamaya geçmesine olanak tanır. Babalar, çocukların her aşamadaki gelişim görevlerini yerine getirmelerine yardımcı olarak önemli bir rol oynarlar (Erikson, 1977). Örneğin, bebeklik döneminde (0-1 yaş) temel güven duygusunun gelişimi önemlidir. Babalar, bebeklerin ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde cevap vererek, onlarla sevgi dolu ve tutarlı bir ilişki kurarak güvenli bağlanmanın gelişimini destekleyebilirler. Bu, bebeklerin dünyaya karşı güven duygusu geliştirmelerine ve ileriki aşamalarda sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olur. Çocukluk döneminde (1-3 yaş) özerklik ve bağımsızlık duygusunun gelişimi ön plandadır. Babalar, çocukların keşfetmelerine, denemelerine ve kendi başlarına bir şeyler yapmalarına izin vererek özerkliklerini destekleyebilirler. Aynı zamanda, çocuklara sınırlar koyarak ve kuralları öğretmek onların güvenli bir şekilde keşfetmelerini sağlayabilirler. Okul öncesi dönemde (3-6 yaş) girişimcilik duygusunun gelişimi önemlidir. Babalar, çocukların yaratıcılıklarını, meraklarını ve öğrenme isteklerini destekleyerek girişimciliklerini teşvik edebilirler. Çocuklarla oyun oynamak, onlara yeni şeyler öğretmek ve onların fikirlerini dinlemek, girişimcilik duygusunun gelişimine katkıda bulunur. Okul çağı döneminde (6-12 yaş) yeterlilik duygusunun gelişimi ön plandadır. Babalar, çocukların okulda ve diğer alanlarda başarılarını takdir ederek, onlara yeni beceriler öğrenmeleri için fırsatlar sunarak ve yeteneklerine güvendiklerini ifade ederek yeterlilik duygusu geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Ergenlik döneminde (12-18 yaş) kimlik duygusunun gelişimi önemlidir. Babalar, ergenlerin kimlik arayışlarını destekleyebilir, onların fikirlerine ve değerlerine saygı duyabilir ve onlara kendi kararlarını almaları için fırsatlar verebilirler (Bayram, 2020).

### 3.4. Aile Sistemleri Kuramı (Minuchin)

Salvador Minuchin (1974) tarafından geliştirilen aile sistemleri kuramı, aileyi birbiriyle etkileşim halinde olan bireylerden oluşan bir sistem olarak ele alır. Bu kuram, aile sisteminin yapısını, işleyişini ve bu sistem içindeki bireylerin rollerini ve etkileşimlerini anlamaya odaklanır. Aile sistemleri kuramına göre, aile içindeki bireyler arasındaki ilişkiler, çocukların gelişimi

üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu kurama göre, babanın aile sistemindeki rolü, diğer aile üyeleriyle olan ilişkileri ve etkileşimleri tarafından şekillenir. Babalar, eşleriyle, çocuklarıyla ve diğer aile üyeleriyle olan ilişkilerinde farklı roller üstlenirler ve bu roller, çocukların gelişimini etkiler. Örneğin, babanın eşine karşı destekleyici ve sevgi dolu bir tutum sergilemesi, çocukların güvenli bağlanma geliştirmelerine ve sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olabilir. Babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinde ise, hem otorite figürü hem de sevgi dolu bir ebeveyn rolünü dengelemeleri önemlidir (Murdock, 2012). Aile sistemleri kuramı, aile içindeki iletişim kalıplarının, sınırların, koalisyonların ve hiyerarşinin çocukların gelişimi üzerindeki etkilerini de inceler. Sağlıklı bir aile sisteminde, açık ve net iletişim, esnek sınırlar, sağlıklı koalisyonlar ve uygun bir hiyerarşi bulunur. Babalar, aile sisteminin sağlıklı bir şekilde işlemesine katkıda bulunarak, çocuklarının gelişimini olumlu yönde etkileyebilirler. Örneğin, babaların eşleriyle olan ilişkilerinde açık ve dürüst iletişim kurmaları, çocukların da sağlıklı iletişim becerileri geliştirmelerine yardımcı olur. Babaların çocuklarına karşı tutarlı ve adil sınırlar koymaları, çocukların öz disiplin ve sorumluluk duygusu geliştirmelerine katkıda bulunur (Nichols, 2013).

### 3.5. Ekolojik Sistemler Kuramı (Bronfenbrenner)

Urie Bronfenbrenner (1986) tarafından geliştirilen ekolojik sistemler kuramı, çocuğun gelişimini etkileyen farklı sistemleri ve bu sistemler arasındaki etkileşimleri ele alır. Bu kurama göre, çocuğun gelişimi, sadece aile ortamından değil, aynı zamanda çocuğun içinde bulunduğu diğer sosyal ve kültürel ortamlardan da etkilenir.

Ekolojik sistemler kuramı, çocuğun gelişimini etkileyen beş farklı sistemi tanımlar:

- Mikrosistem: Çocuğun en yakın çevresini (aile, okul, arkadaşlar) içerir.
- Mezosistem: Mikrosistemler arasındaki etkileşimleri (örneğin, aile-okul ilişkisi) içerir.
- Ekzosistem: Çocuğun doğrudan etkileşimde bulunmadığı, ancak gelişimini etkileyen sistemleri (örneğin, ebeveynlerin işyeri) içerir.
- Makrosistem: Çocuğun içinde yaşadığı toplumun kültürel değerlerini, inançlarını ve yasalarını içerir.
- Kronosistem: Çocuğun yaşamındaki zaman içinde meydana gelen değişiklikleri (örneğin, boşanma, taşınma) içerir (Bronfenbrenner, 1989).

Babalar, çocuğun mikrosisteminde önemli bir rol oynarlar ve çocukların gelişimi üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptirler. Ancak, babaların etkisi, diğer sistemler aracılığıyla da dolaylı olarak ortaya çıkabilir. Örneğin, babanın işyerindeki stres, ekzosistem aracılığıyla çocuğun gelişimini etkileyebilir. Babaların, çocuğun içinde bulunduğu tüm sistemlerin farkında olmaları ve bu sistemlerle etkileşimde bulunarak çocuklarının gelişimini desteklemeleri önemlidir (Deleş ve Kaytez, 2020).

#### 4. Babalıkta Kültürel ve Sosyal Faktörlerin Etkisi

Babalık, evrensel bir olgu olarak kabul edilmekle birlikte, kültürel ve sosyal bağlamlara göre farklı şekillerde deneyimlendiği ve anlamlandırıldığı bilinmektedir. Babalık rolleri ve beklentileri, toplumların kültürel değerleri, sosyal normları ve ekonomik yapıları tarafından şekillenmekte ve bu faktörler, babaların çocuk yetiştirme pratiklerini, çocuklarıyla olan etkileşimlerini ve çocukların gelişimsel sonuçlarını etkilemektedir (Uğur, 2020). Bu bölümde, babalık rollerini etkileyen kültürel ve sosyal faktörler derinlemesine incelenecek ve bu faktörlerin baba-çocuk ilişkisine ve çocuk gelişimi üzerindeki etkileri ele alınacaktır. Kültür, bireylerin davranışlarını, değerlerini, inançlarını ve dünya görüşlerini şekillendiren karmaşık bir sistem olarak tanımlanabilir. Babalık rollerinin de kültürel normlar ve beklentiler tarafından etkilendiği gözlemlenmektedir. Hofstede'nin (1980) kültürel boyutlar kuramı, farklı kültürler arasındaki temel değer farklılıklarını anlamak için faydalı bir çerçeve sunmaktadır. Bu kurama göre, kültürler bireycilik-kolektivizm, güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma ve erillik-dişlilik gibi boyutlar üzerinde farklılık göstermekte ve bu boyutlar, babalık rollerinin ve pratiklerinin şekillenmesinde etkili olmaktadır. Bireyci kültürlerde, bireysellik, bağımsızlık ve kişisel başarı vurgulanırken, kolektivist kültürlerde aile ve topluluk bağları ön plana çıkarılmakta ve bireysel ihtiyaçlar, grubun ihtiyaçlarına tabi tutulmaktadır. Bireyci kültürlerde babaların çocuk yetiştirmedeki rolü daha geniş kapsamlı olup, çocuklarıyla duygusal olarak daha yakın bir ilişki kurmaları beklenir. Babaların çocuk bakımına katılımı, onlarla oyun oynamaları, duygusal destek sağlamaları ve bireysel gelişimlerini desteklemeleri teşvik edilir (Pekşen Akça, 2022). Çocuk yetiştirmede ise çocuğun bireyselliği, özgüveni ve öz-yeterliliğinin geliştirilmesine odaklanılır. Örneğin, Batı kültürlerinde babaların çocuklarıyla daha fazla zaman geçirmesi, onlarla oyun oynaması ve duygusal ihtiyaçlarını karşılaması yaygın bir beklentidir (Lamb, 2004). Kolektivist kültürlerde ise babaların rolü genellikle ailenin geçimini sağlamak, çocuklara disiplin kazandırmak ve toplumsal normları öğretmekle sınırlı kalabilir. Babalar, çocuklarıyla duygusal olarak daha mesafeli olabilir ve otorite figürü olarak algılanabilirler. Çocuk yetiştirmede itaat ve saygı ön



planda tutulur. Örneğin, geleneksel Çin kültüründe babanın rolü “yan baba” olarak adlandırılmakta olup, otorite, disiplin ve ahlaki rehberliği temsil etmektedir (Deleş ve Kaytez, 2020). Kültürel değerlerin yanı sıra, sosyal faktörler de babalık rollerini ve beklentilerini etkileyen önemli bir rol oynar. Ailenin sosyoekonomik durumu, babaların çocuk yetiştirmedeki rolünü, baba-çocuk ilişkisinin dinamiklerini ve çocukların gelişimsel sonuçlarını etkileyebilir. Düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerde, babalar genellikle uzun saatler çalışmak zorunda kalabilir ve çocuklarıyla yeterince zaman geçiremeyebilirler. Bu durum, babaların çocuk gelişimi üzerindeki etkisini sınırlayabilir ve çocuklarla güvenli bağlanma geliştirmelerini zorlaştırabilir. Ayrıca, ekonomik stres, aile içi çatışmaları artırabilir ve babaların ebeveynlik becerilerini olumsuz etkileyebilir (Ruiz et al., 2016). Düşük sosyoekonomik durumdaki babalar, çocuklarına yeterince kaynak sağlayamama ve onların eğitim ve gelişim fırsatlarını kısıtlama konusunda endişe yaşayabilirler. Bu endişeler, babaların psikolojik iyi oluşlarını ve ebeveynlik öz-yeterliliklerini olumsuz etkileyebilir. Yüksek sosyoekonomik düzeydeki ailelerde ise babalar, çocuklarının eğitime ve gelişimine daha fazla yatırım yapabilir, onlarla daha fazla zaman geçirebilir ve daha fazla kaynak sağlayabilirler. Ancak, bu ailelerde de babaların iş yaşamının yoğun olması ve rekabete dayalı bir ortamda çalışmaları, çocuklarıyla olan ilişkilerini etkileyebilir. Yüksek sosyoekonomik durumdaki babalar, çocuklarına yüksek beklentiler yükleme ve onları başarı odaklı bir şekilde yetiştirme eğiliminde olabilirler. Bu durum, çocuklarda stres, kaygı ve mükemmeliyetçilik gibi sorunlara yol açabilir (Şalcı, 2020). Toplumsal cinsiyet rolleri, babaların çocuk yetiştirmedeki rolünü ve beklentilerini, toplumun babalara yüklediği sorumlulukları ve babalığın nasıl algılandığını etkiler. Geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinde, babalar ailenin geçimini sağlayan ve disiplin uygulayan figürler olarak görülürken, anneler çocukların bakımından ve duygusal ihtiyaçlarından sorumlu olarak görülür (Deleş ve Aydemir, 2024). Bu roller, babaların çocuklarıyla olan etkileşimlerini sınırlayabilir ve onların duygusal olarak uzak kalmalarına yol açabilir. Babalar, toplumsal cinsiyet rollerine uygun davranmadıkları için eleştirilebilir ve yargılanabilirler. Bu durum, babaların öz güvenlerini zedeleyebilir ve çocuklarıyla olan ilişkilerini olumsuz etkileyebilir. Ancak, toplumsal cinsiyet rollerine yönelik bakış açıları değiştikçe, babaların çocuk yetiştirmedeki rolü de genişlemekte ve daha fazla sorumluluk almaları beklenmektedir. Modern toplumda, babaların çocuk bakımına aktif olarak katılmaları, çocuklarıyla duygusal bağ kurmaları ve onların gelişimlerini desteklemeleri beklenir (Sary & Turnip, 2015). Bu değişen beklentiler, babalar için yeni fırsatlar ve zorluklar yaratmaktadır. Babalar, geleneksel rollerin ötesine geçerek çocuklarıyla daha yakın ve

sevgi dolu ilişkiler kurabilirler. Medya ve popüler kültür, babalık algısını ve beklentilerini etkileyebilir. Televizyon programları, filmler ve sosyal medya, babalık rollerine dair farklı imgeler sunar. Bu imgeler, bazen babaları beceriksiz, ilgisiz veya komik olarak gösterebilirken, bazen de “süper baba” olarak idealize edebilir. Bu imgeler, babaların kendi rollerini ve beklentilerini şekillendirmelerinde, kendilerini nasıl gördüklerinde ve çocuklarıyla nasıl etkileşim kurduklarında etkili olabilir. Medya ve popüler kültür, babalara hem olumlu hem de olumsuz rol modelleri sunabilir. Olumlu rol modelleri, babaların çocuklarıyla olan ilişkilerini güçlendirmelerine ve ebeveynlik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Olumsuz rol modelleri ise babaların kendilerini yetersiz hissetmelerine ve çocuklarıyla olan ilişkilerinde zorluklar yaşamalarına yol açabilir (Deleş ve Kaytez, 2020). Sonuç olarak, medya ve popüler kültür, babalık algısını ve beklentilerini önemli ölçüde etkileyebilir. Babaların, medyada gördükleri temsillerin farkında olmaları ve bu temsillerin kendi rollerini ve beklentilerini nasıl etkileyebileceği konusunda eleştirel düşünceleri önemlidir. Ayrıca, medya ve popüler kültürün babalara sunduğu olumlu rol modellerinden ilham alarak, çocuklarıyla olan ilişkilerini güçlendirmeye ve ebeveynlik becerilerini geliştirmeye çalışmaları önemlidir.

## 5. Babaların Karşılaştığı Zorluklar ve Destek Kaynakları

Babalık, beraberinde büyük sorumluluklar ve zorluklar getiren, ödüllendirici olduğu kadar da meşakkatli bir yolculuktur. Toplumun babalara yüklediği beklentiler, iş yaşamının yoğun talepleri, ekonomik koşulların yarattığı baskılar ve kişisel endişeler, babaların bu yolculukta karşılaşılabileceği güçlüklerden sadece birkaçıdır (Deleş ve Kaytez, 2020). Bu bölümde, babaların çocuk yetiştirme sürecinde karşılaştıkları bu zorluklar derinlemesine incelenecek ve bu zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olabilecek destek kaynakları ele alınacaktır. Modern yaşamın getirdiği yoğun çalışma temposu, babaların iş ve aile yaşamları arasında denge kurmalarını zorlaştırabilir. Uzun çalışma saatleri, iş seyahatleri ve performans baskısı, babaların çocuklarıyla yeterince zaman geçirmelerini, çocuk yetiştirme süreçlerine aktif olarak katılmalarını ve eşleriyle yeterince ilgilenmelerini engelleyebilir. Bu durum, babalarda stres, tükenmişlik, suçluluk duyguları, kaygı ve hatta depresyona yol açabilir. Ayrıca, iş-yaşam dengesizliği, eşler arası iletişim problemlerine, çatışmalara ve ilişki sorunlarına neden olabilir. Bu nedenle, babaların iş ve aile yaşamları arasında sağlıklı bir denge kurmaları, hem kendi refahları hem de çocuklarının gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır (Uzun, 2019). Ekonomik sıkıntılar, babaların çocuk yetiştirme sürecinde karşılaştıkları önemli bir zorluktur. İşsizlik, düşük gelir, maddi kaynak eksikliği ve ekonomik belirsizlik, babaların çocuklarının temel ihtiyaçlarını

karşılımlarını zorlaştırabilir, aile bütçesinde sıkıntılara yol açabilir ve aile içinde stres yaratabilir. Bu durum, babaların özgüvenlerini ve ebeveynlik öz-yeterliliklerini olumsuz etkileyebilir, çocuklarıyla olan ilişkilerinde gerginliklere neden olabilir ve çocukların gelişimini olumsuz etkileyebilir. Ekonomik kaynakların kısıtlı olması, babaların çocuklarına istedikleri imkânları sağlayamamaları ve onların geleceği için endişe duymalarına sebep olabilir. Eşler arası iletişim problemleri, çocuk yetiştirme sürecinde çatışmalara, stres ve olumsuz duygulara yol açabilir. Ebeveynlerin çocuk yetiştirme yaklaşımları, disiplin uygulama biçimleri, rolleri ve sorumlulukları konusunda farklı görüşlere sahip olmaları, iletişim problemlerine ve anlaşmazlıklara neden olabilir. Bu durum, çocukların duygusal gelişimini ve aile içi huzuru olumsuz etkileyebilir, çocuklarda güvensizlik ve kaygı yaratabilir. Eşler arası iletişim ve desteğin güçlendirilmesi, çocuk yetiştirme sürecinde karşılaşılan zorlukların aşılmasında ve sağlıklı bir aile ortamının oluşturulmasında kritik bir rol oynamaktadır. Babaların çocuk yetiştirme sürecinde yeterince sosyal destek almamaları, onları yalnız, yetersiz ve desteksiz hissettirebilir. Aile, arkadaşlar, komşular ve topluluk tarafından sağlanan sosyal destek, babaların stresle başa çıkmalarına, öz güvenlerini artırmalarına, ebeveynlik becerilerini geliştirmelerine ve çocuk yetiştirme sürecinde daha başarılı olmalarına yardımcı olabilir. Sosyal destek eksikliği ise babalarda yalnızlık, izolasyon, depresyon, kaygı ve tükenmişlik gibi psikolojik sorunlara yol açabilir. Bu nedenle, babaların sosyal destek ağlarını güçlendirmeleri ve ihtiyaç duyduklarında yardım istemekten çekinmemeleri önemlidir. Toplumsal beklentiler, babaların çocuk yetiştirme sürecinde nasıl davranmaları gerektiği konusunda baskı yaratabilir ve onları belli kalıplara sokmaya çalışabilir. Geleneksel babalık rollerine uygun davranmayan babalar, toplum tarafından eleştirilebilir, yargılanabilir ve dışlanabilir. Bu durum, babaların öz güvenlerini zedeleyebilir, çocuklarıyla olan ilişkilerini olumsuz etkileyebilir ve onları rol karmaşasına sürükleyebilir. Babaların, toplumsal beklentilere karşı farkındalık geliştirmeleri ve kendi ebeveynlik tarzlarını oluşturmaları önemlidir (Deleş ve Aydemir, 2024). Babalar, çocuk yetiştirme sürecinde kendi kişisel kaygılarıyla da başa çıkmak zorunda kalabilirler. Kendi çocukluk deneyimleri, özgüven eksikliği, mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu gibi faktörler, babaların ebeveynlik sürecinde kaygı yaşamalarına neden olabilir. Bu kaygılar, babaların çocuklarıyla olan etkileşimlerini olumsuz etkileyebilir, onların ebeveynlik becerilerini kısıtlayabilir ve çocuklarının gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir. Babaların, kendi kaygılarıyla başa çıkmak için destek almaları ve gerekirse profesyonel yardım almaları önemlidir. (Pozo-Rico & Sandoval, 2020). Babaların karşılaştığı bu zorluklarla başa çıkmalarına ve çocuk yetiştirme süreçlerinde daha başarılı

olmalarına yardımcı olabilecek çeşitli destek kaynakları mevcuttur. Eşler arası destek, aile ve arkadaş desteği, baba destek grupları, profesyonel danışmanlık ve ebeveynlik eğitimleri, babaların çocuk yetiştirme sürecinde karşılaştıkları zorlukları aşmalarına ve daha başarılı olmalarına yardımcı olabilir (Lamba, 2004). Eşler arası açık ve dürüst iletişim, anlayış, empati ve iş birliği, çocuk yetiştirme sürecindeki stres ve çatışmaları azaltır ve ebeveynlerin birbirlerine destek olmalarını sağlar. Aile ve arkadaşlar tarafından sağlanan sosyal destek, babaların stresle başa çıkmalarına, öz güvenlerini artırmalarına ve ebeveynlik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Baba destek grupları, babaların birbirleriyle deneyimlerini paylaşmalarına, sorunlarını tartışmalarına ve birbirlerine destek olmalarına olanak tanır. Profesyonel danışmanlık hizmetleri, babaların bireysel veya aile terapisi yoluyla destek almalarını ve çocuk yetiştirme becerilerini geliştirmelerini sağlar. Ebeveynlik eğitimleri ise babaların çocuk gelişimi, disiplin uygulama, iletişim kurma ve çatışma çözme gibi konularda bilgi ve beceri kazanmalarına yardımcı olur (Murdock, 2012; Nichols, 2013).

## 6. Sonuç

Bu çalışma, babalığın çocuk gelişimi üzerindeki çok yönlü etkisini, farklı gelişim alanlarını, yaş dönemlerini ve bu alandaki temel kuramları ele alarak incelemiştir. Çalışmada, babaların çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerine nasıl katkıda bulunduğu, farklı yaş dönemlerinde babaların rolünün nasıl değiştiği ve babalık rollerini şekillendiren kültürel ve sosyal faktörler detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Çalışma, babalığın çocuk gelişimi için kritik öneme sahip olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır. Babaların çocuklarıyla kurdukları ilişkinin niteliği, çocukların öz güven, öz saygı, akademik başarı, sosyal beceriler, duygusal sağlık ve fiziksel gelişim gibi pek çok alanda olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Babalar, çocuklarına sevgi, güven, destek ve rehberlik sağlayarak, onların sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunurlar. Babalık rolleri ve beklentileri, kültürel ve sosyal bağlamlara göre farklılık göstermekle birlikte, babaların çocuk yetiştirmedeki aktif rolü evrensel bir öneme sahiptir. Farklı kültürlerde ve toplumlarda, babaların çocuklarıyla etkileşim biçimleri, sorumlulukları ve beklentileri farklılık gösterebilir. Ancak, babaların çocuklarının hayatında sevgi dolu, destekleyici ve rehberlik eden bir rol oynamaları, tüm kültürler ve toplumlar için ortak bir değerdir. Günümüzde, babaların çocuk yetiştirmedeki rolü giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Toplumsal cinsiyet rollerine yönelik bakış açılarının değişmesi, kadınların iş gücüne katılımının artması ve çocuk gelişimi alanındaki bilimsel çalışmaların babaların önemini vurgulaması, babaların çocuk yetiştirme süreçlerine

daha aktif olarak katılmasını teşvik etmektedir. Babalar, çocuk yetiştirme sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşabilirler. İş-yaşam dengesi, ekonomik sıkıntılar, eşler arası iletişim problemleri, sosyal destek eksikliği ve toplumsal beklentiler, babaların karşılaştığı başlıca zorluklardır. Ancak, babaların bu zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olabilecek çeşitli destek kaynakları da mevcuttur. Eşler arası destek, aile ve arkadaş desteği, baba destek grupları, profesyonel danışmanlık ve ebeveynlik eğitimleri, babaların çocuk yetiştirme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları aşmalarına ve daha başarılı olmalarına yardımcı olabilir.

## 7. Kaynakça

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.
- Aksoy, A. B. & Tatlı, S. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Babaların Çocuklarıyla Olan İlişkileri ile Babalık Rolü Algıları Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 1-22.
- Aral, N. (2011). *Bilişsel gelişim*. N. Aral ve G. Baran (Ed.). *Çocuk Gelişimi*. Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N. ve Deleş, B. (2024). Anne Babaların Çocuklarıyla Kurdukları Cinsel İletişim Düzeyleri ile Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 11(1), 73-88.
- Artan, İ., Ceylan, Ş. ve Adıbatmaz, F. B. K. (2020). Ebeveynler için cinsel iletişim ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(2), 136-158.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). Academic Press.
- Bayram, H. (2020). Psikososyal gelişim kuramının sosyal bilgiler dersi kapsamında incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1993-2001.
- Belsky, J. (2005). Intergenerational transmission of warm-sensitive-stimulating parenting: A prospective study of mothers and fathers of 3-year-olds. *Child Development*, 76(2), 384-396.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *Am J Orthopsychiatry*, 52(4):664-678.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Dev Psychol* 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In: R. Vasta (ed.) *Annals of child development-Six theories of child development: Revised formulations and current issues*. Greenwich, Conn: JAI, 1-103.
- Coles, R. L. (2009). *The best kept secret: Single black fathers*. Rowan & Littlefield.
- Deleş, B. (2020). *Neonatal Dönemde Anne Bebek Bağlanmasını Etkileyen Faktörlerin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Devlet Hastanesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Deleş, B. ve Kaytez, N. (2020). Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Babaların Babalık Rolü Algısı İle Baba Katılım Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 84, 101-116.

- Deleş, B. ve Aydemir, İ. (2024). Rol beklentileri ve toplumsal cinsiyet algısı evliliği nasıl şekillendiriyor? Evli çiftlerle bir araştırma. *Kesit Akademik Dergisi*, 10(41), 307- 336.
- Dicle, A. N. (2018). Baba destek eğitim programının baba katılımına etkisi. *Social Sciences Studies Journal*, 4(26), 5687-5696.
- Duff, D. & Tomblin, B. J. (2018). Literacy as an outcome of language development and its impact on children's psychosocial and emotional development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-6.
- Eastman, K. L., Corona, R., Ryan, G. W., Warsofsky, A. L. & Schuster, M. A. (2005). Worksite-based parenting programs to promote healthy adolescent sexual development: A qualitative study of feasibility and potential content. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 37 (2), 62-69.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. W.W. Norton.
- Erikson, E. H. (1977). *Toys and Reasons, Stages in the Ritualization of Experience*. W.W. Norton.
- Girgin, İ. (2020). Erken Çocuklukta Dil Gelişimi ile İlgili Yazılmış Makalelerin İncelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 2(1), 52-63.
- Gül, Ş. (2019). 3-6 Yaş Arası Çocuğu Olan Ebeveynlerin Babalık Rolüne İlişkin Algılarının ve Babalık Rolünün Yeterliliğine Dair Görüşlerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güzel, H., Tüfekçi, A. (2021). Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Babaların Baba Çocuk İlişkileri ve Babalık Rolü Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Gaziantep İli Örneği, *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2): 463-489.
- Hofstede, G. (1980), "Motivation, Leadership, and Organization: Do American Theories Apply Broad?". *Organizational Dynamics*, Surfimer, AMA-COM, a division of American Management Associations.
- İnceoğlu, S. Ö. Ve Aktaş Arnas, Y. (2020). Intergenerational fatherhood and father-child relationship. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(48), 687-714.
- Karabulut, H. (2017). Ergenlik döneminde çocuğu olan babaların baba katılımı ve eş destek düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Psikoloji Çalışmaları*, 37(2), 1-17.
- Kuzucu, Y. (2011). Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 79-89.
- Lamb, M. E. (2004). *The role of the father in child development*. (Third Edition). Inc. John Willey and Sons.

- Mcconnachie, A. L., Ayed, N., Jadv, V., Lamb, M., Tasker, F. & Golombok, S. (2020). Father-child attachment in adoptive gay father families. *Attachment & Human Development*, 22(1), 110-123.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Harvard University Press.
- Murdock, N. L. (2012). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları: Olgu Sunumu Yaklaşımıyla*. F. Akkoyun (Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Nichols, M. P. (2013). *Aile Terapisi: Kavramlar ve Yöntemler*. O. Gündüz (Çev.). Kaknüs Yayınları.
- Özkan, H. (2021). Ortaokul Çağında Benlik Saygısının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi Babalık Rolü Algısı ve Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17 (35) , 1755-1784.
- Özyürek, A., Şalçı, O., Mamiyev, D., Çekiç, İ., Sağlam, C. Ve Nazlı, B. (2018). Okul öncesi eğitimde baba katılımının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 613-631.
- Peksen Akca, R. (2022). Examination of the Master's Theses on the Role of Fatherhood in Turkey. *International Social Sciences Studies Journal*, 8(98), 1578-1583.
- Pozo-Rico, T., & Sandoval, I. (2020). Can Academic Achievement in Primary School Students Be Improved Through Teacher Training on Emotional Intelligence as a Key Academic Competency? *Frontiers in Psychology*, 10, 1-8.
- Rothbaum, F., Weisz, J., Pott, M., Miyake, K. & Morelli, G. (2000). Attachment and culture: Security in the United States and Japan. *American Psychologist*, 55(10), 1093-1104.
- Ruíz, M. M. R., Carrasco, M. Á. & Holgado-Tello, F. P. (2016). Father involvement and children's psychological adjustment: maternal and paternal acceptance as mediators. *Journal of Family Studies*, 25(2), 151-169.
- Sary, M. P. & Turnip, S. S. (2015). Attitude difference between fathers and mothers toward fathers' involvement in child rearing activities among couples with 0- 12 months old babies. Community based study in a primary health care setting. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 190, 92-96.
- Semiz S. & Ören, M. (2024). Father personality, father role perception and social behaviours in preschool period: The mediating role of father involvement. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 8(1), 244-275.
- Sımsıkı, H. ve Şendil, G. (2014). Baba katılım ölçeğinin (BAKÖ) geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 104-123.
- Şahin, H. & Demiriz, S. (2014). Beş Altı Yaşında Çocuğu Olan Babaların, Babalık Rolünü Algılamaları İle Aile Katılım Çalışmalarını Gerçekleştirmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), 273-294.



- Şalçı, O. (2020). Baba destek eğitim programının babalık rolü algısına ve okul öncesi eğitim alan çocukların oyun becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Tam, H. lin, Kwok, S. Y. C. L., Hui, A. N. N., Chan, D. K. yin, Leung, C., Leung, J., Lo, H., & Lai, S. (2021). The significance of emotional intelligence to students' learning motivation and academic achievement: A study in Hong Kong with a Confucian heritage. *Children and Youth Services Review*, 121, 1,41.
- Telli, A.A, Özkan, H. (2016). 3-6 yaş grubu çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi, *İzmir Dr Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi*, 6(2), 127-34.
- Torres Velázquez, L. E., Ortega Silva, P., Garrido Garduño, A. & Reyes Luna, A. G. (2008). Dinámica familiar en familias con hijos e hijas. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(2), 31-56.
- Türkoğlu, D., Gültekin-Akduman, G. (2016). Okul öncesi dönem çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ile çocuklarının sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sos. Bilim Dergisi*, 7(3), 223-40.
- Uğur, Ş. (2020). 0-8 yaş çocuğu olan babaların, babalık rolünün incelenmesi: Siirt örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uribe-Morales, B.M., Cantero-Garlito, P. A. & Cipriano-Crespo, C. (2022). Fathers in the Care of Children with Disabilities: An Exploratory Qualitative Study. *Healthcare*, 10, 1-11.
- Uzun, P. M. (2019). Babalık rol algısının baba katılımı üzerindeki etkisinde eş desteğinin aracılık rolünün incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Winters, G. M. & Jeglic, E. L. (2017). Stages of sexual grooming: Recognizing potentially predatory behaviors of child molesters. *Deviant behavior*, 38(6), 724-733.
- Yin, H., Qian, S., Huang, F., Zeng, H., Zhang, C. J. & Ming, W. K. (2021). Parent-child attachment and social adaptation behavior in Chinese college students: the mediating role of school bonding. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-13.
- Zhu, J., Deneault, A. A., Turgeon, J. & Madigan, S. (2025). Caregiver and child adverse childhood experiences: A meta-analysis. *Pediatrics*, 155(2), 1-8.

# Okul Öncesi Öğretmenlerinde Örgütsel Sessizlik: Algılanan Müdür Yönetim Tarzının Rolü<sup>1</sup>

Selin Erten<sup>2</sup>

Nur Sılay<sup>3</sup>

## Özet

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının, müdür yönetim tarzı algıları üzerindeki rolü incelenmiştir. Bu kapsamda çalışma İstanbul iline bağlı resmi ve özel anaokullarındaki okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 373 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada veriler müdür yönetim tarzını ölçen bir ölçek ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarını ölçen bir ölçek ile elde edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının, müdür yönetim tarzı algıları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda sessizliğin kaynağı, okul ortamı, yönetici durumu ve duygu durumu alt boyutlarında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Çalışma kapsamında çeşitli önerilere yer verilmiştir.

## 1. Giriş

İnsan sosyal bir varlıktır. Bu sebeple yaşadığı sorunları çözmek için diğer insanlara ihtiyaç duyar. Toplumların oluşmasının temelinde de birliktelik isteyen bu ihtiyaç yer almaktadır. Toplumun sorunlarını çözmek, ihtiyaçlarını karşılamak için birlik yapılmasıyla örgütler oluşmuştur. Sürekli bir değişim halinde olan örgütlerin belirli amaçları vardır ve örgütler etkinliklerini bu amaçlara ulaşmak için gerçekleştirirler (Alagöz, 2020; Demirbaş ve Bostancı 2020; Nartgün ve Demirer, 2012). Ekonomik ve sosyal gelişmelerdeki

- 1 Bu çalışma Selin Erten'in "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müdür Yönetim Tarzı Algıları İle Örgütsel Sessizlik Davranışları Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.
- 2 Bilim Uzmanı, Milli Eğitim Bakanlığı, sselin.erten@gmail.com, 0000-0002-4813-6092
- 3 Dr. Öğr. Üyesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, nsilay@fsm.edu.tr, 0000-0002-1360-1302

ilerlemelerle örgütlerin en önemli kaynakları insan sermayesi olmuştur. Örgütteki insan sermayesi bu insanların yeni fikirleri, yaratıcı ve farklı önerileri ile düşünceleridir. Fakat bazı nedenlerden dolayı örgüttekiler sessiz kalır ve belirtilen bu fikir ve önerilerini örgüt yararına kullanmazlar, burada sessiz kalırlar (Afşar, 2013; Durak, 2014; Dyne, Ang & Botero, 2003; Gencer, 2018). Örgütteki bu sessiz kalma örgüt üyelerinin davranışsal bir seçimidir (Alioğulları, 2012). Seçilen bu sessizlik davranışı örgütün değişimlere ayak uydurmasını, varlığını sürdürmesini ve gelişmesini olumsuz olarak etkileyecektir. Eğitim örgütlerinden olan okulların girdisi ve çıktısı da insandır. Eğitim yönetimi eğitim örgütlerinin hedeflerine ulaşmasındaki en önemli unsurlardan birisidir. Hedeflere daha kolay ulaşılması, iyi planlanarak yürütülen bir eğitim yönetimi ile mümkündür. Bunların yanı sıra sistemsel bir yönetim süreci olan eğitim yönetimi eğitim sürecinin ana hedefleri doğrultusunda hareket eder (Çoban, 2019).

Yönetim tarzı, yöneticinin örgütü amaçlarına ulaştırmak için kullandığı yöntem ve yetkiyi kullanma biçimi olarak ifade edilir. Yöneticinin benimsediği yönetim tarzı ile sahip olduğu değerler ile alakalıdır (Akçay, 2020). Yöneticiler, başarı için pek çok yönetim tarzı benimserler. Bu yönetim tarzlarının hangisinin diğerlerine göre daha iyi olduğu sorununun doğru bir cevabı yoktur. Burada asıl olan örgütün amaçlarına götürecek yönetim tarzının seçilmesidir (Asar, 2021). Okul yöneticilerinin kullandıkları tarzlar; işbirlikli, demokratik ve katılımcı, otoriter, karşı koyucu, ilgisiz ve boyun eğici yönetim olarak ele alınmıştır (Üstüner, 2016). İşbirlikli yönetim tarzında okul ile ilgili tüm kararlarda okulun tüm üyelerinin de kararı alınır. İşbirlikli yönetim tarzının benimsendiği örgütlerde uyum bozulmaz (İşeri, 2019, Yağ, 2019). Demokratik ve katılımcı yönetim tarzı kararların katılnalı olarak verildiği yönetim tarzıdır (Baloglu, 2014). Otoriter tarzda, müdürler çalışanların ulaşılacak istenen amaçlara, yasalara, politikalar ile usullere göre davranış sergilemelerini isterler. Müdür ile örgüt üyelerinin iletişim seviyesi düşük, etkileşimleri ise azdır (Gedik ve Üstüner, 2019). Karşı koyucu yönetim tarzında yöneticiler kurdukları düzeni devam ettirmek isterler. Öğretmenlerden gelen yenilik fikirlerine karşı çıkarlar (Abdurrezzak ve Üstüner, 2019). Boyun eğici yönetim tarzında diğerlerinin istediği gibi davranan, hayır diyemeyen, her şeyi kabul eden yönetici davranışları görülür (Uzdoğan, Kara ve Uzdoğan, 2015). İlgisiz yönetim tarzını benimsemiş bir yönetici ise okulun işleri ile ilgilenmez ve okulun işlerine karışmaz. Öğretmenlerin duygularına ve okulun başarısına karşı duyarlı değildir. Sorunlar karşısında endişelenmez ve sorunlara karşı ilgisizdir (Sarı, Yıldız ve Canoğulları, 2018). Okul müdürlerinin okullarda eğitim lideri olmaları beklenir. Bu sebeple okul müdürlerinin benimsedikleri

yönetim tarzının işbirlikli ve demokratik olması beklenirken; ilgisiz, otoriter ve karşı koyucu yönetim tarzlarında olmamaları beklenir. Okuldaki eğitim ve öğretimin niteliğini okul müdürünün benimsediği yönetim tarzı doğrudan etkileyecektir. Okul müdürü sorunları çözmeli, öğretmenlerden gelen fikirleri önemseyerek kararları öğretmenlerle paylaşmalıdır. Bu görevleri göz önüne alındığında emir vermek, ilgisiz davranmak ve çözüm üretmemek okul müdürünün görevlerinden değildir (Alanoğlu, 2019). Helvacı ve Aydoğan (2011), Şahan (2018), Çoban (2019) hedeflere daha çabuk ulaşılabilmesi için eğitim yöneticilerinde olması gereken özellikleri şu şekilde belirtmişlerdir:

- Okul idarecileri hukuk tarafından verilen yetkilerini kullanmak yerine öğretmenlerin okulu sahiplenmelerini sağlayacak bir yönetim anlayışında olmalıdırlar.
- Yönetimle ilgili yeteneklerini geliştirmeli ve birçok alanda etkili olmalıdırlar.
- Öğretmenlerini okulda alınan kararlara katmalıdır.
- Değişim ve yenilikleri tahmin edebilmelidir.
- Geri dönütler vermelidir.
- Okuldaki öğrenci, öğretmen ve diğer paydaşlara karşı empati kurabilmelidir.
- Olaylara olumlu bakmalı, okulda çıkan krizleri fırsata çevirebilmelidir.
- Okul müdürü vizyonunu geliştirerek bütünsel bakış açısını geliştirmelidir.
- Yöneticilik kabiliyetlerinin yanında liderlik özelliklerini de geliştirmelidir.
- Çalışanları motive edebilmek için mizahı kullanabilmeli, korkulmayan ve ulaşılabilir biri olmalıdır.
- Günün gerektirdikleri yönünde kendini geliştirerek farklı tarzlarda yöneticilik yapabilmelidir.
- Okulun fiziki imkanlarını yeterli seviyede sağlamaktır.
- Sorunlara karşı duyarlı olmalı, yöneticiliği sevmeli, veliler ile işbirliği ve etkileşim içinde olmalıdır.

Örgütsel sessizlik üç türe ayrılmıştır. Bu türlerin temelinde örgüt üyelerinin motivasyonları yatmaktadır (Dyne et al., 2003). Bu sessizlik türlerinden kabullenici sessizlikte fikirlerinin önemsenmeyeceğini düşünen

öğretmenler sessiz kalırlar (Bayer Demirhan, 2020). Müdürler çalışanların fikirlerinin alınması konusunda dostça bir tutum sergileyerek ve çalışanlara dost canlısı davranarak bu durumu önleme çalışmalıdır (Gencer, 2018). Korunma amaçlı sessizlik davranışında bulunan öğretmenler fikirlerine gelecek tepkilerden, çatışma yaşamaktan ve dışlanmaktan korktukları için sessizliği seçerler. Bu süreçle okuldaki verimlilik düşer, öğretmenlerin örgüte aidiyet hissetmeleri ve örgüte bağlılıkları azalır (Gencer, 2018). Korumacı sessizlik türünde ise fedakârlık ve iş birliği duyguları ön plandadır. Bu tür örgütü ve örgüt üyelerinin çıkarlarını ön plana alan, kişisel çıkarlardan uzak olan bir yapısı vardır. Korumacı sessizlik türünün temelinde yardım etmek vardır. Kişisel beklentiler arka planda kalır. Örgüt içinde birlikte hareket etme söz konusudur ve bu tür bir sessizlik gönüllü, bilinçli bir eylemdir. Örgütsel sessizlik davranışının temelindeki nedenleri ifade ederken keskin kalıplar kullanmak hatalı olacaktır. Bunun nedeni örgütsel sessizlik davranışının soyut ve öznel derinlik içermesidir. Her örgüt kendine özgü özelliklere sahiptir. Bu nedenle de örgütsel sessizliğin nedenleri de farklılık gösterecektir. Eroğlu, Adıgüzel ve Öztürk (2011) çalışmalarında örgütsel sessizliğin nedenlerini örgütsel, yönetsel, bireysel ve kültürel nedenler olarak dört temel başlıkta gruplamışlardır. Örgütsel sebepler, örgütsel sessizlik iklimi, adaletsizlik kültürü ve örgüt kültürünü içermektedir. Yönetimsel nedenlere bakıldığında idarecilerden olumsuz geri dönüş alma çekincesi, yönetim tarzı, idarecilerin önyargılı olacakları düşüncesi ile idarenin homojenlik durumu yer almaktadır. Bireysel nedenlerde örgüt üyesinin güven eksikliği, izolasyon korkusu, deneyimler, karakter özellikleri, ilişkileri bozma korkusu ve konuşmanın riskli bulunması yer almaktadır. Sonucu başlık olan kültürel başlıkta ise kültürel yapı ve normlar ile güç mesafesi yer almaktadır. Örgüttekilerin ifadeleri nedeniyle yalnız bırakılma korkuları ile kendilerine güvenmemesi sessizlik davranışının bireysel nedenlerindedir. Bunun yanı sıra izin ve bireysel işlemlerde kolaylık sağlanması ile iyi insani ilişkiler içinde olma sebepleriyle de örgüttekiler sessizlik davranışını gösterebilirler (Özgan ve Külekçi, 2012). Okul müdürleri tarafından farklılıkların başarılı idare edilmediği okullarda yöneticinin otoriter davranışları, adaletsiz davranmaları ve fikirleri önemsememeleri öğretmenlerde sessizlik davranışının artmasına sebep olabilmektedir. Bunun yanı sıra örgütsel sessizliği arttıran nedenlerden biri de örgüt kültürü olduğu söylenebilir (Bayer Demirhan, 2020; Gök, 2020). Okul müdürlerinin iletişim becerileri seviyeleri ve yöneticinin yönetim tarzı öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin azalmasında önemli bir etkidir (Azimi, 2021; Dervişoğlu, 2017). Özgan ve Külekçi (2012) çalışmalarında ilk olarak sessizliğin olumlu sonuçları görülse de uzun vadede çok büyük sorunlara sebep olacağını belirtmişlerdir. Örgütsel

sessizlik örgüt üyelerinin psikolojik problemlerinde artış olması, verimlilik ile motivasyonlarının azalmasıyla örgüt içinde gelişme ve iyileşmeyi engelleyecek olumsuz sonuçlara sebep olacaktır. Öğretmenlerin sessizlik davranışları pek çok sorunu ortaya çıkaracaktır. Bu sorunlardan bazıları; eğitimdeki ihtiyaçların belirlenememesi, okulda bulunan eksikliklerin bilinmemesi, öğrenci başarılarını arttırmak için yapılacak çalışmaların planlanamaması ile öğrenme ortamlarının düzenlenip geliştirilememesidir. Okul öncesi eğitim, eğitimin ilk basamağıdır. Bu dönemde öğrenilenlerin tüm yaşamda önemli olduğu için okul öncesi eğitimin önemi bilinmektedir. Okul öncesinde çalışan öğretmenler, okul öncesi eğitim alanını etkileyen öğelerden biridir (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). Okul öncesi eğitim kurumları eğitimin temelidir. Bu kurumlarda çalışmakta olanların sessizlik davranışlarının araştırılması önemlidir. Okullardaki sessizlik davranışının başarıyı istenmeyen yönler çekebilir, öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkileyebilir, meydana gelen problemlerin çözümlerini zorlaştırabilir (Bayer Demirhan, 2020). Okul öncesi öğretmenlerinin fikirleri, bilgileri ve deneyimleriyle okuldaki eğitim süreçlerine etkin olarak katılmamaları eğitim süreçlerinin sağlıklı olarak yürütülmesi ve eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşmasını olumsuz etkileyecektir. Eğitimde olumsuz sonuçlar doğuran örgütsel sessizlik davranışının en temel nedenlerinden biri de okul yöneticileridir. Alanyazında örgütsel sessizliğin sebepleriyle ilgili araştırmalara bakıldığında yöneticilerin bu sebeplerde çok etkili oldukları görülmüştür. Örgütteki sessizlik davranışının sebeplerine arasında örgütsel ile yönetsel sebepler en önemli etmenlerdir (Çakıcı, 2008). Okul yöneticilerinin yönetme tarzlarıyla davranışlarının öğretmenlerdeki örgütsel sessizlik davranışının ana neden olduğu söylenebilir. Alanyazında öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzı ile örgütsel sessizlik davranışlarıyla ilgili araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Ama bu araştırmalarda okul öncesi branşı ile yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sessizlikleri üzerinde algıladıkları müdür yönetim tarzlarının rolünün incelenmesi incelenmeye değer bulunmuştur. Bu unsurlar açısından okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel davranışlarında müdür yönetim tarzı algılarının rolünün ne olduğunun araştırılması, bu iki unsur arasındaki ilişkinin düzeyinin incelenip belirlenmesi bu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bu kapsamda çalışmanın genel amacı okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının, müdür yönetim tarzı algıları üzerindeki rolünün incelenmesidir. Öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri eksikliklerin belirlenmesini engelleyecektir. Bu da öğrenme ortamlarının geliştirilememesi, eğitim ihtiyaçlarının belirlenememesi gibi sorunlara yol açacaktır. Bunların yanında başarının artması için yapılan

planlamaları da olumsuz etkileyecektir. Eğitimin temel basamağı olan ve çocukların gelişimlerinde önemli etkisi bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında olumsuz sonuçlara neden olan örgütsel sessizlik davranışının araştırılması önemli görülmektedir. Sarıbay (2015)'a göre örgüt üyelerinin sessizlik davranışlarının en önemli nedenlerinden biri yönetici tutumlarıdır. Yöneticiler örgüt üyelerinin sessizlik davranışlarını bir güç gösterisi olarak kullanabilirler. Örgüt üyelerinin sessizlik davranışları onların onay verip rıza gösterdikleri anlamına gelmemektedir. Ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sessizlik davranışlarında müdür yönetim tarzı algılarının rolü ile ilgili yapılan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu unsurlar göz önüne alındığında yapılan çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2. Yöntem

Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sessizlik davranışlarında, algılanan müdür yönetim tarzının rolü çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama modeli ile incelenmiştir. Çalışmada ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sessizlik davranışları ve müdür yönetim tarzı algıları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Çalışmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu”, Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilen “Örgütsel Sessizlik Ölçeği” ve Üstüner (2016) tarafından geliştirilen “Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği” ile elde edilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 2.1’de verilmiştir.

*Tablo 2.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Değişkenler	Düzyey	N	%
Cinsiyet	Kadın	356	95,4
	Erkek	17	4,6
Eğitim Düzeyi	Ön lisans	34	9,1
	Lisans	291	78,0
	Yüksek Lisans	47	12,6
	Doktora	1	,3
Mezun Olunan Bölüm	Okul Öncesi Öğretmenliği	301	80,7
	Çocuk Gelişimi (Lisans)	40	10,7
	Çocuk Gelişimi (Ön Lisans)	32	8,6
Çalışılan Kurum Türü	Resmi Anaokulu	147	39,4
	Özel Anaokulu	57	15,3
	Resmi Anasınıfı	159	42,6
	Özel Anasınıfı	10	2,7
Kıdem Yılı	1-5	135	36,2
	6-10	111	29,8
	11-15	84	22,5
	16-20	35	9,4
	21 ve üzeri	8	2,1

Müdür ile Çalışma Süresi	0-2	209	56,0
	3-4	107	28,7
	5 ve üzeri	57	15,3
Müdürün Branşı	Okul Öncesi Öğretmenliği	158	42,4
	Diğer	215	57,6

Verilerin toplanması aşamasında önce ölçek izinleri alınmış, ardından etik kurul izni ve Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır. Çalışmaya İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ve özel anasınıfları ile anaokullarında çalışan gönüllülükle çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenleri dahil edilmiştir. Çalışma kapsamında okul öncesi öğretmenlerine “Kişisel Bilgi Formu”, Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilen “Örgütsel Sessizlik Ölçeği” ile Üstüner (2016) tarafından geliştirilen “Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmada verilerin analizi sürecinde öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu kapsamda verilerin analizinde betimsel istatistiksel analiz yöntemleri, ortalamalar arası fark analizi ve ilişki veri analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler bulgular bölümünde sunulmaktadır.

### 3. BULGULAR

#### 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

‘Okul öncesi öğretmenlerinin algıladıkları müdür yönetim tarzları ile örgütsel sessizlik algı düzeyleri nedir?’ sorusu çalışmanın ilk alt problemidir. Bu probleme yönelik veriler Tablo 3.1.1.’de sunulmuştur.

*Tablo 3.1.1. Öğretmenlerin Müdür Yönetim Tarzı Algı Düzeyleri*

Boyutlar	$\bar{X}$	SS	Min.	Max.
İşbirlikli Yönetim Tarzı	22,96	7,86	7,00	35,00
Otoriter Yönetim Tarzı	17,63	7,50	7,00	35,00
İlgisiz Yönetim Tarzı	13,66	5,92	7,00	35,00
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	8,40	4,19	4,00	20,00

Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutlarıdır. Tablo 3.1.1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin en yüksek puanı işbirlikli yönetim tarzında aldıkları ( $\bar{X} = 22,96$ ) belirlenmiştir. İşbirlikli yönetim tarzını otoriter ( $\bar{X} = 17,63$ ), ilgisiz ( $\bar{X} = 13,66$ ) ve karşı koyucu yönetim tarzı ( $\bar{X} = 8,40$ ) alt boyutları izlemektedir.



Araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin bulgular ise Tablo 3.1.2.'de sunulmuştur.

*Tablo 3.1.2. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algı Düzeyleri*

Boyutlar	$\bar{X}$	SS	Min.	Max.
Okul ortamı	12,26	3,38	4,00	20,00
Duygu durumu	10,31	2,99	3,00	15,00
Sessizliğin Kaynağı	16,23	4,34	5,00	25,00
Yönetici	11,02	3,03	3,00	15,00
İzolasyon	10,13	3,23	3,00	15,00

Örgütsel Sessizlik Ölçeği beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar okul ortamı faktörü, duygu durumu faktörü, sessizliğin kaynağı faktörü, yönetici faktörü ve izolasyon faktörüdür. Tablo 3.1.2. incelendiğinde en yüksek puanların sessizliğin kaynağı faktörünün aldığı görülmüştür. Sessizliğin kaynağı faktörünü okul ortamı faktörü ( $\bar{X} = 12,26$ ), yönetici faktörü ( $\bar{X} = 11,02$ ), duygu durumu faktörü ( $\bar{X} = 10,31$ ) ve izolasyon faktörü ( $\bar{X} = 10,13$ ) izlemektedir.

### 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okul öncesi öğretmenlerinin algıladıkları müdür yönetim tarzı eğitim düzeyi değişkeni, mesleki kıdem yılı değişkeni, çalışılan kurum türü değişkeni, müdür ile çalışma süresi değişkeni ve okul müdürünün branşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusu çalışmanın ikinci alt problemidir. Bu değişkenlere göre müdür yönetim tarzı algılarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği aşağıda sunulmuştur.

#### 3.2.1. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Müdür Yönetim Tarzı Algıları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 3.2.1.1.'de sunulmuştur.

**Tablo 3.2.1.1. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Müdür Yönetim Tarzı Algıları**

Boyutlar	Gruplar	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark (Scheffe)
İşbirlikli Y.T.	A-Önlisans	G. Arası	516,962	2	258,481	4,253	,015*	A>B A>C
	B-Lisans	G. İçi	22488,512	370	60,780			
		Toplam	23005,475	372				
Otoriter Y.T.	A-Önlisans	G. Arası	442,731	2	221,366	3,994	,019*	C>B
	B-Lisans	G. İçi	20505,681	370	55,421			
		Toplam	20948,413	372				
İlgisiz Y.T.	A-Önlisans	G. Arası	202,516	2	101,258	2,918	,055	
	B-Lisans	G. İçi	12839,242	370	34,701			
		Toplam	13041,759	372				
Karşı Koyucu Y.T.	A-Önlisans	G. Arası	165,835	2	82,918	4,814	,009*	C>A C>B
	B-Lisans	G. İçi	6373,644	370	17,226			
		Toplam	6539,480	372				

\*  $p < 0.05$

Tablo 3.2.1.1. verilerine göre anlamlı fark işbirlikli yönetim, otoriter yönetim ve karşı koyucu yönetim tarzlarında bulunmuştur. İşbirlikli tarzda anlamlı farkın da önlisans-lisans ve önlisans-lisansüstü mezunu olan okul öncesi öğretmenleri arasında olduğu görülmektedir. Otoriter tarzda lisans-lisansüstü mezunu olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır. Karşı koyucu tarzda ise önlisans-lisansüstü ve lisans-lisansüstü mezunları arasında olduğu görülmüştür. İlgisiz yönetim tarzında ise anlamlı fark bulunamamıştır.

### 3.2.2. Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Müdür Yönetim Tarzı Algıları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzının mesleki kıdem yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 3.2.2.1.' de sunulmuştur.

**Tablo 3.2.2.1. Öğretmenlerin Mesleki Kadem Yılı Değişkenine Göre Müdür Yönetim Tarzı Alguları**

Boyutlar	Gruplar	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
İşbirlikli Y.T.	A-1-5	G. Arası	673,187	4	168,297	2,773	,027*	A>B
	B-6-10	G. İçi	22332,287	368	60,686			A>D
	C-11-15	Toplam	23005,475	372				C>B
	D-16-20							
	E-21+							
Otoriter Y.T.	A-1-5	G. Arası	369,183	4	92,296	1,650	,161	
	B-6-10	G. İçi	20579,230	368	55,922			
	C-11-15	Toplam	20948,413	372				
	D-16-20							
	E-21+							
İlgisiz Y.T.	A-1-5	G. Arası	486,598	4	121,650	3,566	,007*	A>E
	B-6-10	G. İçi	12555,160	368	34,117			B>E
	C-11-15	Toplam	13041,759	372				C>E
	D-16-20							D>E
	E-21+							
Karşı Koyucu Y.T.	A-1-5	G. Arası	144,614	4	36,153	2,080	,083	
	B-6-10	G. İçi	6394,866	368	17,377			
	C-11-15	Toplam	6539,480	372				
	D-16-20							
	E-21+							

\* $p < 0.05$ 

Tablo 3.2.2.1. verilerine göre anlamlı fark işbirlikli yönetim ve ilgisiz yönetim tarzlarında bulunmuştur. İşbirlikli tarzda anlamlı farkın 1-5 yıl ile 6-10 yıl, 1-5 yıl ile 16-20 yıl ve 6-10 yıl ile 11-15 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenler arasında olduğu bulunmuştur. İlgisiz tarzda ise 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri, 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri, 11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri, 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri arasında kıdeme sahip olan öğretmenler arasında olduğu bulunmuştur. Otoriter ve karşı koyucu tarzda anlamlı fark bulunamamıştır.

### 3.2.3. Çalışılan Kurum Türü Yılı Değişkenine Göre Müdür Yönetim Tarzı Alguları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim çalışılan kurum türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 3.2.3.1.'de sunulmuştur.

**Tablo 3.2.3.1 Öğretmenlerin Çalışılan Kurum Türü Yılı Değişkenine Göre Müdür Yönetim Tarzı Algıları**

Boyutlar	Kurum Türü	N	$\bar{x}$	SS	F	p
İşbirlikli Yönetim Tarzı	Resmi Anaokulu	147	22,84	8,12	,296	,828
	Özel Anaokulu	57	23,86	8,15		
	Resmi Anasınıfı	159	22,75	7,66		
	Özel Anasınıfı	10	23,00	6,09		
Otoriter Yönetim Tarzı	Resmi Anaokulu	147	17,31	7,20	1,572	,196
	Özel Anaokulu	57	17,81	8,22		
	Resmi Anasınıfı	159	17,56	7,56		
	Özel Anasınıfı	10	22,60	5,78		
İlgisiz Yönetim Tarzı	Resmi Anaokulu	147	13,82	5,84	,392	,759
	Özel Anaokulu	57	14,00	6,18		
	Resmi Anasınıfı	159	13,32	6,00		
	Özel Anasınıfı	10	14,80	4,61		
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	Resmi Anaokulu	147	8,48	4,15	,510	,676
	Özel Anaokulu	57	8,26	4,02		
	Resmi Anasınıfı	159	8,27	4,37		
	Özel Anasınıfı	10	9,90	2,73		

\*  $p < 0.05$

Tablo 3.2.3.1. verilerine göre algıladıkları müdür yönetim çalışılan kurum türü değişkeni arasında hiçbir alt boyutta anlamlı fark bulunamamıştır.

### 3.2.4. Müdürle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Müdür Yönetim Tarzı Algıları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzlarının müdürle çalışma süresine değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 3.2.4.1.' de sunulmuştur.

**Tablo 3.2.4.1. Öğretmenlerin Müdürle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Müdür Yönetim Tarzı Algıları**

Boyutlar	Çalışma Süresi (Yıl)	N	$\bar{x}$	SS	F	p
İşbirlikli Yönetim Tarzı	0-2	209	23,14	7,86	1,790	,168
	3-4	107	21,91	7,51		
	5 ve üzeri	57	24,26	8,39		
Otoriter Yönetim Tarzı	0-2	209	17,41	7,64	,447	,640
	3-4	107	17,63	7,15		
	5 ve üzeri	57	18,47	7,71		
İlgisiz Yönetim Tarzı	0-2	209	13,68	5,89	,087	,917
	3-4	107	13,49	5,67		
	5 ve üzeri	57	13,89	6,55		
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	0-2	209	8,32	4,21	,203	,817
	3-4	107	8,38	3,97		
	5 ve üzeri	57	8,72	4,56		

\*  $p < 0.05$

Tablo 3.2.4.1. verilerine göre algıladıkları müdür yönetim tarzı ve müdürle çalışma süresi değişkeni arasında hiçbir alt boyutta anlamlı fark bulunamamıştır.

### 3.2.5. Okul Müdürünün Branşı Değişkenine Göre Müdür Yönetim Tarzı Algıları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzlarının okul müdürünün branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 3.2.5.1.'de sunulmuştur.

*Tablo 3.2.5.1. Öğretmenlerin Okul Müdürünün Branşı Değişkenine Göre Müdür Yönetim Tarzı Algıları*

Boyutlar	Müdürün Branşı	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
İşbirlikli Yönetim Tarzı	Okul Öncesi Öğretmenliği	158	22,97	8,05	371	,012	,990
	Diğer	215	22,96	7,74			
Otoriter Yönetim Tarzı	Okul Öncesi Öğretmenliği	158	17,84	7,38	371	,455	,649
	Diğer	215	17,48	7,61			
İlgisiz Yönetim Tarzı	Okul Öncesi Öğretmenliği	158	13,68	5,92	371	,067	,947
	Diğer	215	13,64	5,93			
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	Okul Öncesi Öğretmenliği	158	8,65	4,20	371	,965	,320
	Diğer	215	8,21	4,19			

\*  $p < 0.05$

Tablo 3.2.5.1. verilerine göre algıladıkları müdür yönetim tarzı ve müdürün branşı değişkeni arasında hiçbir alt boyutta anlamlı fark bulunamamıştır.

### 3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sessizlik davranışları eğitim düzeyi değişkeni, mesleki kıdem yılı değişkeni, çalışılan kurum türü değişkeni, müdür ile çalışma süresi değişkeni ve okul müdürünün branşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusu araştırmanın üçüncü alt problemidir. Bu değişkenlere göre örgütsel sessizlik düzeyleri anlamlı farklılık gösterip göstermediği aşağıda sunulmuştur.

### 3.3.1. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Örgütsel Sessizlik Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 3.3.1.1.' de sunulmuştur.

*Tablo 3.3.1.1. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Örgütsel Sessizlik Düzeyleri*

Boyutlar	Gruplar	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark (Scheffe)
Okul Ortamı	A-Ön Lisans	G. Arası	24,151	2	12,075	1,057	,348	
	B-Lisans	G. İçi	4226,101	370	11,422			
	C-Lisansüstü	Toplam	4250,252	372				
Duygu Durumu	A-Ön Lisans	G. Arası	64,404	2	32,202	3,654	,027*	B>A
	B-Lisans	G. İçi	3261,141	370	8,814			
	C-Lisansüstü	Toplam	3325,544	372				
Sessizliğin Kaynağı	A-Ön Lisans	G. Arası	80,154	2	40,077	2,142	,119	
	B-Lisans	G. İçi	6923,476	370	18,712			
	C-Lisansüstü	Toplam	7003,630	372				
Yönetici	A-Ön Lisans	G. Arası	21,050	2	10,525	1,150	,318	
	B-Lisans	G. İçi	3387,818	370	9,156			
	C-Lisansüstü	Toplam	3408,869	372				
İzolasyon	A-Ön Lisans	G. Arası	112,983	2	56,492	5,546	,004*	B>A
	B-Lisans	G. İçi	3768,840	370	10,186			C>A
	C-Lisansüstü	Toplam	3881,823	372				

\*  $p < 0.05$

Tablo 3.3.1.1. verilerine göre anlamlı fark duygu durumu ve izolasyon faktörlerinde bulunmuştur. Duygu durumu alt boyutunda anlamlı farkın önlisans-lisans mezunu olan öğretmenler arasında olduğu bulunmuştur. İzolasyon alt boyutunda ise anlamlı farkın önlisans-lisans mezunu olan öğretmenler ve önlisans-lisansüstü mezunu olan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Okul ortamı, sessizliğin kaynağı ve yönetici faktörlerinde ise anlamlı fark bulunamamıştır.

### 3.3.2. Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Örgütsel Sessizlik Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin mesleki kıdem yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 3.3.2.1.' de sunulmuştur.

**Tablo 3.3.2.1. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Örgütsel Sessizlik Düzeyleri**

Boyutlar	Gruplar	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark (Scheffe)
Okul Ortamı	A-1-5	G. Arası	94,862	4	23,716	2,100	,080	
	B-6-10	G. İçi	4155,390	368	11,292			
		Toplam	4250,252	372				
	C-11-15							
	D-16-20							
Duygu Durumu	A-1-5	G. Arası	54,116	4	13,529	1,522	,195	
	B-6-10	G. İçi	3271,428	368	8,890			
		Toplam	3325,544	372				
	C-11-15							
	D-16-20							
Sessizliğin kaynağı	A-1-5	G. Arası	95,531	4	23,883	1,272	,280	
	B-6-10	G. İçi	6908,099	368	18,772			
		Toplam	7003,630	372				
	C-11-15							
	D-16-20							
Yönetici	A-1-5	G. Arası	9,585	4	2,396	,259	,904	
	B-6-10	G. İçi	3399,283	368	9,237			
		Toplam	3408,869	372				
	C-11-15							
	D-16-20							
İzolasyon	A-1-5	G. Arası	102,080	4	25,520	2,485	,043*	B>A
	B-6-10	G. İçi	3779,743	368	10,271			B>C
		Toplam	3881,823	372				
	C-11-15							
	D-16-20							
E-21+								

\*  $p < 0.05$ 

Tablo 3.3.2.1. verilerine göre örgütsel sessizlik düzeyleri ve mesleki kıdem yılı değişkeni arasında hiçbir alt boyutta anlamlı fark bulunamamıştır.

### 3.3.3. Çalışılan Kurum Türü Değişkenine Göre Örgütsel Sessizlik Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin çalışılan kurum türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 3.3.3.1.' de sunulmuştur.

**Tablo 3.3.3.1. Öğretmenlerin Çalışılan Kurum Türü Değişkenine Göre Örgütsel Sessizlik Düzeyleri**

Boyutlar	Kurum Türü	N	$\bar{x}$	SS	F	p
Okul Ortamı	Resmi Anaokulu	147	12,19	3,43	,544	,653
	Özel Anaokulu	57	12,44	3,34		
	Resmi Anasınıfı	159	12,19	3,32		
	Özel Anasınıfı	10	13,50	3,92		
Duygu Durumu	Resmi Anaokulu	147	10,40	3,04	1,107	,346
	Özel Anaokulu	57	9,68	3,10		
	Resmi Anasınıfı	159	10,40	2,90		
	Özel Anasınıfı	10	11,00	2,94		
Sessizliğin Kaynağı	Resmi Anaokulu	147	15,99	4,65	,915	,434
	Özel Anaokulu	57	15,93	3,87		
	Resmi Anasınıfı	159	16,44	4,16		
	Özel Anasınıfı	10	18,00	4,88		
Yönetici	Resmi Anaokulu	147	10,73	3,29	1,712	,164
	Özel Anaokulu	57	10,84	2,85		
	Resmi Anasınıfı	159	11,24	2,85		
	Özel Anasınıfı	10	12,60	2,27		
İzolasyon	Resmi Anaokulu	147	10,20	3,28	1,986	,116
	Özel Anaokulu	57	9,26	3,27		
	Resmi Anasınıfı	159	10,29	3,13		
	Özel Anasınıfı	10	11,30	3,40		

\*  $p < 0.05$

Tablo 3.3.3.1. verilerine göre örgütsel sessizlik düzeyleri ve çalışılan kurum türü değişkeni arasında hiçbir alt boyutta anlamlı fark bulunamamıştır.

### 3.3.4. Müdürle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Örgütsel Sessizlik Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin müdürle çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 3.3.4.1.'de sunulmuştur.



**Tablo 3.3.4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Müdürle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Örgütsel Sessizlik Düzeyleri**

Boyutlar	Çalışma Süresi (Yıl)	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Okul Ortamı	0-2	209	12,27	3,27	,186	,830
	3-4	107	12,37	3,37		
	5 ve üzeri	57	12,03	3,82		
Duygu Durumu	0-2	209	10,19	2,94	,486	,616
	3-4	107	10,54	2,90		
	5 ve üzeri	57	10,30	3,33		
Sessizliğin Kaynağı	0-2	209	16,24	4,28	,009	,991
	3-4	107	16,24	4,35		
	5 ve üzeri	57	16,16	4,58		
Yönetici	0-2	209	10,97	2,95	,324	,723
	3-4	107	10,95	3,11		
	5 ve üzeri	57	11,31	3,18		
İzolasyon	0-2	209	9,10	3,18	,436	,647
	3-4	107	10,32	3,08		
	5 ve üzeri	57	10,28	3,70		

\*  $p < 0.05$

Tablo 3.3.4.1. verilerine göre örgütsel sessizlik düzeyleri ve müdürle çalışma süresi değişkeni arasında hiçbir alt boyutta anlamlı fark bulunamamıştır.

### 3.3.5. Okul Müdürünün Branşı Değişkenine Göre Örgütsel Sessizlik Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin okul müdürünün branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 3.3.5.1.'de sunulmuştur.

**Tablo 3.3.5.1. Öğretmenlerin Okul Müdürünün Branşı Değişkenine Göre Örgütsel Sessizlik Düzeyleri**

Boyutlar	Müdürün Branşı	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Okul Ortamı	Okul Öncesi Öğretmenliği	158	12,46	3,33	371	,976	,330
	Diğer	215	12,12	3,41			
Duygu Durumu	Okul Öncesi Öğretmenliği	158	10,39	2,94	371	,465	,642
	Diğer	215	10,25	3,03			
Sessizliğin Kaynağı	Okul Öncesi Öğretmenliği	158	16,25	4,32	371	,096	,923
	Diğer	215	16,21	4,36			
Yönetici	Okul Öncesi Öğretmenliği	158	10,92	3,00	371	-,518	,605
	Diğer	215	11,09	3,05			
İzolasyon	Okul Öncesi Öğretmenliği	158	10,04	3,21	371	-,464	,643
	Diğer	215	10,19	3,25			

Tablo 3.3.5.1. verilerine göre örgütsel sessizlik düzeyleri ve okul müdürünün branşı değişkeni arasında hiçbir alt boyutta anlamlı fark bulunamamıştır.

### 3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

‘Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sessizlik davranışları üzerinde müdür yönetim tarzı algılarının rolü nedir?’ sorusu araştırmanın dördüncü alt problemidir. Bu probleme yönelik veriler Tablo 3.4.1.’de sunulmuştur.

**Tablo 3.4.1. Öğretmenlerin Müdür Yönetim Tarzı Alguları ile Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki**

Alt Boyutlar	Okul Ortamı	Duygu Durumu	Sessizliğin Kaynağı	Yönetici	İzolasyon
İşbirlikli Tarzı	Yönetim -,570**	-,526**	-,395**	-,304**	-,383**
Otoriter Yönetim Tarzı	,535**	,414**	,380**	,287**	,339**
İlgisiz Yönetim Tarzı	,462**	,335**	,298**	,225**	,273**
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	,585**	,438**	,345**	,280**	,308**

\*\* $p < .01$

Tablo 3.4.1. verilerine göre okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeyleriyle müdür yönetim tarzı algıları arasında genel olarak anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu görülmüştür. İşbirlikli yönetim tarzı alt boyutu ile örgütsel sessizliğin tüm faktörleri arasında negatif ve orta seviyede anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlgisiz yönetim tarzı alt boyutu ile örgütsel sessizliğin tüm faktörleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu kapsamda duygu durumu ve okul ortamı alt boyutlarında orta diğer alt boyutlarda ise düşük seviyede anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutu ile örgütsel sessizliğin tüm faktörleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu kapsamda yönetici alt boyutunda düşük, diğer alt boyutlarda ise orta seviyede anlamlı bir ilişki görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin algıladıkları işbirlikli müdür yönetim tarzına göre örgütsel sessizliğin alt boyutlarına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 3.4.2.'de sunulmuştur.

*Tablo 3.4.2. Algıladıkları İşbirlikli Müdür Yönetim Tarzına Göre Örgütsel Sessizliğin Alt Boyutlarına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili R
Sabit	40.095	1,482	-	27,613	,000	-
Okul Ortamı	-,913	,147	-,393	-6,227	,000	-,570
Duygu Durumu	-,602	,182	-,229	-3,302	,001	-,523
Sessizliğin Kaynağı	-,114	,119	-,063	-,965	,335	-,395
Yönetici	,070	,160	,027	,436	,663	-,304
İzolasyon	,052	,163	,021	,319	,750	-,383

R= ,594 R<sup>2</sup>= ,353  
F= 39,993 p= .000

Tablo 3.4.2. verilerine göre işbirlikli yönetim tarzı ile okul ortamı ve duygu durumu alt boyutlarında negatif yönde orta seviyede anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sessizliğin kaynağı, izolasyon ve yönetici alt boyutlarında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Değişkenlerin işbirlikli yönetim tarzı üzerindeki önem sırası; okul ortamı, duygu durumu, sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon şeklindedir. Okul öncesi öğretmenlerinin algıladıkları otoriter müdür yönetim tarzına göre örgütsel sessizliğin alt boyutlarına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 3.4.3.'de sunulmuştur.

**Tablo 3.4.3. Otoriter Müdür Yönetim Tarzı Algularına Göre Örgütsel Sessizliğin Alt Boyutlarına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili R
Sabit	1,742	1,476	-	1,181	,239	-
Okul Ortamı	1,049	,146	,473	7,182	,000	,535
Duygu Durumu	,022	,182	,009	,123	,902	,414
Sessizliğin Kaynağı	,223	,118	,129	1,893	,059	,380
Yönetici	-,040	,159	-,016	-,254	,800	,287
İzolasyon	-,038	,162	-,016	-,233	,816	,339
R= ,543 R <sup>2</sup> = ,295						
F= 30,753 p= .000						

Tablo 3.4.3. verilerine göre otoriter yönetim tarzı ile sadece okul ortamı alt boyutu arasında pozitif ve orta seviyede anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin algıladıkları ilgisiz müdür yönetim tarzına göre örgütsel sessizliğin alt boyutlarına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 3.4.4.' de sunulmuştur.

**Tablo 3.4.4. Algıladıkları İlgisiz Müdür Yönetim Tarzına Göre Örgütsel Sessizliğin Alt Boyutlarına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili R
Sabit	3,355	1,228	-	2,732	,007	-
Okul Ortamı	,790	,122	,451	6,497	,000	,462
Duygu Durumu	-,047	,151	-,024	-,312	,755	,335
Sessizliğin Kaynağı	,110	,098	,080	1,115	,266	,298
Yönetici	-,039	,133	-,020	-,291	,771	,225
İzolasyon	-,024	,135	-,013	-,179	,858	,273
R= ,465 R <sup>2</sup> = ,216						
F= 20,228 p= .000						

Tablo 3.4.4. verilerine göre ilgisiz yönetim tarzı ile sadece okul ortamı alt boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin algıladıkları karşı koyucu müdür yönetim tarzına göre örgütsel sessizliğin alt boyutlarına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 3.4.5.' de sunulmuştur.

*Tablo 3.4.5. Algılanan Karşı Koyucu Müdür Yönetim Tarzına Göre Örgütsel Sessizliğin Alt Boyutlarına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili R
Sabit	-,727	,794	-	-,912	,362	-
Okul Ortamı	,710	,079	,572	9,035	,000	,585
Duygu Durumu	,071	,098	,050	,724	,469	,438
Sessizliğin Kaynağı	,041	,063	,043	,649	,517	,345
Yönetici	,032	,086	,023	,379	,705	,280
İzolasyon	-,132	,087	-,102	-1,510	,132	,308
R= ,589 R <sup>2</sup> = ,347						
F= 38,993 p= .000						

Tablo 3.4.5. verilerine bakıldığında karşı koyucu yönetim tarzı ile sadece okul ortamı alt boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmüştür.

#### 4. Sonuç

Çalışmada Üstüner (2016) tarafından geliştirilen “Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği” verileri incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları müdürleri daha çok iş birlikli yönetim tarzında algıladığı bulunmuştur. Bunu sırasıyla otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı algıları takip etmektedir. En yüksek puan iş birlikli yönetim algısındayken en düşük puan karşı koyucu yönetim algısındadır. Algılanan müdür yönetim tarzının üç alt boyutu ile öğretmenlerin eğitim düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu üç alt boyut işbirlikli, otoriter ve karşı koyucu yönetim tarzıdır. Anlamlı fark bulunamayan yönetim tarzı ise ilgisiz yönetim tarzıdır. Bu unsurlar göz önüne alındığında çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyleri ile işbirlikli yönetim, otoriter yönetim ve karşı koyucu yönetim tarzı algılarıyla anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. İlgisiz yönetim tarzı ile eğitim düzeyi arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Eğitim düzeyi önlisans olan öğretmenlerin müdürlerinin tarzını lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlere göre daha çok işbirlikli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin ise müdürlerinin tarzını lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlere göre daha çok otoriter tarzda algıladıkları bulunmuştur. Eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin müdürlerini önlisans mezunu ve lisans mezunu olan öğretmenlerden daha çok karşı koyucu yönetim tarzında algıladıkları belirlenmiştir. Araştırmada önlisans eğitim seviyesindeki öğretmenlerin işbirlikli müdür yönetim algıları, lisansüstü

eğitim seviyesindeki öğretmenlerin otoriter ve karşı koyucu müdür yönetim algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzı ile eğitim düzeyleri arasında bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Algılanan müdür yönetim tarzının iki alt boyutu ile öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu iki alt boyut işbirlikli ve ilgisiz yönetim tarzıdır. Bu unsurlar göz önüne alındığında çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin meslekteki kıdem yılları ile işbirlikli ve ilgisiz yönetim tarzları arasında anlamlı farklılık varken otoriter ve karşı koyucu yönetim tarzları arasında ise anlamlı fark bulunmamıştır. Kıdem yılı 1-5 yıl olan öğretmenlerin 6-10 ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre müdürlerini daha çok işbirlikli yönetim tarzında algıladıkları sonucu bulunmuştur. Kıdem yılı 11-15 yıl olan öğretmenlerin de işbirlikli yönetim tarzı algılarının 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden fazla olduğu belirlenmiştir. Kıdem yılı 21 sene ve üzeri olan öğretmenlerin ilgisiz yönetim tarzı algılarının kendilerinden daha az mesleki kıdem yılına sahip öğretmenlere göre daha düşük olduğu donucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ilgisiz yönetim algıları daha yüksektir. Veriler incelendiğinde düşük kıdemli öğretmenlerin ilgisiz ve işbirlikli yönetim algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin resmi anaokulu ya da anasınıfı ile özel anaokulu ve anasınıfında çalışmalarının, müdür ile çalışma yıllarının, müdürün branşının yönetim tarzı algılarında bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Çalışmada Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilen “Örgütsel Sessizlik Ölçeği” sonuçları incelendiğinde ise okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının daha çok sessizliğin kaynağı alt boyutunda olduğu bulunmuştur. Bunu sırasıyla okul ortamı, yönetici, duygu durumu ve izolasyon faktörlerinin izlediği belirlenmiştir. En yüksek puan sessizliğin kaynağı faktörüyken en düşük puanlar ise izolasyon faktöründedir. Örgütsel sessizlik algılarının iki boyutu ile öğretmenlerin eğitim seviyeleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu iki anlamlı fark izolasyon ve duygu durumu faktörleridir. Anlamlı fark bulunmayan faktörler ise yönetici, sessizliğin kaynağı ve okul ortamı alt boyutlarıdır. Lisans mezunu olan okul öncesi öğretmenlerinin önlisans mezunu olan öğretmenlere göre örgütsel sessizlik algılarındaki duygu durumu ve izolasyon faktörlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Mezuniyet seviyesi lisansüstü olan öğretmenler ise mezuniyet seviyesi önlisans olan öğretmenlere göre örgütsel sessizlik algılarındaki izolasyon faktörü daha yüksektir. Araştırmada lisansüstü ile lisans mezuniyete sahip öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları diğerlerine göre daha yüksektir. Araştırmada öğretmenlerin mezun oldukları eğitim seviyesi yükseldikçe örgütsel sessizlikleri de artmıştır. Örgütsel

sessizliğin tek alt boyutu ile öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu alt boyut izolasyon faktörüdür. Anlamlı fark bulunmayan faktörler ise müdürle çalışma süresi, kurum türü ve okul müdürünün branşı alt boyutlarıdır. Kıdem yılı 6-10 yıl olan öğretmenlerin 1-5 yıl ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre örgütsel sessizlik algılarındaki izolasyon faktörü daha yüksek bulunmuştur. Yapılan bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sessizlikleri üzerinde algıladıkları müdür yönetim tarzının rolü incelenmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri üzerinde algıladıkları müdür yönetim tarzının rolünün büyük olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışma müdürlerin sergiledikleri yönetim tarzının öğretmenlerdeki örgütsel sessizliğin önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Bu unsurlar göz önüne alındığında çalışma sonuçlarına göre müdür yönetim tarzlarının örgütsel sessizliğin sebeplerinden biri olduğu bulunmuştur. Müdürlerin sergilediği işbirlikli tarzın örgütsel sessizliği düşürdüğü görülmüştür. Öğretmenlerde örgütsel sessizliği arttıran müdür yönetim tarzları ise ilgisiz, otoriter ve karşı koyucu tarzlardır. Bu kapsamda müdürlerin sergilediği işbirlikli yönetim stillerinin hem okulda hem de eğitimde gelişime neden olacağı düşünülmektedir. Otoriter yönetim, ilgisiz yönetim ve karşı koyucu müdür yönetim tarzlarının ise hem okul için hem de eğitim için olumsuz sonuçlara neden olacağı düşünülmektedir.

## 5. Kaynakça

- Abdurrezzak, S. ve Üstüner, M. (2019). Algılanan Müdür Yönetim Tarzı ve İçsel Motivasyonun Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 151-168.
- Afşar, L. (2013). *Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Güven İlişkisi: Konuya İlişkin Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akçay, P. (2020). Okul Yöneticilerinin Algılanan Yönetim Tarzlarının Değerler Çerçevesinde İncelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 19-32.
- Alagöz, E. (2020). *İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Alguları ile Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Güven Alguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Alanoğlu, M. (2019). *Algılanan Okul Müdürü Yönetim Tarzları ile Öğretmenlerin Karara Katılma, Örgütsel Adalet, İş Doyumu ve Tükenmişlik Alguları Arasındaki İlişkinin Analizi* (Doktora Tezi). Elâzığ: Fırat Üniversitesi.
- Alioğulları, Z. D. (2012). *Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki -Bir Uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Asar, R. (2021). *Okul Yöneticilerinin Öğretmenlere İlişkin İnsan Doğası Varsayımları ve Sergiledikleri Yönetim Tarzları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Azimi, M. (2021). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Öğretmenlerin İş Doyumu ve Örgütsel Sessizlik Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Baloğlu, N. (2014). Karar Verme. Selahattin Turan (Ed.), *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama* içinde (s.225-250). Pegem Akademi.
- Buyer Demirhan, N. (2020). *Anaokullarındaki Öğretmenlerin Okul Kültürü Alguları ile Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Çakıcı, A. (2008). Örgütlerde Sessiz Kalınan Konular, Sessizliğin Nedenleri ve Algılanan Sonuçları Üzerine Bir Araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 117-134.
- Çoban, B. (2019). *Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerileri ve Algı Yönetimine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.



- Demirbaş, F. & B. Bostancı, A. (2020). Okulların Örgütsel Öğrenmeleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1426-1439.
- Dervişoğlu, Ç. (2017). *Okul Yöneticilerinin Algılanan Yönetim Becerileri ile Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişki: Beyoğlu İlçesi Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Durak, İ. (2014). Örgütsel Sessizliğin Demografik ve Kurumsal Faktörlerle İlişkisi: Öğretim Elemanları Üzerine Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(2), 89-108.
- Dyne, L., Ang, S. & Botero, I. (2003). Conceptualizing Employee Silence and Employee Voice as Multidimensional Constructs. *Journal of management studies*, 40(6), 1359-1392.
- Eroğlu, A., Adıgüzel, O. & Öztürk, U. (2011). Sessizlik Girdabı ve Bağlılık İkilemi: İşgören Sessizliği ile Örgütsel Bağlılık İlişkisi ve Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 97-124.
- Gedik, A. ve Üstüner, M. (2019). Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerine Algıladıkları Müdür Yönetim Tarzının Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, 53-68.
- Gencer, M. (2018). *Güç Merkezi Oluşturma Oyunlarının Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Sosyalleşmeye Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gök, M. (2020). *Öğretmenlerin Okullardaki Farklılıkların Yönetimine İlişkin Alguları ile Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Gömlüksiz, M. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 8(7), 201-221.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- İşeri, B. (2019). *Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzına İlişkin Öğretmen Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013). Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 167-182.
- Nartgün, Ş. S. ve Demirer, S. (2012). Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ile İş Yaşamında Yalnızlık Düzeylerine İlişkin Görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 139-156.

- Özgan, H. ve Külekçi, E. (2012). Öğretim Elemanlarının Sessizlik Nedenleri ve Üniversitelerine Etkileri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3, 33-49.
- Sarı, M., Yıldız, E. ve Canoğulları, E. (2018). Öğretmenlerin Algıladıkları Müdür Yönetim Tarzı ile Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 188-208.
- Şahan, G. (2018). Etkili Okul Müdürlerinin Özellikleri. II. *Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS2018)*. Erişim adresi [https://acikerisim.bartın.edu.tr/bitstream/handle/11772/1863/USEAS20%2018\\_TamMetin%20Etkili%20Okul%20Müdürleri.pdf?sequence=1&isAll%20owed=yv,%20Erişim%20tarihi:%2007.01.2020](https://acikerisim.bartın.edu.tr/bitstream/handle/11772/1863/USEAS20%2018_TamMetin%20Etkili%20Okul%20Müdürleri.pdf?sequence=1&isAll%20owed=yv,%20Erişim%20tarihi:%2007.01.2020)
- Sarıbay, B. K. (2015). *Örgütsel Sessizlik ile Kültürel Değerler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Kamu Kuruluşlarında Bir Araştırma* (Doktora Tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Uzğören, N., Kara, H. ve Uzğören, E. (2015). Yöneticilerde Boyun Eğici Davranış Eğilimlerinin Chaid Analizi ile İncelenmesi: Yönetici Adayı Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma. *Ekev Akademi Dergisi*, 61, 451-462.
- Üstüner, M. (2016). Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 429-457.
- Yağ, T. (2019). *Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzları ile Hesap Verebilirlik Yönelimleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.



# Okul Öncesi Eğitimi Alanında Akademik Araştırma ve Değerlendirmeler

Editör:

Dr. Öğr. Üyesi Perihan Civelek