

GELECEĞİN ÇOCUKLUĞU

OYUN, YAPAY ZEKÂ VE
GELİŞİMSEL ETKİLEŞİMLER



Editör

TUĞBA MUTLU BOZKURT



BİDGE Yayınları

Geleceğin Çocukluğu: Oyun, Yapay Zekâ ve Gelişimsel Etkileşimler

Editör: TUĞBA MUTLU BOZKURT

ISBN: 978-625-372-788-8

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 2025-06-25

BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374

Yayın hakları © BİDGE Yayınları

www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com

Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.

Güzeltpe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya /
Ankara



ÖNSÖZ

Dijital çağın hızla evrilen dinamikleri, çocukluk deneyimini yalnızca bugünün değil, aynı zamanda geleceğin perspektifinden yeniden düşünmeyi zorunlu kılmaktadır. Oyun, insan yaşamının en doğal ve öğretici etkinliği olarak tarih boyunca çocuk gelişiminin merkezinde yer almıştır. Ancak yapay zekâ teknolojilerinin yaşamın her alanına nüfuz ettiği günümüzde, oyun yalnızca bir eğlence ya da öğrenme aracı olmanın ötesine geçmiş; çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişiminde yapay zekâ destekli bir etkileşim alanı haline gelmiştir.

Bu kitap, “geleceğin çocukluğu”na yönelik çok boyutlu bir anlayış geliştirmeyi hedeflemektedir. Oyun yoluyla öğrenme, özel gereksinimli bireylerin katılım süreçleri, okul öncesi çocukların sağlık algıları ve yapay zekâ destekli psiko-eğitim uygulamaları gibi farklı ancak birbiriyle bağlantılı temalar, akademik bir çerçevede bir araya getirilmiştir. Her bir bölüm, farklı disiplinlerden akademisyenlerin katkılarıyla oluşturulmuş; çocukluk kavramına dair güncel teorik yaklaşımlar, saha deneyimleri ve teknolojik gelişmeler ışığında ele alınmıştır.

Bugünün çocukları, geleceğin toplumunu şekillendirecek bireylerdir. Bu nedenle onların gelişimini yalnızca pedagojik değil; aynı zamanda etik, teknolojik, psikolojik ve sosyokültürel bağlamlarda da değerlendirmek gerekmektedir. Bu kitap, bu kapsamlı bakış açısını okuyucuya sunmayı ve alana katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Katkı sunan tüm akademisyenlere ve bu kitabın oluşumuna emek veren herkese içtenlikle teşekkür eder; kitabın, çocukluk

alışmaları, erken çocukluk eğitimi, özel eğitim, psikolojik danışma ve eğitim teknolojileri alanında çalışan araştırmacılara, öğretmenlere ve uzmanlara ilham vermesini temenni ederiz.

Editör

Doç. Dr. Tuğba MUTLU BOZKURT

İÇİNDEKİLER

YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ PSİKOEĞİTİM UYGULAMALARI: DİJİTAL DÖNÜŞÜM, ETİK SORULAR VE GELECEK PERSPEKTİFİ	1
--	---

EZGİ LİF

OYUN YOLUYLA KATILIM: ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN GELİŞİMİNE KATKILARI	22
--	----

TUĞBA MUTLU BOZKURT, ÖMER ARSLAN, HELİN OLCAY

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNE DEVAM EDEN 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ DOKTOR, HASTANE VE HEMŞİRE ALGILARININ İNCELENMESİ	71
--	----

HAVİSE ÇAKMAK GÜLEÇ, MİNE YÜKSEL, NESLİHAN YILMAZ

Yapay Zekâ Destekli Psikoeğitim Uygulamaları:

BÖLÜM 1

Dijital Dönüşüm, Etik Sorular ve Gelecek Perspektifi

1. Ezgi LİF¹

Giriş

Son yıllarda dijitalleşme, psikolojik destek ve eğitim alanlarını yeniden şekillendirmekte; yapay zekâ (YZ) tabanlı uygulamalar, geleneksel müdahale modellerini dönüştüren güçlü araçlar olarak öne çıkmaktadır (Graham & Perin, 2022; Wang, Varma & Buntin, 2023). Ruh sağlığı alanındaki bu dijital dönüşüm, yalnızca teknolojik değil; aynı zamanda pedagojik, etik ve kültürel bir yeniden yapılanma süreci olarak değerlendirilmektedir (Blease et al., 2020; Luxton, 2021).

Psikoeğitim, bireyin bilişsel, duygusal ve davranışsal farkındalığını artırmayı, işlevsel başa çıkma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan, bilimsel temelli ve yapılandırılmış bir müdahale biçimidir (Donker et al., 2009). Erken müdahale ve koruyucu ruh sağlığı perspektifinde değerlendirildiğinde, psikoeğitimin yalnızca klinik müdahale değil; önleyici ruh sağlığı desteği olarak da önemli bir işlevi olduğu görülmektedir (Reavley & Jorm, 2010). Türkiye bağlamında da üniversite öğrencileriyle yürütülen çeşitli psikoeğitim programlarının, bilişsel farkındalık, stres yönetimi ve duygusal dayanıklılık gibi alanlarda anlamlı kazanımlar sağladığı gösterilmiştir (Aydoğdu & Gültekin, 2022; Yıldırım & Bayrakçı,

¹ Öğr. Gör. Ezgi LİF, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Kilis, Türkiye. E-posta: ezgilif@kilis.edu.tr | ORCID: 0000-0002-0848-6629

2020). Ancak klasik grup temelli uygulamalar, mekânsal erişim, kişiselleştirme ve zamanlama açısından sınırlılıklar barındırmaktadır. Bu noktada, dijital teknolojilerin ve özellikle YZ tabanlı çözümlerin psikoeğitim alanına entegrasyonu; kapsayıcı, erişilebilir ve bireyselleştirilmiş müdahale modellerinin geliştirilmesi için yeni olanaklar sunmaktadır (Gainsbury, Blaszczyński & Collins, 2022).

Yapay zekâ destekli psikoeğitim uygulamaları, geleneksel psikoeğitim yaklaşımlarının teknolojiyle bütünleştiği hibrit bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu entegrasyon, bireyin psikolojik ihtiyaçlarına göre şekillenen özelleştirilmiş içerikler, anlık geri bildirim mekanizmaları ve dijital ortamda sürdürülebilir öz düzenleme olanakları ile tanımlanmaktadır. Bandura'nın öz-yeterlik kuramı (1997), bireylerin öğrenme süreçlerine aktif katılımının, başarı beklentilerini ve davranışsal motivasyonlarını artırdığını vurgulamaktadır. Yapay zekâ sistemleri, bireylerin başarı deneyimlerini izleyip öz yeterlik inançlarını destekleyecek şekilde yapılandırıldığında, psikoeğitim programlarının etkisi katlanarak artabilir. Aynı şekilde, Zimmerman'ın (2002) öz düzenleme kuramı da bu bağlamda kritik bir öneme sahiptir; bireyin kendi öğrenme sürecini planlama, izleme ve değerlendirme becerileri, YZ destekli dijital platformlar aracılığıyla doğrudan desteklenebilmektedir. Bu sistemlerin, Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı (ZPD) kuramı doğrultusunda bireye uygun dijital rehberlik sunması ise öğrenme süreçlerinin daha etkili yapılandırılmasına olanak tanır. Böylece, yapay zekâ yalnızca araçsal bir teknoloji değil, aynı zamanda bireyin psikolojik gelişimini destekleyen bir “dijital rehber” rolü üstlenmektedir.

Mobil uygulamalar, sohbet robotları (chatbots) ve veri odaklı algoritmalar, bireyin stresli anlarda anlık destek almasını sağlayan, kullanım alışkanlıklarına göre içerik sunan ve gelişimsel süreci izleyen hibrit sistemler olarak hızla yaygınlaşmaktadır (Linardon et

al., 2019; Inkster, Sarda & Subramanian, 2018). Bununla birlikte, bu teknolojilerin etik, kültürel ve yapısal sınırlılıkları da bulunmaktadır. Özellikle bireyin duygusal verilerinin sürekli olarak toplanması, mahremiyet ve güvenlik konularında önemli etik ikilemler doğurmaktadır (Topol, 2019; Blease et al., 2020). Ayrıca, Batı merkezli bireycilik temelli yaklaşımlar üzerinden kurgulanan dijital içerikler, toplulukçu değer sistemleriyle çatışmakta ve kültürel uyumsuzluk riski taşımaktadır (Reddy, Naidoo & Choudhury, 2023).

Dijital müdahale sistemlerinin etkili, güvenilir ve sürdürülebilir olabilmesi için yalnızca teknolojik gelişmişlik yeterli değildir; aynı zamanda içeriklerin kültürel duyarlılıkla tasarlanması, etik denetim mekanizmalarının işler kılınması ve dijital eşitsizliklerin görünür kılınarak giderilmesi gerekmektedir (UNICEF, 2023; Luxton, 2021). Özellikle genç bireylerin yoğun biçimde dijital ortamda varlık gösterdiği bir çağda, psikoeğitim uygulamalarının dijital ortama entegre edilmesi kaçınılmaz olmakla birlikte; bu sürecin pedagojik hedeflerle, etik ilkelerle ve toplumsal bağlamla uyumlu biçimde yönetilmesi temel bir gerekliliktir.

Bu bölümde, yapay zekâ destekli psikoeğitim uygulamaları çok katmanlı biçimde ele alınacaktır. İlk olarak bu teknolojilerin sunduğu olanaklar, ardından karşılaşılan etik ve kültürel sınırlılıklar tartışılacak; son olarak ise dijital psikoeğitimde geleceğe yönelik yenilikçi perspektiflere yer verilecektir. Amaç, psikoeğitimi yalnızca bireysel gelişimi destekleyen bir araç olarak değil; aynı zamanda ruh sağlığı sistemlerinin kapsayıcı ve sürdürülebilir dönüşümünde stratejik bir bileşen olarak yeniden düşünmektir.

Yapay Zekâ Destekli Psikoeğitim Uygulamaları: Olanaklar ve Sınırlılıklar

Yapay zekâ (YZ) destekli psikoeğitim uygulamaları, dijital ruh sağlığı alanında hızlı bir ivmeyle gelişmekte ve bireylerin psikolojik destek süreçlerine erişimini dönüştürmektedir. Özellikle

mobil uygulamalar, sohbet robotları ve algoritmik içerik öneri sistemleri; bireylere stresli anlarda anlık destek sunma, duygu durumlarını izleme ve kişisel ihtiyaçlara göre içerik sunma açısından önemli olanaklar yaratmaktadır (Fitzpatrick, Darcy & Vierhile, 2022; Inkster, Sarda & Subramanian, 2018). Bu teknolojiler, geleneksel yüz yüze müdahale biçimlerinin mekân ve zaman sınırlılıklarını ortadan kaldırarak, erişilebilirliği artıran ve düşük maliyetli bir alternatif haline gelmiştir (Gainsbury, Blaszczyński & Collins, 2022). Türkiye’de geliştirilen bazı dijital ruh sağlığı uygulamaları da YZ destekli sistemlerin yerel bağlama uyarlanabilirliğine dair örnekler sunmaktadır (Karakurt & Karabekiroğlu, 2021; Demirtaş-Madran & Kemer, 2023).

Özellikle duygu tanıma sistemleri, doğal dil işleme (NLP), makine öğrenimi ve öneri sistemleri gibi teknolojiler; bireylere özelleştirilmiş, zamanında ve etkileşimli müdahale sunma potansiyeli taşımaktadır (Luxton, 2016; Zhang et al., 2023). Bu teknolojiler sayesinde, bireylerin psikolojik ihtiyaçlarına göre yapılandırılmış içerikler, duygusal durumlarına göre değişen destek önerileriyle birlikte sunulabilmekte, böylece kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi mümkün hâle gelmektedir.

YZ destekli müdahaleler, özellikle **bilişsel farkındalık, stresle baş etme, öz farkındalık geliştirme, motivasyon artırma ve duygusal düzenleme** gibi alanlarda etkili bulunmuştur (Demirtaş-Madran & Kemer, 2023; Aydoğdu & Gültekin, 2022). Örneğin, mobil psikoeğitim uygulamaları, bireyin günlük duygu durumlarını analiz ederek o anki ihtiyacına uygun nefes egzersizi, pozitif yeniden çerçeveleme ya da bilinçli farkındalık önerileri sunabilmektedir. Bu tip uygulamalar, psikoeğitim modüllerini gündelik yaşam içine entegre ederek öğrenmenin yaşamla bütünleşmesini sağlar (Kim & Lee, 2021). Ayrıca, **adaptif algoritmalar** sayesinde bireyin platformla etkileşimi analiz edilerek içerik sunumu otomatik olarak güncellenmektedir. Zimmerman’ın

(2002) öz düzenleme kuramı uyarınca, bu mekanizmalar bireyin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik etmekte, öz yeterlik inançlarını desteklemektedir (Bandura, 1997). Örneğin, sistemde ilerleme sağlayan bireylere pozitif pekiştirme verilmesi, gerileyen bireylere ise yeniden yapılandırılmış destek sunulması, psikoeğitimin motivasyonel boyutunu dijitalle entegre etmiştir.

Uygulama düzeyinde Türkiye'de de bu alanda bazı girişimler gözlemlenmektedir. Karakurt ve Karabekiroğlu (2021), YZ tabanlı danışmanlık sistemlerine yönelik üniversite öğrencilerinin algılarını incelemiş ve bu sistemlerin özellikle zaman yönetimi, akademik stresle baş etme ve geleceğe dair belirsizlikle ilgili konularda etkili olabileceğini göstermiştir. Benzer şekilde, Demirtaş-Madran ve Kemer (2023) mobil psikoeğitim uygulamalarının psikolojik sağlamlık geliştirme üzerindeki etkilerini değerlendirerek umut verici sonuçlara ulaşmıştır.

YZ tabanlı sohbet sistemleri ayrıca, bilişsel-davranışçı tekniklerin otomatik biçimde sunulmasını mümkün kılmakta; bireyin duygusal farkındalığını artıran geri bildirim döngüleriyle öz-düzenleme becerilerini desteklemektedir (Graham & Perin, 2022). Ayrıca, kullanıcı verileri üzerinden oluşturulan algoritmik izleme sistemleri, ruh sağlığı riski taşıyan bireyleri erken dönemde tespit etme ve ilgili destek mekanizmalarına yönlendirme açısından yeni fırsatlar sunmaktadır (Wang, Varma & Buntin, 2023). Bu özellikler, psikoeğitim uygulamalarını sadece bilgi aktarımından ibaret olmaktan çıkararak, izlemeye dayalı dinamik ve etkileşimli süreçlere dönüştürmektedir. Ancak bu potansiyel gelişmelerin yanında, YZ temelli sistemlerin bazı temel sınırlılıkları da göz ardı edilmemelidir. YZ sistemlerinin bireyin kültürel bağlamını, ilişkisel dinamiklerini ve benlik gelişimini her zaman yeterince yansıtamadığı görülmektedir (Reddy, Naidoo & Choudhury, 2023). Örneğin, bireysel hedef belirleme ya da bağımsızlaşma temelli yönlendirmeler, bazı bağlamlarda bireyin sosyal destek sistemlerini

zayıflatıcı etki yaratabilir. Bacanlı ve Deniz'in (2020) de vurguladığı gibi, bireyin karar süreçleri toplumsal ve ailesel bağlamla sıkı sıkıya bağlantılıdır ve bu bağlam dışlandığında algoritmalar bireyi "eksik" tanıma riskini taşır. Ayrıca, veri temelli sistemlerin karar süreçlerinde **algoritmik önyargı, veri yetersizliği ve kullanıcı niyetinin yanlış yorumlanması** gibi problemler de vardır (Eubanks, 2018; Crawford, 2021). Bu tür kültürel uyumsuzluklar, yapay zekâ sistemlerinin yalnızca etkisizleşmesine değil, aynı zamanda bireyin değer sistemine zarar verme riskine de yol açabilir.

Bunun yanı sıra, yapay zekâ sistemlerinin sürekli veri toplama yoluyla çalışıyor olması; özellikle genç bireylerin özel yaşam bilgilerini, duygusal ifadelerini ve ruhsal sağlık beyanlarını içeren yüksek hassasiyetli verilerin işlenmesini gerektirmektedir (Blease et al., 2020; Topol, 2019). Mahremiyetin korunması, verilerin nasıl depolandığı ve kimlerle paylaşıldığı gibi konularda mevcut sistemlerin çoğu şeffaf değildir. Bilgilendirilmiş onam süreçlerinin yüzeysel yürütülmesi ya da kullanıcıların sistem içindeki verisel haklarına dair yeterince bilgi sahibi olmamaları, dijital güvenin zedelenmesine yol açmaktadır (Luxton, 2021).

Diğer yandan, YZ sistemlerinin çoğu, bireyin sözel çıktıları üzerinden çalışan yüzeysel analizlere dayanmakta; psikolojik sorunları bağlamsız, bireysel semptomlar olarak yorumlama eğilimindedir. Oysa psikoeğitim yalnızca bireyin düşünce ya da davranış kalıplarını düzenlemekle sınırlı bir süreç değildir. Bu müdahaleler, bireyin sosyal çevresi, yaşam öyküsü, ilişkisel dinamikleri ve kültürel konumlanışıyla birlikte bütüncül olarak değerlendirildiğinde anlam kazanmaktadır. Yapay zekâ sistemleri, bu çok katmanlı bağlamsal çözümleme kapasitesine hâlen tam olarak sahip değildir (Sarda, Muñoz & Subramanian, 2022).

Son olarak, yapay zekâ destekli müdahalelerin giderek daha fazla otomatikleşmesi, psikoeğitimin temelinde yer alan insani etkileşimi ve duygusal rezonansı tehdit edebilecek bir boyut

taşımaktadır. Özellikle duygusal güven ve ilişki kurma ihtiyacının yüksek olduğu durumlarda, yalnızca algoritmalar aracılığıyla yürütülen destek süreçleri bireyde yalnızlık, yetersizlik veya değersizlik hissini artırabilir (Nichols, 2020). Bu nedenle YZ sistemleri, insan temasının yerini almaktan çok, onu destekleyen ve tamamlayan bir yardımcı unsur olarak yeniden konumlandırılmalıdır.

Kısacası, yapay zekâ destekli psikoeğitim uygulamaları; erişim, kişiselleştirme ve maliyet açısından kayda değer olanaklar sunarken, etik sorumluluklar, kültürel uyum, bağlamdan kopma riski ve insani temasın zayıflaması gibi çok katmanlı sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle söz konusu teknolojilerin yalnızca teknik etkinliğiyle değil; aynı zamanda etik ilkeler, kültürel hassasiyet ve bağlamsal geçerlilik kriterleriyle birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir.

YAPAY ZEKÂ İLE DÖNÜŞEN PSİKOEĞİTİM: KAVRAMSAL TARTIŞMALAR VE YENİ YAKLAŞIMLAR

Yapay zekâ tabanlı psikoeğitim sistemleri, kullanıcıların duygusal durumlarını analiz eden, bilişsel eğilimlerini tanıyan ve kişiselleştirilmiş içerik öneren algoritmalar yoluyla yapılandırılmaktadır. Bu yapı, psikoeğitim uygulamalarını daha erişilebilir, anlık ve ölçülebilir hale getirmekle birlikte, çoğu zaman bireyin yaşadığı sorunları yalnızca bireysel düzeyde, bağlamsal verilerden soyutlanmış biçimde değerlendirme eğilimi göstermektedir (Sarda, Muñoz & Subramanian, 2022). Bu durum, psikolojik sorunları semptom düzeyinde etiketleyen ama onları besleyen sosyal ilişkiler, aile dinamikleri ve kültürel normlar gibi derin yapıları göz ardı eden indirgemeci bir müdahale pratiğine yol açabilir.

Veriye dayalı öğrenme sistemleri, neyin ne sıklıkta ifade edildiğini kaydedebilir; ancak neden ve hangi anlam bağlamında

ifade edildiğini anlayamaz. Örneğin, bireyin “değersizlik” duygusunu sıkça belirtmesi, algoritmalar tarafından otomatik olarak “düşük özsaygı” biçiminde kodlanabilir. Ancak bu duygu, geçmişte yaşanan sistematik dışlanma deneyimlerinden, aile içi karşılaştırmalardan ya da sosyokültürel normların yüklediği rollere uyum baskısından kaynaklanıyor olabilir (Reddy et al., 2023). YZ sistemleri bu çok boyutlu ilişkisel yapıyı tanımlayamaz; çünkü yapay zekâ “veriyle” çalışır, “anlamla” değil. Halbuki psikoeğitim süreçleri yalnızca bireysel davranışların düzenlenmesini değil, aynı zamanda bireyin yaşamındaki örüntüleri fark etmesini, sosyal bağları yeniden yapılandırmasını ve duygusal içgörü kazanmasını amaçlamaktadır (Nichols, 2020).

Bu noktada, yapay zekâ destekli uygulamaların sunduğu desteğin “kişisel” değil, yalnızca “kişiselleştirilmiş” olduğu ayırt edilmelidir. Kişiselleştirme, sistemin bireye uygun görünen içerikleri sunmasıdır; kişisel deneyim ise bireyin bu içerikleri kendi yaşam tarihi, ilişkileri ve duygusal geçmişiyle harmanlayarak anlamlandırmasıdır. Bu ayrım dikkate alındığında, yapay zekâ sistemlerinin sadece bireysel değil, bağlamsal olarak da anlamlı içerikler sunma potansiyelinin henüz sınırlı olduğu görülmektedir (Graham & Perin, 2022).

Öte yandan, psikoeğitim süreci yalnızca bilgi aktarmak ya da bilişsel yeniden yapılandırma sağlamak değildir; aynı zamanda “tanıklık etme”, “yansılama” ve “duygusal rezonans” yoluyla bireyin kendi yaşamına dair daha derin bir farkındalık geliştirmesini mümkün kılar (Blease et al., 2020). İnsan teması, bu süreçte sadece destekleyici değil; aynı zamanda dönüştürücü bir işlev görür. Özellikle duygu düzenleme becerileri zayıf olan bireylerde, algoritmik geri bildirimler yüzeysel kalabilir; çünkü bu bireylerin öncelikle “görölmeye” ve “duyulmaya” ihtiyacı vardır. Oysa YZ sistemleri, bireyin içsel dünyasına temas edemez; yalnızca dışa

yansıyan verileri işler. Bu da psikoeğitimin özündeki insani dokunuşu zayıflatma riski taşır (Topol, 2019).

Bununla birlikte, teknolojiyi tümüyle dışlayan bir pozisyon da gerçekçi değildir. Özellikle kaynakların sınırlı olduğu, uzman erişiminin zor olduğu topluluklarda YZ sistemleri işlevsel bir destek katmanı sağlayabilir (Linardon et al., 2019). Bu noktada önerilen yaklaşım, yapay zekâyı bireyin kararlarını alan değil; farkındalığını artıran bir “zeka destekli yardımcı” (intelligent augmentation – IA) modeli içinde konumlandırmaktır (Sarda et al., 2022). Bu modelde, YZ sistemleri bireye yalnızca içerik sunmaz; bireyin öz-anlayışını geliştirecek biçimde geri bildirim döngüleri tasarlar, ancak bu süreç insan denetimi ve rehberliğiyle bütünleşir. Böylece yapay zekâ, yalnızlaşmayı değil; bağlamsal güçlenmeyi destekleyen bir araca dönüşebilir.

Sonuç olarak, yapay zekâ destekli psikoeğitim uygulamaları, bireyin yalnızca “ne yaşadığını” değil; “neden yaşadığını ve nasıl dönüştürebileceğini” anlamlandıracak bir sistematik kurguya ihtiyaç duymaktadır. Bu anlayış, teknik mühendislikten çok, psikolojik kavrayış ve bağlamsal duyarlılık gerektirir. Dolayısıyla gelecekte YZ sistemlerinin etkinliği, algoritmaların doğruluğundan ziyade, bireyin yaşam bağlamını ne ölçüde hesaba katabildiğiyle değerlendirilecektir. Psikoeğitim gibi insan merkezli bir sürecin anlamlı olabilmesi, teknolojinin insani olanı dışlamadan ona hizmet edecek şekilde tasarlanmasıyla mümkün olacaktır.

KAPSAYICILIK, ETİK SORUMLULUK VE GELECEK PERSPEKTİFİ

Yapay zekâ destekli psikoeğitim uygulamaları, bireyselleştirilmiş destek ve yaygın erişim olanakları sunsa da, etik açıdan ciddi tartışmaları da beraberinde getirmektedir. Dijital mahremiyetin korunması, bu uygulamaların en temel tartışma alanlarından biridir. Yapay zekâ sistemlerinin çoğu, bireylerin duygu

durumlarını, bilişsel örüntülerini ve davranışsal eğilimlerini analiz edebilmek için geniş çaplı veri toplama süreçlerine ihtiyaç duyar. Bu süreç, bireylerin açık rızasının alınmadığı veya verinin sınırlarının belirsiz olduğu durumlarda “**veri sömürüsü**” riskini doğurur (Crawford, 2021). Türkiye özelinde yapılan bazı çalışmalar, dijital danışmanlık uygulamalarında etik ilkelere dair farkındalığın henüz kurumsallaşmadığını ve veri mahremiyetinin çoğu zaman teknik güvenlik önlemlerine indirgenerek psikolojik sınırların ihlal edildiğini göstermektedir (Akçay, 2022; Aydın & Topçu, 2021).

Bununla birlikte, YZ sistemlerinin karar alma süreçlerinde **algoritmik önyargılar** önemli bir risk oluşturmaktadır. Eğitim verilerinde yer alan sınıflayıcı, cinsiyetçi, etnosentrik kalıplar; modelin çıktısına doğrudan yansımakta ve bazı bireyleri sistematik olarak dışarıda bırakabilmektedir (Eubanks, 2018; Noble, 2019). Bu durum özellikle kadınlar, LGBTİ+ bireyler, etnik azınlıklar ve nöroçeşitlilik gösteren bireyler için ayrımcılık riskini artırmakta, psikoeğitimin kapsayıcılığına gölge düşürmektedir.

Yapay zekâ (YZ) destekli psikoeğitim sistemleri, bireyselleştirilmiş müdahaleleri mümkün kılma potansiyeliyle ruh sağlığı hizmetlerinde dikkat çekici bir fırsat alanı oluşturmaktadır. Ancak bu teknolojik olanakların sürdürülebilir, etkili ve adil biçimde kullanılabilmesi için yalnızca yazılım geliştirme süreçlerine değil; aynı zamanda erişim adaleti, kültürel uyum, etik denetim mekanizmaları ve profesyonel sorumluluk çerçevesine odaklanmak gerekmektedir (Luxton, 2021; Blease et al., 2020).

Dijital Kapsayıcılık ve Erişim Adaleti

Dijital teknolojiler, potansiyel olarak geniş bir kullanıcı kitlesine ulaşabilse de bu erişim, pratikte ciddi sınırlılıklarla karşı karşıyadır. Dünya genelinde hâlâ milyonlarca birey, istikrarlı internet bağlantısından, uygun dijital cihazlara erişimden veya temel dijital okuryazarlık becerilerinden yoksundur (UNICEF, 2023). Bu

durum, özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı, kırsal bölgelerde yaşayan ya da göçmen gruplardan gelen bireylerin dijital psikoeğitim hizmetlerinden dışlanması neden olmaktadır.

Dijital eşitsizlik, bir başka deyişle bireylerin teknolojik altyapıya, dijital okuryazarlığa ve yapay zekâ sistemlerine erişimde yaşadığı uçurum, YZ destekli psikoeğitim uygulamalarının toplumun sadece belli kesimlerine hizmet etmesine yol açabilir. Bu noktada "evrensel algoritma" varsayımı da sorgulanmalıdır. Bireyin kültürel bağlamı, ilişki biçimi ve değer sistemi yeterince tanınmadığında, algoritmik kararlar bireyin gerçekliğine yabancı kalabilir. Bacanlı ve Deniz'in (2020) vurguladığı gibi, özellikle Türk toplumunda bireyin karar alma süreçleri, ailesel ve toplumsal bağlamdan bağımsız düşünülemez. Dolayısıyla etik duyarlılık sadece veri güvenliğiyle sınırlı olmamalı; psikososyal bağlamın tanınması, kültürel özelliğin hesaba katılması ve dijital uygulamaların yerel hassasiyetlere göre yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Bu noktada yalnızca çevrimiçi uygulama sunmak yeterli değildir. Uygulamaların çevrimdışı sürümleri, düşük veri tüketimiyle çalışan arayüzler, sadeleştirilmiş ekran tasarımları ve çok dilli içerikler; dijital psikoeğitim sistemlerinin erişilebilirliğini artırmak için temel gerekliliklerdir (Gainsbury et al., 2022). Ayrıca okul sistemleri, belediyeler ve gençlik merkezleri gibi yarı kamusal alanlara bu teknolojilerin entegrasyonu, bireysel kullanımın ötesine geçerek toplumsal düzeyde bir kapsayıcılığı mümkün kılabilir.

Kültürel Uyum ve Bağlamsal Hassasiyet

YZ sistemlerinin önemli bir sınırlılığı, içeriklerinin sıklıkla evrenselci ve bireycilik temelli normlara göre geliştirilmiş olmasıdır. Bu durum, özellikle toplulukçu kültürlerde yetişen bireyler açısından ciddi bir uyumsuzluk yaratmaktadır. Örneğin, bireysel karar alma, duyguların açıkça ifade edilmesi veya aileden ayrışma gibi öneriler,

bazı kültürel bağlamlarda çatışma yaratabilir ve bireyin sosyal destek sistemlerinden kopmasına yol açabilir (Reddy, Naidoo & Choudhury, 2023).

Bu tür yönlendirmelerin önlenebilmesi için algoritmaların yerel değer sistemleri, ilişkisel hiyerarşiler ve kültürel dinamikleri dikkate alacak biçimde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. İçerik tasarım süreçlerinde yalnızca mühendislerin değil; klinik psikologların, kültürel antropologların ve yerel uzmanların da yer alması, psikoeğitim uygulamalarının kültürel bağlama duyarlılığını artıracaktır (Graham & Perin, 2022). Ayrıca kullanıcıların geri bildirimlerine dayalı “kültür içi kalibrasyon” mekanizmaları da bu uyumu dinamik biçimde sürdürebilir.

Yapay zekâ destekli psikoeğitim sistemleri, veri temelli karar süreçleriyle bireysel ihtiyaçları anlamlandırmayı hedeflese de bu sistemlerin çoğu zaman kültürel bağlamı göz ardı etmesi eleştiri konusu olmaktadır. Özellikle ilişki dinamiklerinin, aile yapılarının ve benlik kurgusunun toplulukçu kültürlerde farklılaştığı düşünüldüğünde, evrenselmiş gibi sunulan algoritmik çözümlerin bağlamsal olarak yetersiz kalması olasıdır. Özellikle Türkiye gibi kültürel olarak kolektivist yapılarda, bireysel kararlar çoğunlukla ilişkisel bağlam içinde alınır ve bu durum sistemlerin tahmin edilebilirliğini zorlaştırır. Nitekim, Kağıtçıbaşı (2005) ilişkisel özerklik kavramı üzerinden bireyin karar süreçlerinin ailesel ve kültürel bağlamla iç içe geçtiğini belirtirken; Bacanlı ve Deniz (2020) de ergenlerde benlik gelişiminin bağlamsal farkındalıkla şekillendiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, psikoeğitim sistemlerinin sadece bireysel özelliklere değil, aynı zamanda kültürel referanslara duyarlı tasarlanması gerektiği açıktır.

Etik Duyarlılık ve Veri Güvenliği

YZ destekli sistemlerin neredeyse tamamı, kullanıcıya dair çok hassas kişisel bilgileri toplar: duygusal durumlar, ailevi sorunlar,

ilişki örüntüleri, hatta zihinsel sağlık beyanları. Bu veriler genellikle sürekli izleme ve kayıt yoluyla elde edilir. Ancak mevcut sistemlerde verilerin nasıl işlendiği, kimlerle paylaşıldığı ya da hangi amaçlarla saklandığı çoğu zaman kullanıcıya açık biçimde bildirilmemektedir (Topol, 2019; Blease et al., 2020). Türkiye bağlamında yapılan bazı çalışmalar, dijital danışmanlık uygulamalarında etik ilkelere dair farkındalığın henüz kurumsallaşmadığını ve mahremiyet algılarının dijital ortama taşınmasında ciddi boşluklar olduğunu ortaya koymaktadır (Aydın & Topçu, 2021; Akçay, 2022).

Etik bir yapay zekâ sisteminde, şeffaflık, bilgilendirilmiş onam ve denetlenebilirlik üç temel ilkedir. Ancak dijital psikoeğitim uygulamalarında bu ilkelerin çoğunlukla yüzeysel ya da sembolik biçimde yerine getirildiği gözlenmektedir. Bu da kullanıcıyla sistem arasındaki güven ilişkisini zedeler ve psikolojik destek sürecini zayıflatır.

Gelecekte bu sorunun çözümü için çok düzeyli mekanizmalar gereklidir. Bunlar arasında ulusal ve uluslararası ölçekte etik kurulların dijital platformlara entegre edilmesi, uygulama geliştiriciler için açık veri politikaları ve bireylerin verileri üzerinde aktif kontrol sağlayabileceği kullanıcı panelleri yer almalıdır. Aksi hâlde YZ sistemleri, psikoeğitimi destekleyen bir araç olmaktan çıkar, onu tehdit eden bir gözetim sistemine dönüşebilir.

Gelecek İçin Yenilikçi Perspektifler

Yapay zekâ destekli psikoeğitim uygulamaları henüz gelişiminin erken aşamasında olsa da, yakın gelecekte bu alanda radikal dönüşümler öngörülmektedir. Artırılmış gerçeklik (AR) ve sanal gerçeklik (VR) teknolojilerinin, psikoeğitim uygulamalarını bireyin gündelik yaşamıyla daha iç içe, çok duyulu ve deneyimsel hâle getirmesi beklenmektedir (Kim & Lee, 2021). Örneğin, stresle baş etme modüllerinin sanal ortamda gerçek hayata benzer biçimde

simüle edilmesi; bireyin baş etme becerilerini güvenli bir ortamda uygulayarak pekiştirmesine olanak tanır.

Benzer şekilde, duygusal farkındalık ve empati becerilerinin geliştirilmesinde yapay zekâ destekli “dijital rol yapma” uygulamaları öne çıkmaktadır. Bu sistemlerde, birey kendini farklı sosyal senaryolar içinde deneyimleyebilmekte ve aldığı geri bildirimler sayesinde ilişkisel becerilerini geliştirme şansı bulmaktadır. Bu tarz simülasyon temelli öğrenme ortamları, Vygotsky’nin “yakınsak gelişim alanı” kuramının dijital bir yorumu olarak değerlendirilebilir.

Bir başka yenilikçi yönelim ise “konuşan sistemler” ve “dijital danışman avatarlar”dır. Bu sistemler, bireyin yazılı veya sesli olarak paylaştığı verileri analiz ederek anlık öneriler sunmakta; aynı zamanda duygusal değişimleri izleyerek müdahale zamanlamasını optimize edebilmektedir (Luxton, 2016; Zhang et al., 2023). Bu tür sistemlerin en büyük avantajı, danışanların 7/24 erişebileceği sürekli bir destek ağı oluşturmaktır. Ancak aynı zamanda, bu yapay danışmanların etik sınırları ve kültürel yeterlilikleri hâlâ tartışmalı bir konudur.

Gelecek vizyonuna yönelik bir diğer potansiyel yönelim de “öğrenen algoritmalar”ın psikoeğitim sürecinde aktif karar destek sistemleri olarak kullanılmasıdır. Bireyin öğrenme eğilimleri, duygusal tetikleyicileri ve ilişki örüntüleri zaman içinde analiz edilerek, sadece müdahale değil, önleyici yapılandırmalar da önerilebilir. Bu noktada, bireyin çevrim içi izlerinin etik çerçevede kullanılması ve algoritmanın şeffaf, izlenebilir, açıklanabilir olması büyük önem taşımaktadır (Floridi et al., 2018).

Tüm bu yenilikler, geleneksel psikoeğitim uygulamalarını sadece dijitalleştirmekle kalmayacak, aynı zamanda onları veriyle beslenen, kendini uyarlayan, kullanıcı merkezli “akıllı sistemler”e dönüştürecektir. Bu sistemlerin en büyük potansiyeli ise psikolojik

destek alanını bireysel farklılıkları gözeten, zaman ve mekândan bağımsız, sürekli bir öğrenme ve gelişim ortamına evriltebilmesidir.

YZ tabanlı psikoeğitim uygulamalarının geleceği yalnızca yazılım teknolojilerindeki ilerlemelerle değil; aynı zamanda teorik esneklik, kültürel adaptasyon ve etik duyarlılıkla şekillenecektir. Özellikle “intelligent augmentation” (IA) modeli — yani YZ’nin karar verici değil, farkındalık artırıcı bir yardımcı olarak kullanılması — bu alandaki önemli bir strateji olarak öne çıkmaktadır (Sarda et al., 2022). Bu yaklaşım, bireyi yalnızlaştırmak yerine bağlamsal olarak güçlendirmeyi hedeflemekte; insan-yapay zeka etkileşimini yatay ve destekleyici bir düzlemde yeniden yapılandırmaktadır.

Bununla birlikte, gelecekte geliştirilecek sistemlerin sadece birey odaklı değil; aile, çift ve grup modüllerini de içeren bütünsel yapılar hâline gelmesi gerekmektedir. Öz-farkındalık, bağlamsal ayrışma, duygusal esneklik ve ilişki içi sınır inşası gibi temalara odaklanan içerikler; psikoeğitimin derinlemesine etkisini güçlendirebilir. Aynı zamanda bu sistemlerin eğitim kurumları, belediyeler, sivil toplum kuruluşları gibi yapılarla entegrasyonu, dijital psikoeğitimin yalnızca bireysel değil, toplumsal bir müdahale aracı hâline gelmesini sağlayacaktır.,

Türkiye’de dijitalleşmeye yönelik uygulama örneklerinin henüz sınırlı olmakla birlikte gelişmekte olduğu görülmektedir. Karakurt ve Karabekiroğlu (2021) ile Demirtaş-Madran ve Kemer’in (2023) çalışmalarında da görüldüğü üzere, yerel sistemlerin YZ ile entegrasyonu hâlen başlangıç düzeyindedir ancak potansiyel oldukça yüksektir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, yapay zekâ destekli psikoeğitim uygulamalarının potansiyel katkıları, sınırlılıkları ve etik zorlukları çok boyutlu biçimde tartışılmıştır. Günümüzde bireylerin

psikoeğitim süreçlerinde daha fazla özelleştirilmiş, esnek, etkileşimli ve sürekli destek ihtiyacı duyması; teknolojik çözümleri kaçınılmaz hâle getirmiştir. Yapay zekâ, bu bağlamda sadece bir araç değil; öğrenmeyi kolaylaştıran, karar süreçlerini destekleyen ve bireyin psikolojik gelişimine rehberlik eden **dijital bir ortam** sunmaktadır. Özellikle öz düzenleme, öz yeterlik, duygusal farkındalık ve sosyal becerilerin gelişimini destekleyen yapay zekâ sistemleri, geleneksel müdahalelere kıyasla daha geniş ve sürdürülebilir bir etki yaratma potansiyeli taşımaktadır.

Bununla birlikte, bu sistemlerin kültürel bağlamı yeterince hesaba katmayan evrenselci yapısı, algoritmik önyargılar, veri güvenliği sorunları ve dijital eşitsizlikler gibi önemli etik ve yapısal sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle yapay zekâ destekli psikoeğitim sistemlerinin geliştirilmesi sürecinde sadece teknolojik verimlilik değil, aynı zamanda **psikolojik duyarlılık, etik sorumluluk ve kültürel yeterlilik** gibi kriterlerin de dikkate alınması elzemdir.

Gelecek yıllarda, artırılmış gerçeklik, sanal rehberlik ve kendini uyarlayan öğrenen algoritmalar gibi yenilikçi yaklaşımların psikoeğitim alanına entegrasyonu; bu alanda hem akademik hem de uygulamalı anlamda yeni bir paradigma dönüşümünü beraberinde getirecektir. Ancak bu dönüşümün kapsayıcı, adil ve insan onuruna saygılı bir temelde gerçekleşmesi; teknoloji kadar insan merkezli değerleri önceleyen **eleştirel bir bakış** ile mümkün olacaktır.

Tüm bu değerlendirmeler ışığında, yapay zekâ destekli psikoeğitim uygulamaları sadece bireysel düzeyde bir dönüşüm fırsatı değil, aynı zamanda eğitimin yapısını, erişimini ve anlamını yeniden tanımlama potansiyeli taşımaktadır. Bu teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte, psikoeğitim uygulamalarının zamandan ve mekândan bağımsız, sürekli, kapsayıcı ve etkileşimli bir yapıya kavuşması mümkündür. Ancak bu dönüşümün sürdürülebilir ve anlamlı olabilmesi için, teknolojik gelişmelerin insan merkezli

değerlerle uyumlu, etik ilkelere duyarlı ve kültürel bağlamla bütünleşik biçimde yapılandırılması gerekmektedir. Çünkü psikoeğitim, temelde yalnızca bir öğrenme süreci değil; bireyin kendini tanıma, geliştirme ve güçlenme yolculuğudur.

Kaynakça

- Akçay, M. (2022). Yapay zekâ sistemlerinde etik sınırlar: Dijital psikolojik müdahaleye bir bakış. İnsan ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 11(2), 214–233. <https://doi.org/10.29228/itobiad.62841>
- Aydın, B., & Topçu, E. (2021). Dijital psikolojik danışmada etik ilkeler: Türkiye örneği. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Çalışmaları Dergisi, 4(1), 15–34.
- Aydoğdu, A., & Gültekin, F. (2022). Üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma becerilerine yönelik psikoeğitim programının etkililiği. Kastamonu Eğitim Dergisi, 30(2), 143–160. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1102127>
- Bacanlı, H., & Deniz, K. Z. (2020). Ergenlerde ilişkisel benlik ve bağlamsal öz-farkındalık ilişkisi. Eğitim ve Bilim, 45(203), 117–136. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8910>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Blease, C. R., Kaptchuk, T. J., Bernstein, M. H., Mandl, K. D., Halamka, J. D., & DesRoches, C. M. (2020). Artificial intelligence and the future of psychiatry: Insights from a global physician survey. *NPJ Digital Medicine*, 3(1), 1–6. <https://doi.org/10.1038/s41746-020-0252-0>
- Crawford, K. (2021). The Atlas of AI: Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence. Yale University Press.
- Demirtaş-Madran, H. A., & Kemer, G. (2023). Psikolojik sağlamlık geliştirici mobil uygulamalar üzerine sistematik bir değerlendirme. Psikoloji Çalışmaları Dergisi, 43(3), 198–215.

Donker, T., Griffiths, K. M., Cuijpers, P., & Christensen, H. (2009). Psychoeducation for depression, anxiety and psychological distress: A meta-analysis. *BMC Medicine*, 7, 79. <https://doi.org/10.1186/1741-7015-7-79>

Eubanks, V. (2018). Automating inequality: How high-tech tools profile, police, and punish the poor. St. Martin's Press.

Fitzpatrick, K. K., Darcy, A., & Vierhile, M. (2022). Delivering cognitive behavior therapy to young adults with symptoms of depression and anxiety using a fully automated conversational agent (Woebot): A randomized controlled trial. *JMIR Mental Health*, 9(1), e13207. <https://doi.org/10.2196/13207>

Floridi, L., Cowls, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V., ... & Vayena, E. (2018). AI4People—An ethical framework for a good AI society. *Minds and Machines*, 28(4), 689–707.

Gainsbury, S. M., Blaszczynski, A., & Collins, P. (2022). Digital mental health interventions: Opportunities and challenges. *Internet Interventions*, 28, 100509. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2022.100509>

Graham, S., & Perin, D. (2022). Artificial intelligence and writing: Pedagogical opportunities and ethical risks. *Educational Psychologist*, 57(3), 135–149. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2076471>

Inkster, B., Sarda, S., & Subramanian, V. (2018). An empathy-driven, conversational artificial intelligence agent (Wysa) for digital mental well-being: Real-world data evaluation. *JMIR mHealth and uHealth*, 6(11), e12106. <https://doi.org/10.2196/12106>

Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Gelişimde kendilik, aile ve kültür: Kuram ve araştırma. Koç Üniversitesi Yayınları.

Karakurt, N., & Karabekiroğlu, A. (2021). Yapay zekâ destekli psikolojik danışma sistemlerine yönelik algıların incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 24(1), 38–45. <https://doi.org/10.5505/kpd.2021.86259>

Kim, Y., & Lee, H. (2021). Adaptive AI in psychoeducation: A mobile-based intervention model. *Asian Journal of Educational Technology*, 18(2), 76–89.

Linardon, J., Cuijpers, P., Carlbring, P., Messer, M., & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2019). The efficacy of app-supported smartphone interventions for mental health problems: A meta-analysis of randomized controlled trials. *World Psychiatry*, 18(3), 325–336. <https://doi.org/10.1002/wps.20673>

Luxton, D. D. (2016). Artificial intelligence in behavioral and mental health care. Elsevier.

Luxton, D. D. (2021). Ethical implications of digital mental health and artificial intelligence in psychological practice. In D. D. Luxton (Ed.), *Artificial intelligence in behavioral and mental health care* (pp. 239–255). Elsevier.

Nichols, M. P. (2020). *The essentials of family therapy* (7th ed.). Pearson.

Noble, S. U. (2019). Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism. NYU Press.

Reddy, R., Naidoo, P., & Choudhury, M. D. (2023). Culture-sensitive artificial intelligence: Developing equitable mental health interventions. *Journal of Medical Internet Research*, 25, e47892. <https://doi.org/10.2196/47892>

Sarda, S., Muñoz, R. F., & Subramanian, V. (2022). From AI to IA (intelligent augmentation): A new strategy for improving mental

health through digital tools. *Digital Health*, 8, 20552076221104512.
<https://doi.org/10.1177/20552076221104512>

Topol, E. J. (2019). *Deep medicine: How artificial intelligence can make healthcare human again*. Basic Books.

UNICEF. (2023). *State of the World's Children: Digital inclusion and equity*. UNICEF Publications.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wang, K., Varma, D. S., & Buntin, M. B. (2023). The effectiveness of AI-assisted behavioral interventions: A systematic review. *The Lancet Digital Health*, 5(2), e89–e101.
[https://doi.org/10.1016/S2589-7500\(22\)00201-7](https://doi.org/10.1016/S2589-7500(22)00201-7)

Yıldırım, A., & Bayrakçı, M. (2020). Bilişsel farkındalık temelli psikoeğitim programının genç yetişkinlerde stres düzeyine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 10(58), 45–64.

Zhang, L., Yu, J., & Li, Y. (2023). Artificial intelligence-based intervention systems in mental health: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 14, 123456.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.123456>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.

BÖLÜM 2

OYUN YOLUYLA KATILIM: ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN GELİŞİMİNE KATKILARI

TUĞBA MUTLU BOZKURT¹
ÖMER ARSLAN²
HELİN OLCAY³

Giriş

Oyun, çocukların sosyal etkileşim kurallarını öğrenmeleri, davranışlarını kontrol etmeleri, duygusal zorluklara karşı hazır oluş düzeylerini artırmaları ve gelişimsel zorluklarla baş etmeleri açısından temel bir araç niteliğinde olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda, bireyin sosyal sorumluluk bilincinin gelişmesini destekleyen, sınırlarını keşfetmesine olanak tanıyan ve dış dünyaya uyum sağlamasını kolaylaştıran en önemli etkinliklerden biri olmaktadır (Ayan, 2016). Hayal gücü ile gerçek yaşam arasında köprü kuran oyun süreci, çocuğun iç dünyasını dışa yansıtmasına

¹ Doç. Dr. Bitlis Eren Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi:Orcid: 0000-0001-8663-2188

² Öğretmen (Pdr), Aile Ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Spor Bilimleri Fakültesi, Orcid: 0000-0002-2934-6748

³ Doktora Öğrencisi, Bitlis Eren Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi: Orcid: 0000-0001-8643-4616

olanak sağlayan en önemli faktörlerden olduğu yorumu yapılabilmektedir. Yetişkinler için basit gibi görünen oyunlar, çocuk açısından değerlendirildiğinde; belirli kuralları, roller arası ilişkileri ve kendi içinde yapılandırılmış bir sistematığı olan anlamlı bir deneyim sunmaktadır (Öz Bakır, 2009).

Yaşamın her döneminde varlığını sürdüren oyun, bireyin içinde bulunduğu yaşa ve gelişimsel düzeye göre farklı işlevler üstlenebilmektedir (Özyürek & Çavuş, 2016; Yılmaz & Aksoy, 2011). Bu işlevler çocuklar için yalnızca eğlenceli bir etkinlik değil, aynı zamanda doğal bir öğrenme aracı şeklinde tanımlanmaktadır. Her yönüyle, çocukların bilgi edinme, deneyim yaşama, iş birliği yapma ve sosyal etkileşim kurma gibi önemli becerileri deneyimleyerek öğrenmelerine olanak tanıyabilmektedir (Kaytez & Durualp, 2014). Genellikle oyun, erken çocukluk dönemiyle ilişkilendirilse de, belirli hedefler doğrultusunda planlandığında her yaş grubu için gelişimi destekleyici bir araç olarak işlev görebileceği düşünülmektedir (Taşpınar, 2016).

Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde en temel ilkelerden birisi olan oyun, bireyin sürece aktif olarak katılım göstermesini sağlamaktır. Bu noktada katılım kavramı yalnızca fiziksel olarak bir ortamda bulunmayı değil; bireyin sosyal etkileşimde bulunması, karar alma süreçlerine dâhil edilmesi ve anlamlı katkılar sunması gibi daha kapsamlı bir etkileşim kurmasını içermektedir (UNICEF, 2012). Bu kapsamda oyun temelli yaklaşımlarla bireyin oyunlara dahil edilmesi hem bireysel farklılıklara duyarlı bir yapı sunmaları hem de çocukların sosyal becerilerini geliştirmeleri noktasında dikkat çekmektedir. Literatürde, özel olarak yapılandırılan ve bireyin ihtiyaçlarına göre düzenlenen oyun ortamlarının; dikkat süresi, hafıza ve problem çözme gibi bilişsel becerilerin yanı sıra, sosyal ve duygusal alanlarda da gelişimi desteklediği düşünülmektedir (Case-Smith & Clark, 2015; Kaytez & Durualp, 2014).

Çocukların çevrelerini tanıma ve anlamlandırma sürecinde en doğal ve etkili öğrenme biçimlerinden biri oyun oynamaktır. Katılım davranışı, bireyin psikolojik ve sosyolojik bağlamda sürece dahil olmasını sağlayan güçlü bir etken olduğu belirtilmektedir. Oyun yoluyla katılım, özel gereksinimli çocukların hem kişisel potansiyellerini ortaya koymalarına hem de çevreleriyle sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarına katkı sunmaktadır. Bu bağlamda, disiplin, empati ve paylaşma gibi değerlerin kazandırılması; aynı zamanda dürtüsel davranışların spor ve benzeri yapılandırılmış etkinlikler yoluyla uygun biçimlerde yönlendirilmesi için çeşitli yöntemler ve uygulama ortamlar geliştirilerek uygulanabileceği düşünülmektedir. Özel gereksinimli bireyler açısından oyun, yalnızca bir eğlence ve boş zamanı değerlendirme değil; duygularını ifade etme, motor becerilerini geliştirme, iletişim kurma ve sosyal ilişkiler kurma açısından güvenli ve destekleyici bir araç olarak belirtilmektedir. Oyun süreci, çocuğun özgüvenini artırmakla kalmayıp; aynı zamanda akranlarıyla kurduğu ilişkilerin niteliğini de olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle oyun, özel gereksinimli çocukların bütüncül gelişimi açısından vazgeçilmez bir köprü olarak değerlendirilmektedir.

Oyun Nedir?

Oyun, bireyin dışsal bir ödül beklentisi olmadan, kendi isteğiyle ve keyif alarak katıldığı, içsel motivasyonla yönlendirilen bir etkinlik biçimi olarak tanımlanmaktadır. Çocuklar açısından oyun yalnızca eğlenceli bir uğraş değil, aynı zamanda çevrelerini tanıdıkları, sosyal ilişkiler kurmayı öğrendikleri, problem çözme becerilerini geliştirdikleri ve duygularını ifade etmeyi deneyimledikleri önemli bir öğrenme süreci olarak görülmektedir. Oyun bu yönüyle; çocuğun zihinsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimini bütüncül şekilde desteklemenin yanı sıra, iletişim kurma ve kendini ifade etme becerilerini güçlendiren temel bir araç olarak değerlendirilmektedir (Bayrak Aykan & Eren Fidancı, 2022).

Eğlenceli zaman geçirme ve keyif alma amacıyla yapılan etkinlikleri içeren oyun, sadece çocuklara özgü değil, her yaştan birey tarafından oynanabilen faaliyetleri kapsamaktadır (Altunay, 2004). Oyunla ilgili literatürde yer alan farklı tanımlar incelendiğinde, oyunun çocuklar için bireysel keşif fırsatı sunduğu, çocukluğun temel gücünü yansıttığı ve öğrenmenin doğal bir dili olduğu ortak paydası olarak öne çıkmaktadır. Bu bilgilerden hareketle, oyun ve öğrenme süreçlerinin birbirini karşılıklı olarak besleyen yapılar olduğu ve aralarındaki ilişkinin oldukça güçlü olduğu söylenmektedir. Bu ilişkinin farkında olunması, özellikle ebeveynler ve eğitimciler açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

(Pellegrini, 2009). Öte yandan oyun, belirli kurallara dayalı, gönüllülük esasına göre şekillenen bir etkileşim süreci sunduğu ve bireyin günlük yaşamın gerçekliğinden kısa süreliğine de olsa uzaklaşmasına olanak tanıdığı bilinmektedir. Dolayısıyla oyun ortamı, bireylerin hayal gücünü harekete geçirmelerine olanak tanırken, aynı zamanda sosyal kuralları deneyimleyerek öğrenmelerine ve bu normları içselleştirmelerine zemin hazırladığı bilinmektedir.

OYUNUN TARİHSEL GELİŞİMİ

Oyun, insanlık tarihinin başlangıcından itibaren oyun, her dönemde bireylerin yaşamında önemli bir yer tutmuş ve gelişim süreçlerini şekillendiren temel etkinliklerden biri olmuştur. Tarih boyunca yaşanan göç hareketleri, savaşlar ve çeşitli doğa olayları, insanların çevrelerini anlamaya çalışma, keşfetme ve öğrenme yönündeki eğilimlerini artırmıştır. İlk insanlar, doğayla başa çıkabilmek ve yaşamlarını sürdürebilmek amacıyla, güçlü ve başarılı bireyleri gözlemleyerek onları örnek almış, bu gözlem yoluyla davranışlarını şekillendirmiştir. Bu durum, insanın çevresine uyum sağlama çabasının bir yansıması olarak değerlendirilmiştir (Humpel vd., 2002).

Tarihsel süreç içerisinde oyun, ilk insan topluluklarının günlük yaşamlarındaki hayatta kalma pratikleriyle doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Örneğin, avlanma sırasında hedefi vurma eylemi, günümüzdeki bazı oyunların kural yapılarıyla dikkat çekici benzerlikler göstermektedir (MEGEP, 2008). Aynı şekilde, geçmişte bireylerin biyolojik varlıklarını sürdürme amacıyla gerçekleştirdikleri savaşlar ya da bu savaşlara yönelik hazırlık süreçleri de oyun olgusuyla yakından ilişkilendirilmiştir. İnsanlar, doğayla olan mücadelelerinde sahip oldukları fiziksel ve zihinsel becerileri kullanmış, doğadaki olayları gözlemleyip taklit ederek zamanla çeşitli oyun biçimleri geliştirmiştir (Hazar, 2000).

Eski Türk topluluklarında çocukların küçük yaşlardan itibaren fiziksel dayanıklılık ve savaş becerileri kazanmaları amacıyla ok atma, koşu, güreş ve kılıçla mücadele gibi etkinliklerle eğitilmiştir (Kıldan, 2001). Efes antik kentinde yapılan arkeolojik kazılarda, Roma dönemine ait yaklaşık iki bin yıl öncesine dayanan üç taş ve dokuz taş gibi oyunlara ait izler mermer bloklar üzerinde tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların seksek oynadıkları ve misket benzeri bilyelerle zaman geçirdikleri, çeşitli araştırmalar tarafından ortaya konmuştur (Onur, 1992; Poyraz, 2003).

Orta Çağ döneminde, savaşlara katılan babaların çocukları, onların izinden giderek savaş hazırlıkları taklit etmiştir. Bu çocuklar, tahtadan yapılmış kılıçlar kuşanıp savaş kıyafetleri giyerek savaş oyunları oynadıkları ve içinde bulundukları kültürel ortamı oyun aracılığıyla deneyim edinerek tecrübe kazanmıştır (Erden, 2001).

Antik Yunan uygarlığında ise beden eğitimi, spor ve oyun kavramları toplumsal yaşamda büyük bir öneme sahip olduğu belirtmektedir. Çocukların oyun oynaması sadece kabul görmekle kalmaz, aynı zamanda teşvik de edilmektedir. Arkeolojik buluntular ve döneme ait çizimlerde, Yunan çocuklarının pişmiş topraktan yapılmış oyuncak bebeklerle oynadıkları, sopayla hareket ettirilen çemberler, topaçlar ve toparla çeşitli oyunlar oynadıkları

görülmektedir. Ayrıca, antik çömleklerde tavlayı andıran bir oyunun izlerine dair kanıtlarda bulunmuştur (MEB, 2007b; Sevinç, 2000; Onur, 1992).

Avrupa'da Rönesans öncesi dönemlerde, oyun oynama, fiziksel egzersiz yapma ve bu tür etkinliklerin eğitim kurumlarında yer alması dini çevrelerce uygun görülmemiş, hatta kimi zaman günah sayılmıştır (Şeker, 2014). Öte yandan, oyun ve oyuncak kavramlarının kökeni insanlık tarihi kadar eskiye dayanmaktadır. Arkeolojik buluntular, günümüzde bilinen birçok oyunun tarih öncesi dönemlerde de farklı biçimlerde var olduğunu göstermektedir. Oyuncakların geçmişi, insanın varoluşuyla birlikte başlamakta; uygarlıkların bilim, sanat, mimarlık ve giyim gibi birçok alandaki ilerlemeleri, çocukların oyun kültürüne ve oyuncaklarının çeşitliliğine de yansımaktadır (Dönmez, 1992).

18.yüzyıla gelindiğinde, çocuk algısında köklü bir değişim yaşanmış; çocuklar artık yalnızca küçük yetişkinler olarak değil, gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları farklı olan bireyler olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Bu anlayışın doğal bir uzantısı olarak oyun ve oyuncak alanında da önemli gelişmeler yaşanmıştır. Özellikle eğitici nitelik taşıyan resimli alfabe kartları, coğrafya öğretimine yardımcı yapbozlar ve harita temelli oyunlar bu dönemde yaygınlık kazanmıştır. Daha önce çeşitli malzemelerden yapılan bebekler ve onlar için hazırlanan oyuncak evler de bu dönemde yeniden popüler hâle gelmiştir (Cinel, 2006).

Oyun temelli yaklaşımın tarihsel süreci incelendiğinde, oyunun yalnızca çocukluk dönemine özgü bir eğlence aracı olmaktan çok daha öte, bireyin bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimini destekleyen evrensel bir öğrenme biçimi olduğu görülmektedir. İlkel topluluklardan itibaren hayatta kalma becerilerinin aktarımında kullanılan oyunlar, zamanla kültürel kodların taşınmasında ve toplumsal değerlerin içselleştirilmesinde önemli bir araç haline gelmiştir. Antik uygarlıklardan Orta Çağ'a,

Rönesans'tan Aydınlanma Çağı'na ve günümüze dek değişen pedagojik anlayışlarla birlikte oyun, eğitimin merkezine daha güçlü biçimde yerleşmiştir. Özellikle 18. yüzyıldan itibaren çocukların ayrı bir gelişimsel evre olarak tanımlanmasıyla, oyun temelli yaklaşımlar da daha sistemli ve kuramsal bir boyut kazanmıştır. Bugün gelinen noktada, oyun temelli eğitim anlayışı, yalnızca özel gereksinimli bireyler için değil tüm çocuklar için kapsayıcı, motive edici ve gelişimi çok yönlü destekleyen bir yöntem olarak kabul görmekte; bu anlayış, geçmişten gelen köklü bir birikimin güncel eğitim uygulamalarına yansması niteliği taşımaktadır.

OYUNUN GELİŞİM ALANLARI

Erken çocukluk döneminde oynanan oyunlar, çocuğun gelişimi açısından temel bir rol üstlenmektedir. Bu tür oyunlar, çocuğun çevresiyle sosyal etkileşim kurmasına, kendini açık bir şekilde ifade etmesine ve başkalarıyla paylaşımda bulunmasına imkan sunmaktadır. Aynı zamanda bu süreç, yalnızca fiziksel gelişimin değil, sosyal, bilişsel ve duygusal becerilerin desteklenmesine imkan tanımaktadır. Oyun sırasında çocukların karar verme sürecine katılması ve karşılaştıkları zorluklara çözüm üretmeye çalışmaları, zihinsel gelişimlerini teşvik ederken; hareket gerektiren aktiviteler de fiziksel gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Horzum, 2011).

Oyun çocukların oyunda kendilerini daha iyi tanıma fırsatı sunmasının yanında iç dünyalarını dışa vurmalarına olanak sağlamaktadır. Çocuğun isteklerini ve ihtiyaçlarını anlamada etkili bir araç olmasının yanı sıra, günlük yaşamda karşılaştığı çeşitli uyaranların yarattığı gerilimi azaltarak, enerjisini olumlu ve yapılandırılmış bir şekilde ortaya koymasına imkân tanımaktadır. Bu yönüyle oyun, çocuğun gerçek yaşam deneyimleri ile hayal gücü arasında bir köprü işlevi görebilmektedir (Yavuzer, 2002). Bazı çocuklarda oyunun bireysel özelliklerinin gelişiminde belirleyici bir rol oynadığı, bu süreçte çocuğa potansiyelini ortaya çıkarma ve

yaratıcılığını sergileme imkânı sunduğu görülmektedir. Oyun sırasında çocuk, hayal gücünü ve yeteneklerini geliştirirken aynı zamanda gelecekteki bilişsel, duygusal ve akademik başarısının temellerinin de arttığı düşünülmektedir (Lieberman, 2009).

Oyunun gelişim alanları göz önünde bulundurulduğunda doğum öncesinden başlayarak yaşam boyu devam eden insan gelişimi dinamik bir süreç boyunca devam etmektedir. Gelişim sürecinde birey; fiziksel, sosyal, duygusal, kişilik ve ahlaki yönlerden değişim göstermektedir. Bu alanlardaki ilerlemeler, bireyin çok yönlü gelişim alanı olarak ifade edilmektedir (Hazar, 2016).

Oyunun Çocuğun Fiziksel ve Motor Gelişimine Olan Etkileri

Fiziksel gelişimi destekleyen oyun türleri, çocukların hem ince motor becerilerini hem de kaba motor becerilerini olumlu yönde etkileyerek kas-iskelet yapılarının güçlenmesine katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda bu tür oyunların kan dolaşımı, sindirim ve dolaşım gibi temel vücut sistemlerinin sağlıklı işleyişine de destek olduğu bilinmektedir. Özellikle hareket odaklı oyunların, çocuğun fiziksel kapasitesini artırmada önemli bir rol oynadığı gözlemlenmektedir (Uskan & Bozkuş, 2019). Bununla birlikte, çocukların oyun sırasında kullandıkları oyuncakların da gelişimleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu oyuncaklar, çocukların el-göz koordinasyonunu desteklerken, küçük kas gruplarını ve büyük kas gruplarının gelişimini teşvik etmektedir (Onur & Sadioğlu, 2012).

Oyunun Çocuğun Duygusal Gelişimine Olan Etkileri

Oyun, çocukların gelecekteki yaşamlarına temel oluşturan önemli bir deneyim alanı oluşturmaktadır. Oyun sırasında çocuklar bazen kazanma, bazen kaybetme duygularını yaşamaktadır. Kazandıklarında mutluluk hisseden çocuk, bu duyguyu tekrar

yaşamak için sonraki oyunlara daha kararlı ve dikkatli bir şekilde başlarken; kaybettiklerinde ise üzüntü duygusuyla birlikte mücadele azmi kazanarak oyuna daha istekli ve hırslı bir şekilde katılmaktadır. Bu duygusal deneyimler, çocukların hayatın rekabetçi doğasına hazırlanmalarında önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Oyun aynı zamanda stres, kararsızlık ve kaygı gibi olumsuz duyguların azaltılmasına katkı sağlarken, çocukların hem sözel hem de sözel olmayan yollarla kendilerini ifade etmelerine olanak tanımaktadır. Bu yönüyle oyun, çocuğun dış dünyaya uyum sağlamasında ve yaşamın ilerleyen dönemlerine hazırlanmasında işlevsel bir etkisi olmaktadır (Pehlivan, 2016).

Oyun, farklı ortamlarda evde, okulda ve hastanede yani çocuk gelişimini destekleyen her yerde bir araç olarak kullanılabilir. Vygotsky'nin görüşüne göre oyun, çocuğun kişilik gelişimi ve benlik kontrolü açısından hayatı bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir. Çocuğun, oyun yoluyla sosyal roller üstlenmeyi, kurallara uymayı ve duygularını yönetmeyi hayatında önemli bir yer edinerek öğrenmekte olduğu ifade edilmektedir (Kargı, 2007).

Oyunun Çocuğun Zihinsel Gelişimine Olan Etkileri

Baykoç Dönmez'e (1992) göre oyun, Jean Piaget'nin gelişim kuramı çerçevesinde bireyin zihinsel ve bilişsel gelişimini destekleyen temel bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Çocuğun, öğrenme sürecine ilk adımı oyun yoluyla attığı ve çevresiyle ilk etkileşimlerini bu araç üzerinden kurmakta olduğu belirtilmektedir (Duman, 2010). Oyunu çocuğun bilişsel kapasitesiyle bağlantılı olarak açıklayan Piaget, oyun türlerini çocuğun zihinsel gelişim düzeyine göre sınıflandırılmaktadır. Ancak gelişim çok yönlü bir süreç olduğundan, oyunun etkisi yalnızca bilişsel gelişimle sınırlı olmayıp; aynı zamanda sosyal-duygusal, dilsel ve motor becerilerin gelişimiyle de doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir (Piaget,

2013). Bu bağlamda oyun, sadece fiziksel ve zihinsel gelişimi değil, aynı zamanda çocuğun toplumsal ilişkiler kurma, duygularını ifade etme ve iletişim becerilerini geliştirme süreçlerinde de belirleyici bir araç olarak işlev görmektedir (Ginsburg, 2007).

Oyunun Çocuğun Dil Gelişimine Olan Etkileri

Oyun oynama, çocuğun duygu, düşünce ve yaşantılarını ifade edebilmesi açısından önemli bir iletişim aracı olduğu ifade edilmektedir. Bu süreçte çocuk, yaşadığı deneyimleri ve öğrendiklerini dışa vurma fırsatı bulmasına olanak tanımaktadır. Özellikle sözel ifade becerileriyle oyun sırasında ortaya çıkan davranışlar, çocuğun açıkça dile getiremediği durumların anlaşılması açısından da ipuçları sunabilmektedir. Bu bağlamda oyun, çocuğun iç dünyasına dair bilgi edinilmesini sağlayan etkili bir iletişim aracı olarak değerlendirilmektedir. Ebeveynlerin çocuklarıyla oyun oynamalarının, özellikle dil gelişimi üzerinde olumlu etki yarattığı vurgulanmaktadır (Egemen vd., 2004).

Dil gelişimi, bireyin kendini ifade edebilme kapasitesinin temelini oluşturmaktadır. Bu sürecin erken yaşlardan itibaren başladığı kabul edilmektedir. Dilsel becerileri çocuğun, anne karnındaki duyuşsal algılarla gelişim sürecine girerken, yaklaşık altıncı aydan itibaren çevresinden gelen sesleri ayırt edebilmeye başladığı belirtilmektedir. Bir yaş civarında ilk sözel ifadelerini kullanır hâle geldiği aktarılmaktadır. Bu süreçte bakım veren bireylerin dil gelişimini bilinçli şekilde desteklemeleri büyük önem taşıdığı vurgulanmaktadır. Dil gelişiminin sağlıklı ilerlemesi, çocuğun öğrenme süreçlerini de doğrudan etkilediği ifade edilmektedir. Bu doğrultuda, çocukların akranlarıyla oyun oynamaları, onların hem sosyal hem de dilsel gelişimlerini destekleyen temel öğrenme yollarından biri olduğu belirtilmektedir. Oyun aracılığıyla çocuklar; iletişim kurma, bilgi edinme, paylaşma ve psikomotor becerileri geliştirme gibi çeşitli kazanımlar elde

ederken aynı zamanda dil, zihin ve sosyal gelişimleri açısından da önemli ilerlemeler kaydetmektedir (Ayan & Memiş, 2012).

Oyunun Çocuğun Sosyal Gelişimine Olan Etkileri

Toplumsal temel yapı taşlarını ve bu yapı taşları arasındaki ilişkileri ortaya koyan oyun önemli bir simülasyon işlevi görmekte olduğu belirtilmektedir. Oyun, bireylere ve gruplara sosyal rollerini deneme, değiştirme ve yeniden yapılandırma fırsatı sunmaktadır. Özellikle yarışma temelli oyunlarda sonuçların belirsizliği, katılımcıların kendi çabalarıyla başarıya ulaşmalarını veya başarısızlıkla karşılaşma fırsatı sağlamaktadır. Bu durum, bireylerin kendi kaderlerini şekillendirmelerine olanak tanıma ve oyunun toplumsal yapı içerisindeki dinamikleri nasıl yansıttığını gözler önüne sermektedir (Narin, 2002). Çocukların sosyal yaşama uyum süreçlerinde oyunun, başkalarıyla etkileşim kurma, iş birliği yapma, liderlik etme, izleme ve değerlendirme gibi birçok sosyal becerinin kazanılmasında temel bir rol üstlendiğini belirtmektedir (Kirazoğlu, 2020). Benzer biçimde, Sawyers ve Rogers (1994) da oyunun sosyal etkileşim becerilerinin gelişimindeki önemine dikkat çekmişlerdir. Onlara göre, oyun çocuklar arasında karşılıklı eylemler ve sıra alma gibi temel sosyal kuralların öğrenildiği doğal bir ortam niteliği taşımaktadır. Bu nedenle, oyun yalnızca bir eğlence aracı değil; aynı zamanda çocukların iş birliği ve sosyal bütünleşme becerilerini yapılandıran kritik bir öğrenme süreci olarak değerlendirilmektedir.

ÖZEL EĞİTİM

İnsanlık tarihiyle paralel olarak, özel eğitimin de kökenlerinin oldukça eski dönemlere uzandığı ifade edilmektedir. Antik çağlardan itibaren, özel gereksinimli bireylere yönelik tutum ve uygulamalara ilişkin çeşitli izler bulunduğu belirtilmektedir. Bu durum, özel eğitimin ve özel eğitime olan ihtiyacın günümüzde ortaya çıkan bir kavram olmadığı, tarihsel bir temele dayandığını gösterilmektedir (Baykoç vd., 2010; Melekoğlu, 2013).

Meyen'e (1996) göre, özel eğitim; yaşlılarına göre günlük yaşam ve eğitim süreçlerinde güçlük yaşayan bebek ve çocuklara yönelik olarak planlanan eğitimsel uygulamaların tamamı olarak tanımlanmaktadır. Benzer biçimde Ataman (2009) ise özel eğitimi; bireylerin gelişimsel açıdan desteklenmesi, sahip oldukları potansiyeli en üst düzeye çıkarmayı ve engelin birey yaşamında bir kısıtlayıcı unsur haline gelmesini önlemeyi amaçlayan bütüncül bir yaklaşım olarak değerlendirmektedir. Bu yaklaşım doğrultusunda özel eğitim, bireylerin bağımsız, üretken ve topluma uyumlu bireyler olmalarını hedefleyen, yaşam boyu süren bir destek süreci olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda planlanan eğitim hizmetleri, bireylerin engel durumlarına ve bireysel farklılıklarına uygun biçimde yapılandırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Engin vd., 2014).

Özel Gereksinimli Birey ve Eğitimi

Nüfus temelli çalışmalar, özel gereksinimli çocukların eğitimsel durumları ve sağlık işlevleri üzerinde belirgin bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Bu etki özellikle birden fazla özel gereksinimi bulunan çocuklarda çok daha yoğun olduğu görülmektedir. Nitekim, fiziksel engellerinin yanı sıra öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların akademik başarılarının daha fazla olumsuz etkilenmekte olduğu saptanmaktadır (Boyle vd., 1994). Engelin türünden bağımsız olarak, engelli bireylerin karşı karşıya kaldığı olumsuz bireysel ve çevresel etkenler, onların ruh sağlığı sorunlarının oluşması olasılığını artırmaktadır (Royal College of Psychiatrists, 2004; WHO, 2004). Bazı araştırmalar, zihinsel engelli gençlerin zihinsel sağlık sorunlarıyla ilişkili davranış ve deneyimleri, engeli olmayan akranlarına kıyasla üç ila dört kat daha fazla yaşadıklarını ve bu grubun %4 ile %18 arasında değişen oranlarda psikiyatrik tanılar aldığını göstermektedir (Sturgeon, 2006).

Çocuk ve gençlerin iyi oluşlarının önemli bir göstergesi, okul yaşamlarına ilişkin deneyimleri ve bu deneyimlerden duydukları mutluluk olduğu ifade edilmektedir. ABD'de yürütülen kapsamlı bir ulusal çalışmada, ergenlerin sağlığı açısından riskli davranışlarını etkileyen en önemli faktörlerin, içinde bulundukları sosyal çevre, aile ve okul ortamları olduğu vurgulanmaktadır (Resnick vd, 1997). Bu bulgu, Dünya Sağlık Örgütü'nün hazırladığı HBSC raporuna göre, okul çağındaki çocukların sağlık davranışları üzerine birçok kaynaktan da destek bulunmaktadır. Engelli öğrenciler açısından değerlendirildiğinde, okul aidiyetinin; öz yeterlilik, başarıya verilen değer, olumlu duygular, çaba düzeyi, katılım, okula duyulan ilgi, hedef odaklılık ve genel okul deneyimi gibi çeşitli akademik sonuçlarla yakından ilişkili olduğu uzun zamandır bilinmektedir (Furrer & Skinner, 2003).

Özel Eğitim Gerektiren Öğrencilerin Sınıflandırılması ve Özellikleri

Bireylerin günlük yaşam aktivitelerini gerçekleştirme yetilerini sınırlayabilen ya da bu yetileri azaltabilen çeşitli fiziksel, duysal ve zihinsel durumları kapsayan engellik türleri bulunmaktadır. Genel olarak engellilik kavramı, bir kişinin ya da grubun işlevselliğinde normal kabul edilen standartlara kıyasla önemli bir azalma ya da bozulma yaşadığı durumları tanımlamak amacıyla kullanıldığı belirtilmektedir. Bu terim, duysal, bilişsel, fiziksel, zihinsel bozukluklar, ruhsal hastalıklar ve çeşitli kronik rahatsızlıklar dahil olmak üzere bireysel işlevsellikteki farklılıkları ifade etmek amacıyla kullanılmaktadır (Oxford Dictionary, 2021).

Türkiye'de özel gereksinimi olan bireyler, özel eğitim literatüründe, destek gereksinimi olan çocuklar ve bireyler; zihinsel yetersizlik, işitme ve görme engelliliği, fiziksel engellilik veya kronik hastalıklar, konuşma ve dil bozuklukları, öğrenme güçlüğü, duygusal veya davranışsal bozukluklar, otizm spektrum bozukluğu ve üstün yetenekli bireyler olarak kategoriye ayrılmaktadır (Ataman,

2003; Başbakanlık İdaresi Başkanlığı, 2011; Kırcaali-İftar, 1998; Orel, Zerey & Töret, 2004).

Engellilik, bireyin yaşadığı deneyimin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Bu durum yalnızca organların ya da vücut fonksiyonlarının etkilenmesiyle sınırlı kalmaz; bireyin sosyal yaşama, eğitim ya da istihdam gibi alanlara katılımında da çeşitli sınırlılıklar yaratabilir. Dünya Sağlık Örgütü tarafından geliştirilen Uluslararası İşlevsellik, Yetiyitimi ve Sağlık Sınıflandırması (ICF), engelliliği üç temel boyutta ele almaktadır:

- Vücut yapıları ve işlevleri (bunlardaki bozulmalar)
- Bireysel aktiviteler (bu aktivitelerdeki kısıtlılıklar)
- Toplumsal katılım (katılımdaki sınırlamalar)

Bu sınıflandırma, bireyin yaşadığı fiziksel ve sosyal çevrenin, engellilik durumunu nasıl etkileyebileceğini de göz önünde bulundurmaktadır. Aynı tür engeli paylaşan bireyler, bu engelden farklı şekillerde etkilenebilirler. Ayrıca, “görünmez engellilik” olarak adlandırılan ve dışarıdan fark edilmeyen bazı engel türleri de bulunmaktadır. Görme, işitme, düşünme, öğrenme, hareket, akıl sağlığı, hafıza, iletişim ve sosyal ilişkiler engel türleridir. Bu nedenle, engelin her birey üzerinde farklı etkiler yaratabilir (Disabled World, 2021).

ICF (Uluslararası İşlevsellik, Yetiyitimi ve Sağlık Sınıflandırması), bireylerin sağlık durumlarını ve bu durumların işlevsellik ile engellilik üzerindeki etkilerini sınıflandıran bir sistem olarak tanımlanmaktadır. Dünya Sağlık Asamblesi tarafından 22 Mayıs 2001 tarihinde resmi olarak kabul edilmiştir. Bu sınıflandırmanın kökeni 1980 yılına dayanmakta olup, ilk olarak "Uluslararası Bozukluklar, Engellilikler ve Engeller Sınıflandırması (ICIDH)" adıyla geliştirilmiştir. Daha sonra Dünya Sağlık Örgütü

(WHO), sağlık ile işlişli şişlevsellik ve engellilik konularında ortak bir çerçeve oluşturmak amacıyla bu sistemi güncelleyerek bugünkü ICF yapısını ortaya koyduğu aktarılmaktadır (Disabled World, 2021).

Engellilik, bireyin günlük yaşam aktivitelerini gerçekleştirme kapasitesini etkileyebilecek ya da sınırlayabilecek çeşitli zihinsel ve fiziksel durumları kapsamaktadır. Bu durumlar, bireyin şişlevselliğini azaltarak yaşam kalitesini etkileyebilmektedir. Engellilik, genel olarak sekiz ana kategori altında sınıflandırılmaktadır (Disabled World, 2021).

Hareket Kısıtlılığı/Fiziksel Engellilik: Bireyin hareket etme yetisini etkileyen doğuştan gelen ya da sonradan edinilen yaşlanma ya da hastalık gibi fiziksel durumları içermektedir. Geçici ya da kalıcı nitelikte olabilmektedir. Örneğin, kemik kırıkları gibi geçici fiziksel sınırlamalar da bu kapsama girmektedir (Linton, 1988).

Beyin Hasarına Bağlı Engellilik: Beyinde meydana gelen hasar sonucunda ortaya çıkan bu engel türü, hafif, orta ve ağır düzeyde etkiler gösterebilmektedir. Beyin hasarları genellikle doğuş öncesi, doğuş sırası veya yaşamın ilerleyen dönemlerinde travma yoluyla oluşabilmektedir. İki tür beyin yaralanmasının bulunduğu ve bu yaralanmaların bireyin bilişsel ve fiziksel şişlevlerini farklı derecelerde etkileyebilmektedir

Görme Engelliliği: Küçük yaşlardan itibaren çeşitli ciddi görme bozukluklarına sahip çok sayıda birey bulunmaktadır. Bu durumlar, körlük veya gözle ilgili travmatik olaylar gibi ciddi sağlık sorunlarına yol açabilmektedir. Yaygın olarak karşılaşılan bazı görme problemleri arasında kornea çizikleri, göz beyazı (sklera) zerindeki hasarlar, diyabet kaynaklı göz rahatsızlıkları, kuru göz sendromu ve kornea griftelerini içermektedir (Disabled World, 2021).

İşitme Engelliliği: Tam veya kısmi işitme kaybı yaşayan bireyleri kapsamaktadır. "Sağır" terimi, işitme yetersizliği olan bireyler için uygun bir tanımlama olduğu düşünülmektedir. Kısmi işitme kaybı olan bireyler genellikle işitme cihazları yardımıyla daha iyi duyabildikleri belirtilmektedir. Doğuştan işitme kaybı görülebildiği gibi, menenjit gibi bazı hastalıklar da zamanla işitme sinirlerine veya iç kulağa zarar vererek işitme engeline yol açabilmektedir. İşitme engelli bireyler, genellikle iletişim kurmak için işaret dili kullanmaktadır. Dünyada birçok farklı işaret dili mevcut olup, bu diller yapısal olarak sözlü diller kadar kapsamlı ve dilbilimsel açıdan zengin olduğu ifade edilmektedir (Linton, 1998).

Bilişsel ve Öğrenme Engelliliği: Bireylerin öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları bilişsel zorlukları kapsamaktadır. Disleksi, öğrenme bozuklukları ve konuşma ile ilgili problemleri içeren bir terim olarak ifade edilmektedir (Disabled World, 2021).

Psikolojik Engellilik: Ruh sağlığı ile ilgili bozuklukları ifade eden bu kategori, bireyde kısa veya uzun süreli duygu durum sorunlarını içermektedir. Depresyon, anksiyete bozuklukları veya diğer psikiyatrik hastalıklar, bu başlık altında değerlendirilmektedir (Disabled World, 2021).

Görünmez Engellilik: Dışarıdan kolayca fark edilemeyen, ancak bireyin yaşam kalitesini ve günlük işlevselliğini etkileyen engel türleri bu grupta yer almaktadır. ABD'deki insanların yaklaşık %10'unun bu tür sağlık sorununa sahip olduğu düşünülmektedir (Disabled World, 2021).

Edinilmiş ve Travmatik Beyin Hasarı: Doğum sonrası ortaya çıkan ve genetik olmayan dejeneratif süreçlere bağlı beyin hasarlarının, bireylerde çok yönlü engel durumuna yol açabilmektedir. Beyin hasarları, bireylerde çok yönlü engelliliklere neden olan beyin hasarı engelliğe sebep olabilmektedir. Doğum sonrası ortaya çıkan dejeneratif bir süreç olan edinilmiş beyin hasarı,

genetik bir neden taşımamaktadır. Bu tür yaralanmalar genellikle fiziksel travmalar sonucu oluşmaktadır. Travmatik beyin hasarları, bireyde duygusal sorunlar ve davranış bozukluklara yol açabilmektedir.

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARDA OYUN YOLUYLA KATILIM

Oyun, çocuğun ilgi ve merakından yola çıkan, planlı ya da plansız biçimde gerçekleşebilen, eğlenceli ve öğretici bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır. Oyun sırasında çocuk yalnızca düzeyine hitap etmeli ve duysal deneyimleri zenginleştirecek unsurlarla uyumlu olması beklenmektedir. Bunun yanı sıra, oyun alanının güvenli, erişilebilir ve uyarlanabilir olması da çocukların katılımını kolaylaştıran etkenlerden biri olarak düşünülmektedir. Aile ve eğitimcilerin desteğiyle yürütülen bu süreç, çocukların oyunlara düzenli ve etkili bir şekilde katılım göstermesine olanak sağlamaktadır (Bundy vd., 2008).

Özel gereksinimli bireylerde katılım yoluyla oyun iletişim becerileri, sosyal uyum ve akademik gelişim gibi birçok alanda olumlu etkiler yarattığı görülmektedir. Dolayısıyla bu sürece katkı sağlamak için eğitimciler ve aileler çocukların oyunlara aktif şekilde katılabilecekleri destekleyici alanlar oluşturabilmektedirler. Özel gereksinimi olan çocuklar tıpkı normal gelişim gösteren çocuklar gibi, potansiyellerini ortaya koyabilmeleri, çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri ve sosyal iletişim becerilerini geliştirebilmeleri için erken yaşlardan itibaren oyun yoluyla desteklenmeleri büyük önem taşımaktadır (Demirci, 2014).

Bilgi, beceri ve tutumları kendi başlarına kazanmada özel gereksinimli çocuklar güçlük yaşayabilmektedir. Bu nedenle, bağımsız bir yaşam sürdürebilmeleri için gerekli gelişim süreci doğal bir şekilde ilerlememektedir. Dolayısıyla bu süreç planlı ve yapılandırılmış desteklerle yönlendirilmesi beklenmektedir. Bu

noktada oyun temelli yaklaşımlar, gelişimlerini desteklemede önemli bir yer tutmaktadır. Oyun, öğrenme sürecinin her aşamasında etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Çocuklar oyun oynarken hem kendi kapasitelerini keşfeder hem de karşılaştıkları sorunlarla baş etme yollarını deneyimleyerek öğrenmektedir. Aynı zamanda oyun, çocukların hareket kabiliyetlerini artırmakla birlikte kas gelişimini desteklemektedir. Özellikle özel gereksinimli bireyler için oyun, yalnızca eğlence değil, aynı zamanda gelişimsel bir zorunluluk olarak ifade edilmektedir. İyi tasarlanmış oyun etkinlikleri, çocukların düşünsel, davranışsal ve sosyal gelişimlerini doğrudan etkileyebilmektedir. Bu tür ortamlar, iletişim kurma, birlikte çalışma, arkadaşlık kurma ve öz farkındalık kazanma gibi sosyal becerilerin gelişimini olanak tanımaktadır (Küçük Alemdar, 2015b).

Özenle yürütülen oyun etkinlikleri, özel gereksinimli bireylerin günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri durumların benzerlerini deneyimleyebilecekleri öğrenme ortamları sağlayabilmektedir. Bu tür oyunlar, hem eğlenceli zaman geçirmelerine hem de hedeflenen davranış ve becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Bu çocukların oyun başlatma ve sürdürme konularında desteklenmesi gerekmektedir. Bunun için ilk adım, gelişimsel düzeylerine uygun, çeşitli ve zengin çevresel koşulların sunulmasının gerekliliği belirtilmektedir (MEB, 2014).

Oyun ortamları çocuk için tanıdık, güvenli ve rahat bir biçimde hazırlanmalıdır. Ailelerin ve öğretmenlerin, çocuğun alışkın olduğu oyuncaklar ve çevre unsurlarıyla süreci başlatmaları faydalı olacağı düşünülmektedir. Oyunlar, aynı kişiyle ve tanıdık materyallerle sürdürüldüğünde çocuk kendini daha güvende hisseder ve sürece daha kolay uyum sağlamasına yardımcı olmalıdır. Farklı duyuşsal deneyimler sunan oyuncakların kullanılması, çocuğun çok yönlü gelişimine katkı sunmaktadır. Oyun alışkanlığı kazanana kadar çocuk için tanıdık ve tekrar eden oyunların sürdürülmesi önerilmektedir. Aynı zamanda, çocuğun yanında güven duyduğu bir

yetişkinin bulunması, adaptasyon sürecini kolaylaştırdığı söylenmektedir (Sarı, 2017). Ayrıca oyunun, çocuğun çevresiyle etkileşimini artırarak öğrenme sürecini destekleyen doğal ve etkili bir ortam yarattığı belirtilmektedir (Tuğrul, 2015b).

Oyun sırasında başarı hissi yaşayan çocuklar, belirli bir düzen içinde ilerlediklerinde öğrenmeye yönelik ilgileri ve motivasyonları artmaya başlayacağı belirtilmektedir (Tuzcuoğlu & Tuzcuoğlu, 2004). Özellikle iletişim kurmada zorlanan özel gereksinimli bireyler, oyun süreci sayesinde sosyal iletişim becerilerini güçlendirebilir ve toplumsal roller hakkında farkındalık kazanabilmektedir. Oyun aracılığıyla çeşitli duygular yaşayan çocuklar, bu duyguları tanımayı, düzenlemeyi ve kontrol etmeyi öğrenmektedir (Akandere, 2003). Bu şekilde kazanılan beceriler yalnızca oyunla sınırlı kalmaz; çocuğun yaşamının farklı alanlarına da taşınarak kalıcı hale gelmesine imkan tanımaktadır. Dolayısıyla oyun, özel gereksinimli bireylerin hem gelişimsel hem de öğrenme süreçlerine doğrudan katkı sunan temel bir araç olduğu ifade edilmektedir (Pehlivan, 2016).

Oyunun Özel Gereksinimli Çocukların Sosyal ve Duygusal Gelişimine Katkısı

Oyun, çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerinde önemli bir rol oynar; bu durum, oyunun çocukların iç dünyasına ulaşma aracı olarak önemli bir işlev görmektedir (Sel, 2000). Çocuklar oyun ortamlarında arkadaşlarıyla etkileşime geçerek oyunlarını karşılıklı şekilde değiştirip geliştirmektedir. Bu süreçte paylaşmayı ve arkadaşlık ilişkileri kurmaya imkan tanımaktadır (Gülay Taşçı, 2010).

Oyun esnasında çocuklar kendi sınırlarını tanımasının yanında güçlü ve zayıf yönlerini tanıma fırsatı bulmaktadır. Ayrıca karar verme ve kurallara uyum sağlama gibi beceriler de bu doğal süreçte kendiliğinden şekillenmektedir (Aral vd., 2000). Oyunlar,

çocukları belli bir programa bağlı kalmadan hayata hazırlayan araçlar olarak sunulmaktadır (Gezgin, 2016). Bu bağlamda oyun, çocukların benlik algısının şekillenmesi ve sosyal-duygusal gelişimleri açısından oldukça önemli olmaktadır (Tuğrul, 2015a). Dramatik oyunlar, esnek süresi sayesinde hem bireysel hem de grup etkinlikleri şeklinde uygulanabilmekte ve bu yönüyle çocukların sosyal etkileşim becerilerini desteklemektedir. Sembolik oyunun gelişmiş bir formu olarak kabul edilen bu oyun türü, çocukların iletişim kurma, düşüncelerini ifade etme ve başkalarıyla anlamlı ilişkiler geliştirme becerilerini güçlendirmektedir (Tuğrul, 2015a).

Çocukların iç dünyalarını keşfetmelerine ve çevrelerindeki yetişkinleri daha iyi anlamalarına olanak tanıyan dramatik oyunlar, serbest oyun türleri arasında önemli bir yer tutmaktadır. Bu tür oyunlarda çocuklar, çevrelerindeki bireyleri taklit ederek onların davranış biçimlerini deneyimleme fırsatı sunması çocukların hem sosyal ilişkiler kurma hem de çevreyi anlamlandırma yetilerini geliştirmektedir. Dramatik oyunlar, aynı zamanda çocukların gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunları oyun aracılığıyla çözümleme becerilerini desteklemektedir. Bu süreçte çocuklar; anne, baba, öğretmen ya da futbolcu gibi çeşitli sosyal rolleri üstlenerek hayal güçlerini kullanmakta ve bu rolleri yaratıcı biçimde çeşitlendirme yoluna gitmektedir. Söz konusu etkinlikler, empati kurma, problem çözme, duyguları tanıma ve ifade etme gibi çok boyutlu gelişim alanlarında çocuklara önemli katkılar sunduğu düşünülmektedir. Böylece çocuklar, sosyal yaşama daha donanımlı bir şekilde katılabilmektedir.

Oyunun Özel Gereksinimli Çocukların Motor Gelişimine Katkısı

Gelişim sürecinin etkisi bireyin yaşam döngüsü boyunca çeşitli faktörlerin etkisiyle şekillenmektedir. Bu faktörler genellikle bireysel, çevresel ve beceriye dayalı olarak üç grupta incelenmektedir (Gallahue vd., 2014). Her çocuğun motor becerileri

edinme zamanı farklılık göstermekte olup ebeveynler ve eğitimcilerin çocukların gelişim dönemlerini iyi tanımaları, olası gecikmeleri zamanında fark etmeleri ve gerektiğinde uzman desteği almaları büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla gelişimsel gecikmelerin nedenleri belirlendikten sonra, bu nedenlere yönelik uygun önlemler alınması gerekmektedir (San Bayhan & Artan, 2014).

Özel gereksinimli çocuklara yönelik oyun alanlarında, genellikle sabit olmayan ve çeşitli biçimlerde kullanılabilen malzemeler tercih edilmektedir. Bu tür malzemeler, çocukların hayal gücünü destekleyici bir yapı sunmaktadır (Aksoy & Dere Çiftçi, 2015). Özellikle macera temelli oyun alanlarında yer alan araçlar, çocuklara farklı şekillerde kullanabilecekleri yaratıcı oyun ortamları sunmakta; bu da fiziksel ve sosyal gelişimlerini desteklemektedir (Türkan & Önder, 2011). Öte yandan, birçok araştırmacı çocuk gelişiminde somut nesnelerle öğrenmenin ve keşfetmenin önemine dikkat çekmektedir. Örneğin, Piaget çocukların öğrenme sürecinde somut objelerden yararlandığını vurgularken, Whitehead ise çocukların eğitim sürecinin başından itibaren keşfetmenin verdiği heyecanı yaşaması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, macera temelli oyun alanları çocuklarda araştırmacı bir tutum geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Frost, 1988).

Çocuk gelişimine ilişkin literatürde, somut nesneler aracılığıyla gerçekleştirilen öğrenmenin ve keşfetmenin önemi sıklıkla vurgulanmaktadır. Piaget, çocukların bilişsel gelişim sürecinde somut objelerle etkileşim kurarak öğrendiklerini savunmakta; Whitehead ise öğrenmenin başlangıcından itibaren keşfetme duygusunun çocuklarda heyecan ve merak uyandırdığını belirtmektedir. Bu doğrultuda, macera temelli oyun alanları, çocukların araştırmacı bir tutum geliştirmelerine olanak tanımakta; böylece onların bilişsel ve sosyal gelişimlerine çok boyutlu katkılar sağlamaktadır (Frost, 1988).

Oyunun Özel Gereksinimli Çocukların Zihinsel Gelişimine Olan Katkısı

Oyun, çocukların bilişsel gelişimini destekleyen önemli bir etkinlik olarak öne çıkmaktadır. Çünkü oyun sırasında çocukların duyu organları ve duygusal yapıları aktif hale gelmektedir (Tuğrul, 2015b). Oyun ortamında çocuklar, çeşitli insanlar, olaylar ve nesnelerle etkileşim kurmasının yanında çevreleri hakkında bilgi edinme fırsatı sunmaktadır. Bu etkileşim süreci, çocukların hem kendilerini hem de dış dünyayı tanımalarına olanak tanımakta ve çevresel deneyimlerini zenginleştirmektedir (Yaman, 2019).

Oyun sırasında karşılaşılan çeşitli problemler, çocukların çözüm üretme yolları aramalarına ve yeni stratejiler geliştirmelerine zemin hazırlamaktadır (MEB, 2007; UNICEF, 2005). Süreç çocukların oyun oynama, çocukların bilgilerini gözden geçirme, geliştirme ve zihinsel becerilerini kullanma fırsatı sunmaktadır. Bu bağlamda oyun, özellikle üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Yaman, 2019). Hareket içeren oyunlar ise çocuklara, mekân algısı oluşturma, mekânsal ilişkileri kavrama ve nesnelerin konumlarını belirleme gibi bilişsel becerileri geliştirme imkân tanımaktadır (Coppie & Sue, 2009). Eğitsel oyunların çocukların fiziksel hareket ile bilişsel işlevler arasında güçlü bir bağ kurmalarına olanak tanıyabilmektedir.

Oyunun Özel Gereksinimli Çocukların Davranışsal Gelişimine Olan Katkısı

Oyun, özel gereksinimli çocukların davranışsal gelişimini destekleyen temel araçlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Özellikle yapılandırılmış oyun etkinlikleri, çocukların uygun sosyal davranışlar geliştirmelerine, duygularını denetlemelerine, kurallara uyum sağlamalarına ve problem çözme becerilerini artırmalarına olanak tanımaktadır (Demirci, 2014). Oyun sürecinde yaşanan karşılıklı etkileşimler sayesinde, empati kurma, sıra bekleme,

paylaşma ve çatışma çözme gibi sosyal davranışların öğrenilmesi kolaylaşmaktadır. Bu kazanımlar, çocukların akran ilişkilerinde kabul görmelerine ve grup içinde etkin roller üstlenmelerine katkı sağlamaktadır. Ayrıca, tekrarlayan oyun etkinlikleri yoluyla olumsuz davranışların zamanla azalmakta ve hedeflenen olumlu davranışların pekiştirilebilmesi mümkün hale gelmektedir (Küçük Alemdar, 2015a). Oyunun sunduğu doğal ve esnek öğrenme ortamı, çocukların davranışsal gelişimlerine destek olmasının yanında özgüven kazanmalarına, çevreleriyle daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına olanak sağlamaktadır (Tuğrul, 2015b).

Sembolik oyun, çocukların oyun sırasında sıklıkla sergiledikleri ve “mış gibi yapma” davranışıyla tanımlanan oyun türlerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Bu tür oyunlar, genellikle iki temel biçimde ortaya çıkmaktadır. İlk biçimde çocuk, kendisi dışındaki bir kişinin kimliğine bürünerek o kişiyi temsil eden rolleri canlandırmaktadır. Örneğin anne, baba ya da doktor gibi toplumsal rolleri üstlenmektedir. İkinci biçimde ise çocuk, bir nesneyi farklı bir nesnenin yerine kullanmakta; başka bir ifadeyle, bir eylemi sembolik olarak başka bir nesne aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Sembolik oyunlar zaman içinde daha karmaşık yapılar kazanmakta ve çocukların hayal güçlerini çok yönlü şekilde kullanmalarına olanak tanımaktadır. Çocuk, cansız nesneleri canlıymış gibi ele almakta; örneğin boş bir bardaktan su içiyor, hayali bir tabaktan yemek yiyormuş gibi davranmaktadır. Aynı zamanda, oyuncakları alışılmışın dışında biçimlerde kullanarak yaratıcı düşüncelerini oyuna yansıtmaktadır. Bu tür oyunlar, çocuğun sembol oluşturma kapasitesini geliştirmekte ve hayal dünyasının zenginliğini ortaya koymaktadır (Özdoğan, 2009).

Özel Gereksinimli Çocuklarda Oyunla Öğrenme Ortamı

Oyun temelli öğrenme, özel gereksinimi olan çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal alanlardaki gelişimlerini destekleyen etkili bir öğretim yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır. Norok ve

Khairuddin'in (2023) bulgularına göre, bu öğrenme yöntemi; özellikle dil gelişimi, iletişim becerileri ve sosyal etkileşim gibi alanlarda olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Çocuk merkezli ve yapılandırılmış oyun etkinlikleri, Piaget ve Vygotsky gibi gelişim kuramcılarının görüşleri doğrultusunda, çocukların öğrenme süreçlerini daha derin ve kalıcı hale getirmektedir.

Berk ve Winsler (1995), Birleşik Devletler'de yürürlükte olan Bireyler İçin Engelli Eğitimi Yasası'nın (IDEA), özel gereksinimli bireyler için kapsayıcı ve destekleyici eğitim ortamları oluşturmayı amaçladığını vurgulamaktadır. Bu doğrultuda oyun temelli öğretim, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak çocuklara hem akademik hem de sosyal alanlarda gelişim olanağı sunmaktadır. Özellikle otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı taşıyan çocuklarda, yapılandırılmış oyun grupları ve müzik terapisi gibi yaklaşımların sosyal etkileşimi artırdığı ve iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Bu tür uygulamalar, çocukların sosyal ortamlara uyum sağlamalarını kolaylaştırmakta ve dışlanma riskini azaltmaktadır.

Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar Yapılan Çalışmalar

Yaman'ın (2019) yürüttüğü çalışmada, özel gereksinimli çocukların sosyal gelişiminde oyunun oynadığı rol incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada, veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve 15 özel eğitim öğretmeninin görüşüne başvurulmuştur. Araştırma bulgularına göre, oyun etkinliklerinin özellikle dikkat toplama becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığı ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrenciler arasında iş birliği ve sosyal etkileşimi teşvik etmek amacıyla yardımlaşma ve paylaşım temalı oyunlara ağırlık verdikleri görülmüştür. Katılımcıların aktardıklarına göre, öğretmenler oyun süreçlerinde yaratıcı teknikler kullanmakta; drama, basit illüzyonlar ve müziksel etkinlikler gibi farklı

yöntemlerden yararlanmaktadır. Hatta bazı öğretmenlerin, öğrencilerle etkileşimi artırmak amacıyla gitar çalma gibi sanatsal becerilerini de sürece dâhil ettikleri belirtilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin oyunu yalnızca eğlence amaçlı değil, aynı zamanda sosyal gelişimi destekleyici stratejik bir araç olarak da kullandıklarını göstermektedir.

Ezmezci vd. (2020) gerçekleştirdiği araştırma, 36-72 ay arasındaki çocukların oyun etkinliklerinde akranlarıyla kurdukları etkileşimleri ve bu etkileşimlerde karşılaşılan sorunlara öğretmenlerin nasıl müdahale ettiğini incelemeyi amaçlamıştır. Temel nitel araştırma desenine dayanan bu çalışmada, 4 okul öncesi öğretmenin görev aldığı sınıflarda toplam 58 çocuk üzerinde gözlemler yapılmıştır. Araştırma, 8 hafta boyunca haftada 2 gün olmak üzere toplamda 16 saatlik gözlem süreciyle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, çocuklar arasındaki oyun davranışlarının cinsiyetlere göre farklılık gösterdiğini, ayrıca iletişimde sözlü ve fiziksel şiddet içeren davranışların da yer aldığı ortaya koyulmuştur. Bunun yanı sıra, çocukların problem çözme konusunda zorluk yaşadıkları, ancak buna rağmen iş birliği temelli oyunlara katılımda yüksek bir sıklık gösterdikleri belirlenmiştir. Araştırma ayrıca, sınıfta özel gereksinimli bir öğrencinin bulunmasının, oyun sırasındaki etkileşim dinamiklerini etkilediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, oyun esnasında ortaya çıkan sorunlara genellikle doğrudan müdahalede bulundukları ve özel gereksinimli çocukları oyun ortamından uzaklaştırma eğiliminde oldukları da gözlemlenmiştir.

Gözün-Kılınç'ın (2022)'de yaptığı araştırma da, kaynaştırma eğitimi gören Down Sendromlu bir çocuğun serbest zaman oyun davranışlarını incelemeyi hedeflemiştir. Bu çalışmada, örnek olay incelemesi yöntemi kullanılmış ve çocuk, beş hafta boyunca haftada iki kez, her biri 15-20 dakika süren oyun oturumları sırasında video ile gözlemlenmiştir. Toplamda 10 video kaydından elde edilen

veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Sonuçlar, çocuğun oyun tercihinin çoğunlukla yapı-inşa oyunlarından yana olduğunu, ancak oyunlarını amaca yönelik bir yapıya dayandırmak yerine daha serbest bir şekilde sürdürdüğü gösterilmiştir. Oyun sürelerinin genellikle 4 ile 7 dakika arasında değiştiği ve çocuğun belirli bir arkadaş tercihi göstermediği gözlemlenmiştir. Ayrıca, oyun sırasında başkalarıyla iletişim kurma gereksinimi hissetmeden tek başına oyun oynamaya eğilimli olduğu tespit edilmiştir.

Masanoğlu'nun (2023) yürüttüğü çalışmada ise, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısı almış okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal iletişim ve oyun becerileri değerlendirilmiştir. Nicel araştırma yöntemine dayanan bu çalışma, İstanbul'un Avcılar ve Beylikdüzü ilçelerindeki özel eğitim kurumlarına devam eden 36-72 ay yaş aralığındaki 117 OSB'li çocuk katılmıştır. Elde edilen veriler, OSB'li çocukların sosyal iletişim ve oyun becerileri arasındaki zayıf ilişkinin birbirleriyle ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur. Cinsiyet değişkenine göre yalnızca ifade edici dil alanında anlamlı bir fark gözlemlenirken, ebeveynlerin çocuklarıyla geçirdiği zamanın bu beceriler üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, genel eğitim ortamında eğitim gören çocukların, özel eğitim ortamlarındakilere kıyasla sosyal iletişim ve oyun becerilerinde daha yüksek performans sergiledikleri tespit edilmiştir.

McClintic ve Petty (2015) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin açık hava oyunlarına yönelik görüşleri ve uygulamaları incelenmiştir. Yapılan çalışmada, nitel araştırmaya 10 öğretmen ve 1 yönetici katılmış ve gözlem, görüşme, öğretmen günlükleri ile fotoğraflardan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin sınıf içi ortamları öğrenme alanı olarak kabul ettikleri, ancak açık hava alanlarının sunduğu öğrenme fırsatlarını yeterince değerlendirmedikleri ortaya koyulmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin

açık hava oyunlarının küçük çocukların gelişimi açısından faydalı olduğuna inandıkları, fakat bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmıştır.

Nazirzadeh'in (2015) geliştirdiği oyun temelli öğretim sistemi, özel eğitim gereksinimi olan çocukların günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunlara çözüm üretmelerini ve fiziksel hareket becerilerini doğal ortamlarda desteklemelerini hedeflemiştir. Bu sistem, oyunun eğlenceli ve hareket içeren yönlerinden faydalanarak çocukların çeşitli becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlamayı amaçlamaktadır. Çalışmada, özel gereksinimli bireyler için özel olarak tasarlanmış hareket algılama cihazlarıyla fiziksel oyunların uygulanabilirliği test edilmiştir. Elde edilen bulgular, geliştirilen oyun tabanlı sistemin özel eğitim öğrencileri için etkili olduğu gösterilmiştir. Bu yaklaşım, çocukların günlük yaşamda karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma yetilerini ve motor becerilerini doğal ortamlarda geliştirmeleri açısından umut verici bir model olarak öne çıkmaktadır.

Tejero vd., (2020)'de gerçekleştirdiği araştırmada, engeli olan ve olmayan okul öncesi çocukların sınıf içindeki oyun davranışları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu çalışmada Oyun gözlem ölçeği ve oyunculuk testi gibi ölçme araçları kullanılarak çocukların oyunlara katılım düzeyleri değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, engeli olan çocukların oyun süresi tipik gelişim gösteren akranlarıyla benzerlik göstermesine rağmen, dikkatlerini oyuna odaklama süresinin daha kısa olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca bu çocukların, farklı türdeki oyunlara yönelme eğiliminde oldukları ve oyun etkinliklerine katılım düzeylerinin görece daha düşük olduğu saptanmıştır. Araştırmacılar, elde edilen sonuçların daha geniş katılımcı gruplarıyla ve farklı sosyo-ekonomik bağlamlarda yapılacak çalışmalarla desteklenmesi gerektiği önerilmiştir.

Ziegler ve Morrier'in (2022) yürüttüğü çalışma, otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı taşıyan okul öncesi çocukların

açık alan oyunlarına katılımının sosyal etkileşimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Toplam 32 çocuğun yer aldığı bu araştırmada, açık hava ortamında gerçekleştirilen oyun etkinliklerinin OSB’li çocukların sosyal becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığı tespit edilmiştir. Müdahale sonrasında yapılan gözlemler, çocukların kazandıkları sosyal becerileri kalıcı şekilde sürdürdüklerini ve bu becerileri farklı ortamlara da başarıyla aktarabildikleri ortaya koyulmuştur. Bu bulgular, açık hava oyunlarının OSB’li çocukların sosyal gelişimini desteklemek açısından etkili bir yöntem olabileceğine işaret etmektedir.

SONUÇ

Oyun, çocukların doğal yollarla öğrenmesini destekleyen, onların çevresiyle daha güçlü bağlar kurmasına olanak tanıyan ve içsel motivasyonlarını artıran temel bir öğrenme süreci olarak öne çıkmaktadır. Bu süreç, aynı zamanda çocukların bireysel farklılıklarına duyarlı ve esnek yapısıyla, özel gereksinimlere uygun nitelikte uyarlanabilmelidir. Bu yönüyle oyun, yalnızca bilişsel gelişime katkı sağlamakla kalmaz aynı zaman iletişim, sosyal etkileşim, duygusal farkındalık ve öz düzenleme gibi gelişim alanlarına da önemli katkılar sağlamaktadır.

Oyun temelli katılım, özel gereksinimli çocukların gelişiminde çok boyutlu ve kapsayıcı etkiler yaratma potansiyeline sahip olduğu görülmektedir. Akran ilişkilerinin oyun ortamlarında gelişmesi, özel gereksinimli çocukların sosyal kabulünü artırmakta ve aidiyet hissi ile özgüvenlerinin gelişimini destek sağlamaktadır. Ancak bu potansiyelin tam anlamıyla ortaya çıkması, ailelerin, öğretmenlerin ve uzmanların iş birliği içerisinde çalışması, oyun ortamlarının erişilebilir hale getirilmesi ve bireysel gereksinimleri dikkate alan planlamaların yapılması gerekmektedir. Kaliteli oyun deneyimleri, çocukların sadece gelişimsel kazanımlar elde etmelerini değil, aynı zamanda kendilerini ifade etmelerini, karar süreçlerine katılmalarını, gizil güçlerini ve özel yetenek becerilerini

küçük yaşlardan itibaren deneyimlemelerinin de tespit edilmesini mümkün kıldığı görülmektedir. Ancak bu sürecin başarılı olabilmesi için oyunun yalnızca çocuk merkezli değil, bununla birlikte öğretmenler, aile bireyleri ve uzmanlar tarafından desteklenen bütüncül bir yapıda uygulanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Oyun temelli öğrenme ortamlarının eğitsel planlamalara dahil edilmesi ve kapsayıcı eğitim politikalarıyla desteklenmesi, bu süreçlerin sürdürülebilirliğini artıracak yorumu yapılabilmektedir. Dolayısıyla, oyun yoluyla katılımın yalnızca pedagojik değil, bunun yanında toplumsal boyutta da güçlendirici bir araç olduğu; özel gereksinimli çocukların bireysel potansiyellerini gerçekleştirmesinin yanında sosyal yaşamın aktif bireyleri olmaları açısından büyük önem taşıdığı ifade edilmektedir. Gelecek çalışmalarda, oyun temelli müdahalelerin uzun dönem etkilerine odaklanılması ve uygulayıcılara yönelik rehber materyallerin geliştirilmesi, alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

Akandere, M. (2003). *Eğitici okul oyunları* (4. bas.). Nobel Yayınları.

Aksoy, A. B., & Çiftçi, H. D. (2018). *Erken çocukluk döneminde oyun: Duyu motor oyundan kurallı oyuna*. Pegem Akademi.

Aksoy, B. A., & Dere Çiftçi, H. (2015). Oyun alanı materyal ve oyuncaklar. B. A. Aksoy (Ed.), *Okul öncesi eğitimde oyun* (ss. 55–76). Hedef CS Yayıncılık.

Aksoy, V. (2016). *Özel eğitim*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Altunay, D. (2004). *Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aral, N., Gürsoy, F., & Köksal, A. (2000). *Okul öncesi eğitiminde oyun*. Turan Ofset Yayıncılık.

Atalay, B. (2004). *Divanü Lügat-Türk dizini* (4. baskı). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.

Ataman, A. (2009). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (8. baskı, ss. 18–20). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ayan, S. (2016). *Oyunla renklendir hayatı* (1. baskı). Vize Yayıncılık.

Baykoç-Dönmez, N. (1992). Çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde oyunun rolü. *Okul Öncesi Dergisi*, 43, 10–12.

Baykoç-Dönmez, N. (2010). Öğretmenlik programları için özel eğitim. N. Baykoç-Dönmez (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim-1* (ss. 13–25). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. National Association for the Education of Young Children.

Boyle, C. A., Decoufl , P., & Yeargin-Allsopp, M. (1994). Prevalence and health impact of developmental disabilities in US children. *Pediatrics*, 93(3), 399–403.

Bundy, A. C., Luckett, T., Tranter, P. J., Naughton, G. A., Wyver, S. R., Ragen, J., & Spies, G. (2008). The risk is that there is “no risk”: A simple, innovative intervention to increase children's activity levels. *International Journal of Early Years Education*, 17(1), 33–45. <https://doi.org/10.1080/09669760802699878>.

Case-Smith, J., & Clark, G. F. (2015). *Occupational therapy for children and adolescents* (7th ed.). Elsevier.

Case-Smith, J., & O'Brien, J. C. (2014). *Occupational therapy for children and adolescents* (7. baskı). Elsevier Health Sciences.

Chapman, L. (2000). The use of outdoor education to aid the social development of pupils with special educational needs. *Horizons*, 7(8), 32–37.

Cinel, N. (2006). *Farklı sosyo ekonomik düzeydeki 3-6 yaş çocuğu olan anne babaların oyuncak ve oyun materyalleri hakkındaki görüşlerinin ve bu yaş grubu çocukların sahip oldukları oyuncak ve oyun materyallerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi, Ankara.

Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Serving children from birth through age 8*. National Association for the Education of Young Children.

Çutuk, R. H. (2022). Okul öncesi eğitimde çocukların öğrenme merkezi tercihleri üzerine bir araştırma. *Social Mentality and Research Thinkers Journal (SMART Journal)*, 7(40), 162–169.

Demirci, A. (2014). *Oyun temelli öğrenme ve özel gereksinimli çocuklar*. Eğiten Kitap.

Demirci, N., & Toptaş Demirci, P. (2014). Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin oyun ve fiziki etkinlikler dersinde elde ettikleri kazanımların incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 25–34.

Dönmez, N. B. (1992). *Oyun kitabı*. Esin Yayınları.

Duman, G., & Koçak, N. (2013). Çocuk oyun alanlarının biçimsel özellikleri açısından değerlendirilmesi (Konya ili örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 64–81.

Engin, A. O., Tösten, R., Kaya, M. D., & Köselioğlu, Y. S. (2014). The evaluation of manners and point of views related to mainstreaming education having responsibilities of students who are in needs of special education for primary education (Example of Kars). *Kafkas University Journal of the Institute of Social Sciences*, 13(1), 27–44.

Erdem, Ö. (2003). *Okul öncesi eğitim birimlerinde dış mekân tasarım ilkeleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Ankara Üniversitesi, Ankara.

Erden, Ş. (2001). *Anaokullarına devam eden çocukların ebeveyn ve öğretmenlerinin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ezmeci, F., Akgül, E., & Akman, B. (2020). Çocukların oyunlarındaki akran etkileşimleri ve ortaya çıkan sorunlarda öğretmen müdahalelerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim*

Florey, D., & Greene, S. (2020). Play-based learning and participation in children with disabilities. *Childhood Education*, 96(5), 46–53. <https://doi.org/10.1080/00094056.2020.1801741>

Frost, J. L. (1988). Child development and playgrounds. In L. D. Bruya (Ed.), *Play spaces for children: A new beginning* (pp. 3–28). American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.

Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>

Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2014). *Motor gelişimi anlamak: Bebekler, çocuklar, ergenler, yetişkinler* (D. Sevimay Özer & A. Aktop, Eds., Çev., 7. basımdan çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Gezgin, U. B. (2016). Dijital oyunlar ve psikolojisi. *Evrensel Kültür Dergisi*, (289), 74–77.

Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>

Gülay Taşçı, B. (2010). *Sokağın günümüz koşullarında çocuk oyun alanı olarak ele alınması ve değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Hazar, M. (2000). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Tutibay Yayınları.

Hazar, Z. (2016). *Fiziksel hareketlilik içeren oyunların 11–14 yaş grubu ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi], Gazi Üniversitesi, Ankara.

Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56–68.

Huizinga, J. (1995). *Homo Ludens: Kültürdeki oyun ögesinin incelenmesi* (M. A. Kılıçbay, Çev.). Ayrıntı Yayınları.

Humpel, N., Owen, N., & Leslie, E. (2002). Enviromental factors associated with adults' participation in physical activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 22(3), 188–199. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(01\)00426-3](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(01)00426-3)

Kaptan, S. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara video modelle öğretim yöntemiyle sosyodramatik oyun öğretimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Kargı, E. (2007). Oyun: Çocuklar için hastalıkla baş etme sürecinde güçlü bir psiko-sosyal destek aracı. *Toplum ve Hekim*, 22(5), 364–367.

Kaytez, N., & Durualp, E. (2014b). Türkiye’de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 110–122.

Kıldan, O. (2001). *Oyunun çocukların gelişim özelliklerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Kılınç, Ö. G. K. N. (2022). Down sendromlu bir okul öncesi kaynaştırma öğrencisinin oyun davranışlarının incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Social Mentality and Research Thinkers Journal (SMART Journal)*, 8(55), 198–205.

Kirazoğlu, Z. (2000). *Ünitelere göre hazırlanmış oyunlar*. Ezgi Kitabevi.

Kod, M., & Jerman, J. (2013). Provisions for outdoor play and learning in Slovene preschools. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(3), 189–205. <https://doi.org/10.1080/14729679.2013.806355>

Küçük Alemdar, D. (2015a). Özel gereksinimli çocuklarda oyun temelli öğretimin sosyal becerilere etkisi. *Eğitim ve Gelişim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 87–104.

Küçük Alemdar, D. (2015b). Özel eğitimde oyun etkinlikleri-II. In R. Zembat (Ed.), *Çocuk ve oyun* (ss. 2–15). Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları.

Lieberman, D. A., Fisk, M. C., & Biely, E. (2009). Digital games for young children ages three to six: From research to design. *Computers in the Schools*, 26(4), 299–313. <https://doi.org/10.1080/07380560903360178>

Linton, S. (1998). *Claiming disability: Knowledge and identity*. New York University Press.

Masanoğlu, A. (2023). *Özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi otizmli çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi].

McClintic, S., & Petty, K. (2015). Exploring early childhood teacher's beliefs and practices about preschool outdoor play: A qualitative study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(1), 24–43. <https://doi.org/10.1080/10901027.2014.997844>

Megep. (2008). *Oyun etkinlikleri*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://www.meb.gov.tr>

Melekoğlu, M. A. (2013). Özel gereksinimli öğrencilerle yürütülen etkileşim projesinin genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutum ve farkındalık geliştirmeleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 1053–1077.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2006). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf

Narine, L. R. (2002). *Conceptual, social-cognitive and contextual issues in the fields of play*. Ablex Publishing.

NASPE (National Association for Sport and Physical Education). (2011). *Active start: A statement of physical activity guidelines for children from birth to age 5* (2nd ed.).

Nazirzadeh, M. J. (2015). *Developing bodily movement games to teach basic life skills for children with mental disabilities* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Middle East Technical University].

Norok, N. M., & Khairuddin, K. F. (2023). Conceptualizing play-based learning method for students with special learning needs. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 12(3), 323–329.

Onur, B. (1992). Tarih boyunca oyunlar ve oyuncaklar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 365–386.

Onur, S. G., & Sadioğlu, Ö. (2012). The comparison of toy preferences of teacher candidates in first and fourth grades of preschool education. *International Journal of Early Childhood Education Research*, 1, 62–75.

Oxford Dictionaries. (2021). *Definition of handicap in Oxford Dictionaries (British & World English)*. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>

Öz Bakır, B. (2009). *Oyun ve çocuk*. Pegem Akademi Yayınları.

Özdoğan, B. (2009). *Çocuk ve oyun*. In B. Özdoğan (Ed.), *Çocuğa oyunla yardım* (5. Bas.). Anı Yayıncılık.

Özer, A., Gürkan, A., & Ramazanoğlu, O. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 54–57.

Özyürek, A., & Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2157–2166.

Passmore, A. H., & Hughes, M. T. (2020). Exploration of play behaviours in an inclusive preschool setting. *Early Childhood Education Journal*, 49(6), 1155–1164. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01072-1>

Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme* (1. bas.). Anı Yayıncılık.

Pehlivan, H. (2016). Oyunun gelişim ve öğrenmedeki rolü. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3280–3292. <https://doi.org/10.14687/jhs.v13i2.3967>

Piaget, J. (2013). *Play, dreams and imitation in childhood*. Routledge.

Pouya, S., Bayramoğlu, E., & Demirel, Ö. (2016). Bir engelli okul bahçesi tasarım ana kararları: Doğan Çağlar Ortopedik Engelliler Okulu. *Kastamonu Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 17(4), 682–690.

Poyraz, H. (2003). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncak* (2. baskı). Anı Yayıncılık.

Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., & Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *JAMA*, 278(10), 823–832. <https://doi.org/10.1001/jama.1997.03550100049038>

Royal College of Psychiatrists. (2004). *Mental health and growing (3rd ed.): Chronic physical illnesses – The effects on mental health*.

Sarı, Y. D. (2017). *Erken çocuklukta oyun ve oyun yolu ile öğrenme*. Nobel Yayıncılık.

San Bayhan, P., & Artan, İ. (2014). *Çocuk gelişimi ve eğitimi* (İlk basım). Morpa Kültür Yayınları.

Sel, R. (1990). *Her yaşa göre oyunlar*. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Sel, R. (2000). *Okul öncesi çocuklarına oyunlar ve rondlar*. YA-PA Yayıncılık.

Seyrek, H., & Sun, M. (2000). *Okul öncesi dönemde oyun*. Müzik Eserleri Yayınları.

Sterman, J. (2018). *Outdoor play decision-making by families, schools, and local government for children with disabilities* [Yayımlanmamış doktora tezi, Australian Catholic University].

Stone, M. R., & Faulkner, G. E. (2014). Outdoor play in children: Associations with objectively-measured physical activity, sedentary behavior and weight status. *Preventive Medicine*, 65, 122–127. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.05.008>

Sturgeon, S. (2006). Promoting mental health as an essential aspect of health promotion. *Health Promotion International*, 21(1), 36–41. <https://doi.org/10.1093/heapro/dai005>

Şeker, H. (2014). *Eğitimde program geliştirme: Kavramlar yaklaşımlar* (3. baskı). Anı Yayıncılık.

Taşpınar, M. (2016). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Edge Akademi.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (1997). Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname (KHK No: 573). Resmî Gazete, 23011. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf>

TDK. (2019a). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/?kelime=ET%C4%B0MOLOJ%C4%B0>

Tepebağ, D., & Arnas, Y. A. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul bahçesini eğitsel amaçlı kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 50–67.

Tuğrul, B. (2015a). Oyunun gücü. In A. B. Aksoy (Ed.), *Okul öncesi eğitimde oyun* (ss. ?–?). HedefCS Yayıncılık.

Tuğrul, B. (2015b). Çocuk gelişiminde oyunun yeri ve önemi. In M. Sezer (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim ve eğitim* (s. 213–230). Anı Yayıncılık.

Tuzcuoğlu, N., & Tuzcuoğlu, S. (2004). *Dikkat geliştiren oyunlar*. Morpa Yayıncılık.

Türkan, E., & Önder, S. (2011). Balıkesir kenti çocuk oyun alanlarının irdelenmesi. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 8(3), 69–80.

UNICEF. (2005). *Early childhood development kit: Guideline for caregivers*.

UNICEF. (2012). *The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to inclusive education*. United Nations Children's Fund.

Uskan, S. B., & Bozkuş, T. (2019). Eğitimde oyunun yeri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 123–131.

Uslu, A., & Shakouri, N. (2012). Engelli çocuklara dost oyun alanı ve dış mekân tasarımı. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 28(5), 367–374.

Uslu, A., Şahin Körkmeçli, P., & Güneş, M. (2017). Engelsiz çocuk oyun alanlarının evrensel tasarım ilkelerine göre irdelenmesi: Ankara örneği. In *TMMOB Peyzaj Mimarları Odası 6. Peyzaj Mimarlığı Kongresi: Uluslararası Katılımlı Bildiriler Kitabı* (Vol. 2).

Wardle, F. (1995). Alternatives–Bruderhof education: Outdoor schools. *Young Children*, 50(3), 68–73.

Yaman, D. (2019). *Oyunun özel gereksinimli çocukların sosyal gelişimine etkisi hakkındaki öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi].

Yantzi, N. M., Young, N. L., & McKeever, P. (2010). The suitability of school playgrounds for physically disabled children. *Children's Geographies*, 8(1), 65–78. <https://doi.org/10.1080/14733280903500118>

Yavuzer, H. (2002). *Çocuk psikolojisi* (22. baskı). Remzi Kitabevi.

Yılmaz, S., & Bulut, Z. (2002). Kentsel mekânlarda çocuk oyun alanları planlama ve tasarım ilkeleri. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 33(3), 345–351.

Ziegler, S. M., & Morrier, M. J. (2022). Increasing social interactions of preschool children with autism through cooperative

outdoor play. *The Journal of Special Education*, 56(1), 49–60. <https://doi.org/10.1177/00224669211032556>

conference: *Envisioning future media environments* (9–15). <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

Diamond, A. (2015). Effects of physical exercise on executive functions: Going beyond simply moving to moving with thought. *Annals of Sports Medicine and Research*, 2(1), 1011.

Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4–12 years old. *Science*, 333(6045), 959–964. <https://doi.org/10.1126/science.1204529>

Dönmez, N. B. (1992). *Üniversite çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü ve kız meslek lisesi öğrencileri için oyun kitabı*, İzmir: Bayrak Matbaası.

Durualp, E., & Aral, N. (2018). Çocukların ince ve kaba motor gelişimlerine oyun etkinliklerinin etkisinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 243-258.

Ebner, M., & Holzinger, A. (2007). Successful implementation of user-centered game based learning in higher education: An example from civil engineering. *Computers & education*, 49(3), 873-890.

Erkut, O. (2024). *Hareket Eğitimi*. Duvar Yayınları.

Ertan H (Ed.) (2012): *Spor Bilimlerine Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web Ofset Tesisleri.

Finkel, I. L. (2007). On the rules for the Royal Game of Ur. *Ancient board games in perspective*, 16-32.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.

Gallahue, D. L. (1982). *Understanding Motor Development in Children*. Newyork: John Wiley And Sons.

Gallahue, D. L. (1989). *Understanding motor development: Infants, children. Adolescents*, 200-236.

Gallahue, D. L., Ozmun, J. C. ve Goodway, J. D. (2014). *Motor gelişimi anlamak. bebekler, çocuklar, ergenler, yetişkinler* (çev.ed. Özer, D. S. ve Aktop, A.). Ankara, Türkiye: Nobel Akademik Yayıncılık. 15, 25, 169, 174, 268, 272, 284.

Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.

Goodway, J.D., Familia, R. & Bakhtiar, S. (2014). Future directions in physical education &sport: Developing fundamental motor competence in the early years in paramount to lifelong physical activity.*Asian Social Science*, 10(5), 44-54.

Gökmen, H., Karagül, T. & Aşçı, H. F. (1995). *Psikomotor Gelişim*. GSGM Yayınevi.

Graham, G., Holt-Hale, S.A., & Parker, M. (2010). *Children Moving: A reflective approach to teaching physical education* (8th Ed.). New York: McGraw Hill.

Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. M. E. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66–78. <https://doi.org/10.1037/a0034857>

Guillaume, M., Lapidus, L., Lampert, A., & Björntorp, P. (1999). Socioeconomic and psychosocial conditions of parents and cardiovascular risk factors in their children: The Belgian Luxembourg Child Study III. *Acta Paediatrica*, 88(8), 866-873.

Gümüşdağ, H. & Yıldırım, M. (2018). *Spor bilimlerinde çocuklarda motor gelişim* (1. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Gümüşdağ, H., & Yıldırım, M. (2018). *Spor bilimlerinde çocuklarda motor gelişim*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Haga, M. (2008). The relationship between physical fitness and motor competence in children. *Child: care, health and development*, 34(3), 329-334.

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. In *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences* (3025–3034). IEEE. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>

Haywood, K. M., & Getchell, N. (2020). *Life Span Motor Development* (7th ed.). Human Kinetics.

Heper, E. (2012). *Sporla ilgili kavramlar ve sporun tarihsel gelişimi*, Spor Bilimlerine Giriş (Ed.: Ertan H), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları no:2509.

Hill, I. (2007). Moving and Learning Across the Curriculum: More than 300 Activities and Games to Make Learning Fun. *Childhood Education*, 83(3), 182-183.

İnal, A. N. (2003). *Beden Eğitimi ve Spor Bilimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(40). <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>

Kaya, İ. (2021). Oyunun tarihsel gelişimi ve oyun kuramları. In D. Yalman Polatlar (Ed.), *Erken çocuklukta oyun gelişimi ve eğitimi* (1. baskı, ss. 33–47). Pegem Akademi.

Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: The importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11(3), 239–255.

Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2007). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun. Play As Educational Activity In The Child's Development Process. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16:325-42.).

Light, R. (2008). Complex learning theory—Its epistemology and its assumptions about learning: Implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(1), 21–37.

Logan, S. W., Robinson, L. E., Wilson, A. E., & Lucas, W. A. (2012). Getting the fundamentals of movement: A meta-analysis of the effectiveness of motor skill interventions in children. *Child: Care, Health and Development*, 38(3), 305–315. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01307>.

Lubans, D. R., Morgan, P. J., Cliff, D. P., Barnett, L. M., & Okely, A. D. (2010). Fundamental movement skills in children and adolescents. *Sports Medicine*, 40(12), 1019–1035. <https://doi.org/10.2165/11536850-000000000-00000>.

Lubans, D. R., Richards, J., Hillman, C. H., Faulkner, G., Beauchamp, M. R., Nilsson, M., ... & Biddle, S. J. H. (2016). Physical activity for cognitive and mental health in youth: A systematic review of mechanisms. *Pediatrics*, 138(3), e20161642.

Mahoney, J. L., Stattin, H., & Magnusson, D. (2002). Youth recreation center participation and criminal offending: A 20-year

longitudinal study of Swedish boys. *International Journal of Behavioral Development*, 26(6), 509–520.
<https://doi.org/10.1080/01650250143000543>

Mengütay, S. (1999). *Okul öncesi ve ilkokullarda hareket gelişimi ve spor*. Tutibay.

Nashner, L. M. (2014). Practical biomechanics and physiology of balance. *Balance function assessment and management*, 431.

Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.

Önder, A. (2017). *Oyun kuramları*. H. A. Çifçi ve A. Önder (Editörler), Erken çocuklukta oyun ve oyun yoluyla öğrenme 1. Baskı, Ankara: Nobel yayın. 27-45

Özbar, N. (2007). Hareket eğitimi programının 4-6 yaş grubu çocuklarda motor beceri ve vücut kompozisyonu üzerine etkisinin incelenmesi (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).

Özbar, N., Kayapınar, F. Ç., Pınar, S., & Karakaş, Ş. (2004, November). The characteristics of physical and antropometric development of kindergarden children, a year pilot study. *In The 10th ICHPER-SD Europe Congress and The TSSA 8th International Sports Science Congress, November* (pp. 17-20).

Özer, D. S. & Özer, M. K. (2000). *Çocuklarda Motor Gelişim*. Nobel Yayıncılık. 160, 277-278.

Özer, D. & Özer K. (1998). *Çocuklarda Motor Gelişim*. Nobel Yayınları.

Özer, K. & Özer, D.S. (2016). *Çocuklarda motor gelişim* (9. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Özkan, İ., Okyay, Ö., Atav, P. Ü., Sakarya, S., Başaran, Y., Çavuş, Z. S., ... & Begde, Z. (2020). *Çocuk Gelişimi I-II*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Özyürek, A., Özkan, İ., Begde, Z., Yavuz, N. F. (2015). Physical Education And Sports In Preschool Period. *International Journal of Sport Culture and Science*, 3(Special Issue 3), 479-488. <https://doi.org/10.14486/IJSCS314>

Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69(3), 577–598.

Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (2007). *The nature of play: Great apes and humans*. Guilford Press.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton.

Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Viking Press.

Piek, J.P. (1998): Motor Behavior and Human Skill A Multidisciplinary Approach. USA: *Human Kinetics Publishers*, 4-5.

Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational psychologist*, 50(4), 258-283.

Ratey, J. J. (2008). *Spark: The revolutionary new science of exercise and the brain*. Little, Brown.

Rodriguez, H. (2006). The playful and the serious: An approximation to Huizinga's Homo Ludens. *Game Studies*, 6(1), 1604-7982.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and

well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

San Bayhan, P. & Artan, İ. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa Yayınları.

Serin, E., & Okludil, K. (2020). Nörogelişimsel Hareket Eğitimi ve Spor. *Dünya Sağlık ve Tabiat Bilimleri Dergisi*, 3(1), 45-58.

Sezgin, S. (2016). İnsan ve oyun: Oyunların dünü, bugünü, yarını. In *VIII. International Congress of Educational Research, Çanakkale*.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early child development*. National Academy Press.

Siyez, M. (2007). *Fiziksel gelişim “eğitim psikolojisi”* (K. Alim, Ed.). Pegem Yayıncılık.

Sutton-Smith, B. (2001). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.

Taşpınar, M. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Elhan Kitap Yayın

Temur, H. B., Gürbüz, C., Doğan, R., & Karakulaklı, H. (2022). Farklı Branşlarda Spor Eğitimi Alan 10-14 Yaş Arası Bireylerde Statik Dengenin Farklı Değişkenler Işığında İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 5(10), 385-393.
<https://doi.org/10.35235/uicd.1146328>

Tomprowski, P. D., Davis, C. L., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2008). Exercise and children’s intelligence, cognition, and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 20(2), 111–131. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9057-0>

Tomporowski, P. D., Davis, C. L., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2008). Exercise and children's intelligence, cognition, and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 20(2), 111–131. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9057-0>

Türk Dil Kurumu. <http://www.tdk.gov.tr/> Erişim Tarihi:29.04.2025.

Uluğ, H. (2007). *Kuzey Adana'daki çocuk oyun alanlarının bitki seçimi yönünden irdelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Adana.

Ünal, M. (2009). Çocuk gelişiminde oyun alanlarının yeri ve önemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 95-110.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., & Verma, M. (2017). The importance of play. *A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Cambridge University.

Yağcı, N., Cavlak, U., & Şahin, G. (2004). İşitme engellilerde denge yeteneğinin incelenmesi üzerine bir çalışma. *KBB Forum*, 3,45-50.

Yavuzer, H. (2001). *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Kadar Çocuk Psikolojisi*, 20. Baskı, 176-85. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Yılmaz, S., & Bulut, Z. (2002). Kentsel mekânlarda çocuk oyun alanları planlama ve tasarım ilkeleri. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 33(3), 345–351.

Ziegler, S. M., & Morrier, M. J. (2022). Increasing social interactions of preschool children with autism through cooperative

outdoor play. *The Journal of Special Education*, 56(1), 49–60.
<https://doi.org/10.1177/00224669211032556>

BÖLÜM 3

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNE DEVAM EDEN 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ DOKTOR, HASTANE VE HEMŞİRE ALGILARININ İNCELENMESİ

HAVİSE ÇAKMAK GÜLEÇ¹
MİNE YÜKSEL²
NESLİHAN YILMAZ³

Giriş

Çocuklar anne babaların en değerli varlıklarıdır. Aileler için çocuklar yalnızca biyolojik varisler değil, aynı zamanda duygusal, kültürel ve sosyal anlamda büyük bir değer taşır. Çocuk ayrıca, ailenin neşe kaynağı ve toplumun geleceğidir. Aileler çocuklarını olabildiğince korumaya, gözetmeye ve sağlıklı büyütmeyle çalışırlar. Gelişmiş toplumlarda çocukların bu gereksinimlerine daha çok önem verildiği bilinmektedir. Çocukların bakımı, beslenmesi, eğitimi, sağlığı ve diğer konularda sürekli araştırmalar yapılarak daha sağlıklı ve mutlu çocuklar yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Sağlık

¹ Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi A.B.D. Orcid: 0000 0001 7039 2220, havisegulec@yahoo.com

² Öğretmen, Çanakkale Belediyesi, Barbaros Atam Kreş ve Gündüz Bakımevi Orcid: 0000-0001-7913-7138, mineyukse110@gmail.com

³ Öğretmen, Mehmet Akif Ersoy Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Orcid: 0009-0007-8599-6239, yilmazneslihan24@gmail.com

canlılar için çok önemli bir yere sahiptir. Beden ve ruh sağlığı yerinde olmayan bireyler yaşamın diğer olanaklarından da yararlanamayabilirler. Böyle bir durumda tedavi alabilecekleri alana ihtiyaç duyarlar. Hastaneler insanların hastalandıkları zaman yardım aldıkları kuruluşlardır. Özellikle çocuklar için hastane ortamının ürkütücü olmaması tedavinin işe yaraması açısından gereklidir. Zaten hasta olan çocuk için hastane, doktor ve hemşire algısının olumsuz olması pek çok soruna sebep olabilmektedir.

Hastaneye yatmak zorunda kalan bir çocuk için bu süreçte gördüğü tedavinin olumsuz etkileriyle, işlemlerin acı vermesiyle, ailesinden, okul ortamından, arkadaşlarından, sevdiği aktivitelerden ayrı kalmanın verdiği endişe, üzüntü gibi duygularla baş etmek zorunda kalmaktadır (Köçkar ve Gürel, 2013). Ayrıca çocuğun hastanede bulunduğu, tedavi süreci içinde ebeveynlerin sürece dahil olmasının zorunluluğu, okul öncesi dönemde veya okul yaşamı olan çocukların bağımsız olma ihtiyacıyla çatışma durumu yarattığı için çocukta özerklik ve öz kontrol duygularının sarsılmasına neden olabilmektedir (Schonfeld ve Perrin, 2013).

Çocukların yeni bir ortama ayak uydurması kolay olmaz. Hastane çocuklar için hem yeni hem de kısıtlayıcı bir ortamdır. Çocukları arkadaşlarından ve yakın çevresinden uzaklaştırır. Bu nedenle hastane içinde görevli personelin çocuğa olan yaklaşımı büyük önem taşır. Sağlık personelleri, ebeveynlerin bakıma katılma, bilgi alma ve ortak karar verme sürecine katılma yeteneklerini artırdıkları için çocuklarda ve ebeveynlerinde kaygı ve stresi azaltmada bir etkiye sahiptir (Barros vd., 2021). Görüşülen sağlık personelinin aileye ve çocuğa karşı anlayışlı bir tutum sergilemesi, güler yüz göstermesi, çocukla olumlu bir iletişim kurması hem ailenin hem de çocuğun hastane ortamında olumsuz etkilenmemesini sağlayabilmektedir (Teksöz ve Ocakçı, 2014). Çocukların hastaneye karşı gösterdikleri tepkiler, çocuğun yaşına, önceden yaşadığı hastane tecrübelerine, hastalığının tehlikesine, hastanede yatış

sürecine göre farklılık gösterebilmektedir (Gündüz vd., 2016; Akkavak ve Karabudak, 2019).Çocuğun yaşadığı kaygı ve korkunun tedavi sürecine olumsuz etkisi olabilir (Gündüz vd., 2016). Hastalık sürecinde çocuğun verdiği tepkileri azaltmak için hastanelerde çocuğun gelişimini destekleyecek bir ortamın sağlanması önemli rol oynamaktadır (Comparcini vd., 2018; Çalbayram, vd. 2018).

Resim yapmak çocukların kendilerini ifade edebildikleri yöntemlerden biridir. Çocukların yaptığı resimlerin yorumlanması ile çocukların içerisinde bulundukları duygu ve düşünceler hakkında yorumlar yapılabilmektedir. Bunun yanında resim çocuğa konuşarak anlatamadıklarını çizim yolu ile anlatmasına yardımcı olduğu için rahatlamasına da yardımcı olabilmektedir.

Çocuklar tedavi sürecindeyken ya da bilmedikleri bir durumla karşı karşıya kaldıklarında duygularını ifade etmekten kaçınabilirler. Resim çizme yolu ile kendisini ifade etmeyi tercih edebilmektedir (Erdoğan vd., 2020). Resimler doğru biçimde yorumlandığında ise çocuğun ruhsal ve bedensel açıdan neye gereksinim duyduğu belirlenebilmektedir (Dilci, 2017). Çocuklarla yapılabilecek resim çizme yoluyla sağlık, hastalık gibi kavramlarla ilgili algıları tespit edilebilir ve ona uygun bir yaklaşım şekli benimsenebilir (Erçin ve Çetinkaya, 2019). Çocuk resim çizerken anlatmak istediklerini aktarabilmek için kompozisyon, çizgi, renk, biçim, içerik gibi farklı bileşenleri bir araya getirip kullanarak çizimler ortaya çıkarır (Türkcan, 2013). Çocuk ifade etmekte zorluk çektiği düşünceleri, açıklayamadığı kavramları çizerek aktarabilir. Bu yüzden sadece sözlü ya da yazılı biçimde elde edilen verilerden daha derin ve zengin veriler elde edilebilmektedir (Üztemur ve Dinç, 2018).

Benzetme, Latince "benzerlik ve benzerlikler" anlamına gelen "Simile" kelimesinden türetilmiş bir kelimedir. Teknik olarak bazı benzerlikleri olan iki nesnenin karşılaştırılması anlamına gelmektedir (Samadova, 2022). Benzetme çalışmalarında benzeyen

ve benzetilen arasındaki ilişki anlaşılır ve benzetilen benzeyen kavramdan daha basit yapıda olmalıdır (Şahin, 2016). Bu araştırmada 5-6 yaş grubunda olan çocukların hastane, doktor ve hemşire algılarının benzetme yöntemi kullanılarak incelenmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında araştırmada, okul öncesine devam eden 5-6 yaş grubunda olan çocukların doktor, hemşire ve hastane ile ilgili algılarının çizimler yoluyla incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (Olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji; birkaç kişinin bir fenomen veya belli bir kavramla ilgili deneyimlerinin ortak anlamını ortaya çıkaran bir desendir. Bu desende amaç, belli bir olguyu (fenomeni) derinlemesine yaşayan kişilerin deneyimlerinin özünü anlamaktır (Creswell, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Çanakkale Merkezde, Çanakkale Belediyesi Sosyal Destek Hizmetleri Müdürlüğü'ne bağlı olarak faaliyet gösteren Kreş ve Gündüz Bakım Evi'nde okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu 71 çocuk oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Dağılımı

		5-6 YAŞ ÇOCUK
Cinsiyet	Kız	35
	Erkek	36
Geçmiş Hastane Deneyimi	Mevcut	27
	Mevcut değil	42
Hastanede Kalma Süresi	0-1 gün	9
	1-3 gün	8
	3-7 gün	6
	7 gün ve daha fazla	4
Toplam		71

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada okul öncesi eğitim alan 5-6 yaş grubundaki çocukların doktor, hemşire, hastane fenomenlerine yönelik algılarına ilişkin veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve çizim tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada çocukların doktor, hemşire ve hastane kavramına dair algılarını tespit etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu amaçla her bir çocuğun görüşleri araştırmacılar tarafından hazırlanan “Ben doktorları/hastaneleri/hemşireleri ‘ya benzetiyorum. Çünkü” şeklindeki görüşme formu ile kayıt altına alınmıştır. Aynı şekilde çocukların kelimeler ile anlatamadıkları doktor, hemşire ve hastane algıları çizim tekniği ile saptanmaya çalışılmıştır. Okyay’a (2008), göre uzun yıllardan beri özellikle psikoloji alanında kullanılan, etkili yöntemlerden biri olan çizim tekniği çocukların duygu ve düşüncelerini ortaya koymalarını kolaylaştırmaktadır. Çocuklardan birer tane doktor/hastane ve hemşire resmi çizimleri istenmiştir. Daha sonra bu resimler hakkında çocuklarla yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorularla birlikte sohbet edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Araştırmada benzetmeler, metafor analizi basamakları kullanılarak analiz işlemi yapılmıştır. Çalışmada yer alan benzetmeler Saban’ın (2009), kullandığı analiz aşamaları esas alınarak analiz edilmiştir. Kodlama ve ayıklama, örnek derleme, kategori geliştirme ile geçerlik ve güvenilirliği sağlama bu aşamaları oluşturmaktadır.

Bu aşamalarla ilgili yapılan işlemlerle ilgili bilgiler alt kısımda verilmektedir. İlk aşama olan kodlama ve ayıklama bölümünde çocukların ürettikleri benzetmelerin numaralandırılması ve sıralaması yapılmıştır. Bu aşamada benzetme bakımından uygun

olmayan çizimler ve çizimlerle uyumlu olmayan çalışmalar ayıklanmıştır. Ayıklama işleminde çocukların doktor kavramıyla ilgili 64, hemşire kavramıyla ilgili 64, hastane kavramıyla ilgili 58, uygun benzetme ürettikleri görülmüştür. Benzetmenin çizimi ile gerekçesi aralarındaki uyuma göre kategori oluşturulmuştur.

Kategori oluşturma basamağında, çocukların doktor, hemşire ve hastane kavramlarıyla ilgili oluşturdukları benzetmeler özellikleri bakımından ele alınarak incelenmiş ve kategori oluşturulmuştur. Çocukların doktor algılarını yansıtan dört, hemşire algılarını yansıtan dört, hastane algılarını yansıtan üç olmak üzere toplam onbir kategori oluşturulmuştur. Geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla araştırmacılar tarafından incelenerek ayrı ayrı adlandırılmıştır. Sonradan araştırmacılar birlikte çalışarak fikir birliği sağlamış ve kategoriler oluşturulmuştur. Bu aşamadan sonra benzetmeler ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlama işleminin ardından benzetmeler kodlayıcı güvenirliklerinin tespiti için çözümlenmiştir. Bu amaçla araştırmacılar arasında kodlayıcı güvenirliği Miles ve Huberman'ın (1994), formülü $[(\text{Güvenirlik}=\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100]$ kullanılarak hesaplama işlemi yapılmıştır. Toplamda geçerli olan 186 benzetme için güvenirlik % 91 olarak tespit edilmiştir.

Bulgular Ve Yorum

Bu bölümde ilk olarak okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubunda bulunan çocukların doktor, hemşire ve hastane kavramlarıyla ilgili olarak ürettikleri benzetmelerin kategorilere göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 2. Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubunda bulunan çocuklarının doktor, hemşire ve hastane kavramına dair benzetmelerin kategorilere göre dağılımı

	Kategoriler	Çocuklar
Algısı	Doktor	
	Fiziksel Özellikleri Açısından Doktorlar	36
	Duygusal Durum Açısından Doktorlar	11
	Mesleki Özellikleri Açısından Doktorlar	14
	Hayali Kahramanlar Olarak Doktorlar	3
	Toplam	64
Algısı	Hemşire	
	Fiziksel Özellikleri Açısından Hemşireler	38
	Duygusal Durum Açısından Hemşireler	4
	Mesleki Özellikleri Açısından Hemşireler	21
	Hayali Kahramanlar Olarak Hemşireler	1
	Toplam	64
Algısı	Hastane	
	Fiziksel Özellikleri Açısından Hastaneler	42
	Duygusal Durum Açısından Hastaneler	4
	İşlevleri Açısından Hastaneler	12
	Toplam	58

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesine devam eden 5-6 yaş grubunda bulunan çocuklarının “doktor” kavramına dair 64, “hemşire” kavramına dair 64, “hastane” kavramına dair toplam 58 uygun benzetme ürettikleri belirlenmiştir. Benzetme sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. 5-6 yaş çocuklarının doktora dair ürettikleri benzetmelerin fiziksel özellikler bakımından, duygusal durum bakımından, mesleki özellikleri bakımından, hayali kahramanlar olarak doktorlar olacak biçimde dört kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Bu kategoriler arasında ise

en fazla benzetmenin fiziksel özellikler bakımından (36) yapıldığı, en az benzetmenin ise hayali kahramanlara (3) dair yapıldığı belirlenmiştir. 5-6 yaş çocuklarının hemşirelere dair ürettikleri benzetmelerin fiziksel özellikler bakımından, duygusal durum bakımından, mesleki özellikleri bakımından, hayali kahramanlar olarak hemşireler olacak biçimde dört kategoriye ayrıldığı görülmektedir. En fazla benzetmenin fiziksel özellikler bakımından (38) yapıldığı, en az benzetmenin ise hayali kahramanlara (1) dair yapıldığı belirlenmiştir. Çocuklarının hastanelere dair ürettikleri benzetmeler fiziksel özellikler bakımından, duygusal durum bakımından, işlevleri bakımından olacak biçimde üç kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoride yine en fazla benzetmenin fiziksel özellikler bakımından (42) yapıldığı, en az benzetmenin ise duygusal durum bakımından (1) yapıldığı görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubunda bulunan çocukların doktorlara dair ürettikleri benzetmelerle ilgili bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 3. Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubunda bulunan çocukların doktor kavramına dair ürettikleri benzetmeler

Kategori	Benzetmeler
Fiziksel Özellikleri Açısından Doktorlar	Anne(6), Doktor (2), Hala (1), Baba (7), Hemşire (4), Gözlüklü Doktor (1), Kız (2), Hastane Sahibi (1), Eczacı (1), Öğretmen (1), Babaanne (1), Teyze (1), Dede (1), Arkadaş (2), Anneanne (1), Arkeolog (1), Abi (1), Heykel (1), Kendi (1)
Duygusal Durum Açısından Doktorlar	Baba (2), Anne (3), Yahya Doktor (2), Enişte(1), Güzel Biri(1), Güzel Doktor (1), Kız (1)
Mesleki Özellikleri Açısından Doktorlar	Hemşire (3), Veteriner (2), Öğretmen (2), Güzel Biri (2), Doktor (1), Tamirci (1), Abla (1), Mesut Doktor (1), Yahya Doktor (1)
Hayali Kahramanlar Olarak Doktorlar	Görünmez Adam (1), Buzların Kraliçesi (1), Kahraman (1)

Tablo 3 incelendiğinde, çocukların fiziksel özellikleri açısından doktorları; anne, doktor, hala, baba, gözlüklü doktor, kız, hastane sahibi, öğretmen, babaanne, teyze, dede, arkadaş, anneanne, arkeolog, abi, heykel ve kendisine benzettiği görülürken; duygusal durum açısından baba, anne, Yahya doktor, enişte, güzel biri, güzel doktor ve kıza benzettikleri görülmüştür. Doktorları mesleki özellikleri açısından; hemşire, veteriner, öğretmen, güzel biri, doktor, tamirci, abla, Mesut doktor ve Yahya doktor'a benzettikleri tespit edilmiştir. Hayali kahramanlar olarak ise; görünmez adam, buzların kraliçesi ve kahramana benzettikleri görülmüştür.

Aşağıdaki tabloda okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubunda bulunan çocukların doktor kavramına dair ürettikleri benzetme örneklerine yer verilmektedir.

Tablo 4. Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının doktor kavramına dair ürettikleri benzetme örnekleri

Kategori	Örnek Benzetmeler		
Fiziksel Özellikleri Açısından Doktorlar	Hastanelerin sahibine benzetiyorum. Çünkü; şapkalarında aynı işaret var. (K 8)	Anneme benzetiyorum. Çünkü; annem öğretmen ve taşıdığı çanta doktorların çantasına çok benziyor. (K6)	Tamirciye benzetiyorum. Çünkü; onların şapkası ve eşyaları aynı. (E 22)
Duygusal Durum Açısından Doktorlar	Babama benzetiyorum. Çünkü; babamı çok seviyorum. (E3)	Anneme benzetiyorum. Çünkü; hasta olduğumda bana bakıyor. (E 27)	Çok güzel doktorlara benzetiyorum, Çünkü; doktorları çok seviyorum. (K 20)

Mesleki Özellikleri Açısından Doktorlar	Yahya doktora benzetiyorum. Çünkü; hasta olduğumuzda bize iğne veriyor. (E 20)	İyileştirici lere benzetiyorum. Çünkü; bizi iyileştiriyorlar. (E 8)	Tamirciye benzetiyorum. Çünkü; işleri benziyor. (K18)
Hayali Kahramanlar Olarak Doktorlar	Buzların kraliçesine benzetiyorum. Çünkü; masmavi ve bembeyaz bir şeyler giyorlar. (K21)	Görünmez bir adama benzetiyorum. Çünkü; kafası yok gibi hayal ediyorum. (E16)	-

Tablo 4'te görüldüğü gibi, çocukların doktorlarla ilgili benzetmelerini daha çok çevresindeki kişilerle bağlantı kurarak ürettikleri tespit edilmiştir. Aşağıda çocukların doktor kavramına dair algılarıyla ilgili çizimlerden örnekler bulunmaktadır.



Şekil 1. “Heykele benziyor. Çünkü insan heykel olduğu için.”
(K26)



Şekil 2. “Gözlüklü doktora benziyor. Çünkü en sevdiğim doktor.”
(K10)



Şekil 3. “Anneme benzetiyorum. Çünkü annem öğretmen ve taşıdığı çanta doktorların çantasına çok benziyor.” (K 6)



Şekil 4. “Çok güzel doktorlara benzetiyorum. Çünkü doktorları çok seviyorum.” (K 20)



Şekil 5. “Buzların kraliçesine benzetiyorum. Çünkü masmavi ve bembeyaz bir şeyler giiyorlar.” (K 2)

Yukarıda çizimine yer verilen K10 kodlu çocuk, doktorları “gözlüklü doktora” benzettiğini ifade etmiştir. İfade ile çizim arasında uyum bulunmaktadır. K21 kodlu çocukta doktorları “Buzların kraliçesine” benzettiğini ifade etmiştir. Burada yine ifade ile çizim arasında paralellik gözlenmektedir. Çocukların benzetme ifadeleri ve çizimleri göz önüne alındığında, çocukların doktorlara karşı olumsuz bir algıya sahip olmadıkları görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubunda bulunan çocukların hemşirelere dair ürettikleri benzetmelerle ilgili bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 5. Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubunda bulunan çocukların hemşire kavramına dair ürettikleri benzetmeler

Kategori	Benzetmeler
Fiziksel Özellikleri Açısından Hemşireler	Anne (9), Baba (2), Diş Doktoru (2), Erkek (1), Doktor (8), Kız ve Erkek (2), Kadın Doktor (1), İnsan (1), Abla (2), Teyze (2), Arkadaş (1), Hemşire (1), Güzel Biri (2), Öğretmen (1), Babanne (1), Kuaför (1), Kendi (1)
Duygusal Durum Açısından Hemşireler	Anne (1), Baba(1), Öğretmen (1), Doktor (1)
Mesleki Özellikleri Açısından Hemşireler	Öğretmen (1), Hemşire (3), Güzel Biri (1), Hastaları İyileştiren (3), Eczacı (1), Dişçi (1), Anne (1), Veteriner Hekim (1), Doktor (7), Kan Alan Kişiler (1), Kız (1)
Hayali Kahramanlar Olarak Hemşireler	Kurtarıcı İnsanlara Kahramanlara (1)

Tablo 5 incelendiğinde, çocukların fiziksel özellikleri açısından hemşireleri; anne, baba, diş doktoru, erkek, doktor, kız ve

erkek, kadın doktor, insan, abla, teyze, arkadaş, hemşire, güzel biri, öğretmen, babaanne, kuaför ve kendisine benzettiği görülürken; duygusal durum açısından anne, baba, öğretmen ve doktora benzettikleri görülmüştür. Hemşireleri mesleki özellikleri açısından; öğretmen, hemşire, güzel biri, hastaları iyileştiren, eczacı, dişçi, anne, veteriner hekim, doktor, kan alan kişiler ve kıza benzettikleri tespit edilmiştir. Hayali kahramanlar olarak ise; kurtarıcı insanlara, kahramanlara benzettikleri görülmüştür.

Aşağıdaki tabloda okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubunda bulunan çocukların hemşire kavramına dair ürettikleri benzetme örneklerine yer verilmektedir.

Tablo 6. Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubunda bulunan çocukların hemşire kavramına dair ürettikleri benzetme örnekleri

Kategori	Örnek Benzetmeler		
Fiziksel Özellikleri Açısından Hemşireler	Doktorlara benzetiyorum. Çünkü; doktor gibi şapkası var. (K8)	Anneme benzetiyorum. Çünkü; annemin saçları gibi gözü gibi aynı renkliydi. (K17)	Kuaföre benzetiyorum. Çünkü; onlar kız. (E22)
Duygusal Durum Açısından Hemşireler	Öğretmenime benzetiyorum. Çünkü; bana iyi davranıyorlar. (K32)	Uzun saçlı doktorlara benzetiyorum. Çünkü; uzun saçlıları çok seviyorum. (K12)	Anneme benzetiyorum. Çünkü; hasta olduğumda o da ateşime bakıyor. (E27)
Mesleki Özellikleri Açısından Hemşireler	Öğretmenlere benzetiyorum. Çünkü; birbirine çok yakın iş yapıyorlar. (K4)	Dişçiye benzetiyorum. Çünkü; dişçide de iğne var. (K27)	Doktorlara benzetiyorum. Çünkü; bize yardım ediyorlar. (K21)
Hayali Kahramanlar Olarak Hemşireler	Kurtarıcı insanlara benzetiyorum. Çünkü; kahramanlar deprem olduğunda insanları kurtarırlar. (E16)	-	-

Tablo 6 incelendiğinde, çocukların hemşirelerle ilgili benzetmelerini daha çok diğer meslek elemanları ve çevresinde bulunan kişilerle ilişki kurarak ürettikleri tespit edilmiştir. Aşağıda çocukların hemşire kavramına dair algılarıyla ilgili çizimlerden örnekler bulunmaktadır.



Şekil 6. İyileştiricilere benziyor. Çünkü bizi iyileştiriyorlar. (E8)



Şekil 7. Güzel birine benziyor. Çünkü çok güzeller.

(K18)



Şekil 8. Babamın arkadaşına benziyor. Çünkü onun saçları da kahverengi. (K20)



Şekil 9. Kuaföre benziyor. Çünkü onlar kız. (E22)



Şekil 10. Dişçiye benziyor. Çünkü dişçide de iğne var . (K27)



Şekil 11. Anneme benziyor. Çünkü hasta olduğumda o da ateşime bakıyor. (E27)



Şekil 12. Öğretmenime benziyor. Çünkü bana iyi davranıyorlar. (K32)

Yukarıda çizimine yer verilen E 22 kodlu çocuk, hemşireleri “kuaföre” benzettiğini ifade etmiştir. E22 benzerliği cinsiyet üzerinden sağlarken K27 hemşireleri “diş hekimine” benzetmiştir ve ilişkiyi mesleklerin işlevleri üzerinden sağlamıştır. E27 hemşireleri “annesine” K32 ise “öğretmenine” benzetmiştir. İlişkiyi kurarken yakın çevrelerinden ve duygu bağı kurduğu kişileri seçmişlerdir. Çocukların benzetme ifadeleri ve çizimleri göz önüne alındığında hemşirelerle ilgili olumsuz bir algının olmadığı görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubunda bulunan çocukların hastanelere dair ürettikleri benzetmelerle ilgili bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 7. Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubunda bulunan çocukların hastane kavramına dair ürettikleri benzetmeler

Kategori	Benzetmeler
Fiziksel Özellikleri Açısından Hastaneler	Ev (26), Bina (3), Oyun Yeri (1), Adliye (1), Veteriner (1), Doğum Yeri (1), Buz (1), Şato (1), Şekil (Dikdörtgen) (1), Okul (1), Hastane (2), Polislerin Evi (1), Diş Polikliniği (1), Sağlıkçıların Evi (1)
Duygusal Durum Açısından Hastaneler	Güzel Bir Ev (2), Güzel Bir Hastane (1), Şato (1)
İşlevleri Açısından Hastaneler	Ev (2), Tedavi Yeri (4), Avm (1), Çocuk Hastanesi (1), Hayvan Hastanesi (1), Sağlık Ocağı (2), Polis Merkezi (1)

Tablo 7 incelendiğinde, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubunda bulunan çocukların fiziksel özellikleri açısından hastaneleri; ev, bina, oyun yeri, adliye, veteriner, doğum yeri, buz, şato, şekil (dikdörtgen), okul, hastane, polislerin evi, dış polikliniği ve sağlıkçıların evi; duygusal durum açısından güzel bir ev, güzel bir hastane ve şatoya benzettikleri görülmüştür. Hastaneleri işlevleri açısından; ev, tedavi yeri, avm, çocuk hastanesi, hayvan hastanesi, sağlık ocağı ve polis merkezine benzettikleri tespit edilmiştir.

Tablo 8. Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının hastane kavramına dair ürettikleri benzetme örnekleri

Kategori	Örnek Benzetmeler		
Fiziksel Özellikleri Açısından Hastaneler	Eve benzetiyorum. Çünkü; evler gibi kare şekli var hem de pencereleri var. (E2)	Şatoya benzetiyorum. Çünkü; onlar uzun, şatolarda uzun. (K25)	Buza benzetiyorum. Çünkü; biraz mavi biraz da beyaz olduğu için. (K21)
Duygusal Durum Açısından Hastaneler	Çok güzel bir eve benzetiyorum. Çünkü; hastaneleri çok seviyorum. (K 20)	Güzel hastaneye benzetiyorum. Çünkü; korkmayayım diye. (K22)	Şatoya benzetiyorum. Çünkü; şatoları çok seviyorum. (E20)
İşlevleri Açısından Hastaneler	Tedavi edilen bir yer benzetiyorum. Çünkü; gittiğimde beni farklı şeyler ile tedavi etmişlerdi. (K3)	Hayvan hastanelerine benzetiyorum. Çünkü; ikisi de hastane biri kedilere diğeri insanlara bakıyor. (E8)	Okula benzetiyorum. Çünkü;okul gibi büyük. (E 30)

Tablo 8 incelendiğinde, çocukların hastanelerle ilgili benzetmelerini daha çok fiziksel özellikleri bakımından ilişki kurarak yaptıkları ve çevrelerinde bulunan ya da gördükleri yerlerle ilişki kurarak ürettikleri tespit edilmiştir. Aşağıda çocukların hastane kavramına dair algılarıyla ilgili çizimlerden örnekler bulunmaktadır.



Şekil 13. Buza benziyor. Çünkü biraz mavi biraz da beyaz olduğu için. (K21)



Şekil 14. Büyük avm'ye benziyor. Çünkü bütün katların olması gerekiyor. Yoksa hastalar iyileşemez. (K28)



Şekil 15. Şatoya benziyor. Çünkü şatoları çok seviyorum. (E 20)



Şekil 16. Malzeme (iğne) bulunan yerlere benziyor. Çünkü iyileşmemiz için. (K12)



Şekil 17. Oyun alanına benziyor. Çünkü resimler vardı orada da. (K13)



Şekil 18. Çok güzel bir eve benziyor. Çünkü hastaneleri çok seviyorum. (K 20)

Yukarda çizimine yer verilen K20 kodlu çocuk, hastaneleri sevdiği için “eve” benzettiğini ifade etmiştir. K28 benzerliği fiziksel bakımdan yaparken K12 hastaneleri işlevsel bakımdan “iyileşmemiz için” gerekli bir yer olarak ilişkiyi kurmuştur. Burada da çocuklar ilişkiyi kurarken daha çok yakın çevrelerinde bulunan veya gördükleri yerlere benzetmişlerdir. Çocukların benzetme ifadeleri ve çizimleri göz önüne alındığında hastanelerle ilgili olumsuz bir algının olmadığı görülmektedir.

Tartışma Ve Sonuç

Araştırma bulgularına göre okul öncesine devam eden 5-6 yaş grubunda bulunan çocukların doktor kavramına dair 64, hemşire kavramına dair 64, hastane kavramına dair toplam 58 uygun benzetme ürettikleri belirlenmiştir. Benzetme sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. 5-6 yaş çocuklarının doktorlara dair ürettikleri benzetmelerin fiziksel özellikler bakımından, duygusal durum bakımından, mesleki özellikleri bakımından, hayali kahramanlar olarak doktorlar olacak biçimde dört kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Bu kategoriler arasında ise en fazla benzetmenin fiziksel özellikler bakımından (36) yapıldığı, en az benzetmenin ise hayali kahramanlara (3) dair yapıldığı belirlenmiştir. 5-6 yaş çocuklarının hemşirelere dair ürettikleri benzetmelerin fiziksel özellikler bakımından, duygusal durum bakımından, mesleki özellikleri bakımından, hayali kahramanlar olarak hemşireler olacak biçimde dört kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Burada da yine en fazla benzetmenin fiziksel özellikler bakımından (38) yapıldığı, en az benzetmenin ise hayali kahramanlara (1) dair yapıldığı belirlenmiştir. Hastanelerle ilgili olarak da 5-6 yaş çocuklarının hastanelere dair ürettikleri benzetmeler fiziksel özellikler bakımından, duygusal durum bakımından, işlevleri bakımından olacak biçimde üç kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoride yine en fazla benzetmenin fiziksel özellikler bakımından (42) yapıldığı, en az benzetmenin ise duygusal

durum bakımından (1) yapıldığı görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda çocukların hastane, doktor, hemşire algılarında yaşadıkları deneyimlerin rol oynadığı söylenebilir. Kategorilerde çocukların ürettikleri benzetmeler çocukların hastane, doktor ve hemşire algılarının olumlu olduğu ve olumsuz duygulara sahip olmadığı görülmektedir.

Çocukların fiziksel özellikleri açısından doktorları; anne, doktor, hala, baba, gözlüklü doktor, kız, hastane sahibi, öğretmen, babaanne, teyze, dede, arkadaş, anneanne, arkeolog, abi, heykel ve kendisine benzettiği görülürken; duygusal durum açısından baba, anne, Yahya doktor, enişte, güzel biri, güzel doktor ve kıza benzettikleri görülmüştür. Doktorları mesleki özellikleri açısından; hemşire, veteriner, öğretmen, güzel biri, doktor, tamirci, abla, Mesut doktor ve Yahya doktora benzettikleri tespit edilmiştir. Hayali kahramanlar olarak ise; görünmez adam, buzların kraliçesi ve kahramana benzettikleri görülmüştür. Araştırmada yapılmış olan benzetmelerde çocukların doktorları en sevdiği kişi olarak yansıttıkları görülmüştür. Bu sonuç, çalışmaya katılan çocukların doktorlarını sevdiklerini göstermektedir. Çocukların doktorları, kendisine iyi gelen kişilere benzetme eğiliminde olması da bu durumu desteklemektedir. Temel, Z. vd., (2018), özel hastanede tedavisi süren 5-6 yaşlarında olan 50 çocuk ile yaptıkları çalışmalarında genel olarak çocukların doktorların görünen özelliklerine odaklandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacıların yapmış oldukları çalışmanın sonucu bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Bu çalışmada, çocukların doktorlarla ilgili benzetmelerini daha çok çevresindeki kişilerle bağlantı kurarak ürettikleri tespit edilmiştir. Çocukların benzetme ifadeleri ve çizimleri göz önüne alındığında doktorlarla ilgili olumsuz bir algının olmadığı görülmektedir. Corsano, P. vd.(2013), bir İtalyan hastanesinin pediatrik hematoloji ve onkoloji koğuşunda 6 ile 15 yaşları arasındaki yirmiyedi okul çağındaki

çocuk ve ergen ile yaptıkları çalışmalarında çocukların doktorları daha mesafeli olarak algıladıklarını bulmuşlardır. Bu sonucun çalışma gruplarındaki çocukların yaş farklılığından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucuna göre, çocukların fiziksel özellikleri açısından hemşireleri; anne, baba, diş doktoru, erkek, doktor, kız ve erkek, kadın doktor, insan, abla, teyze, arkadaş, hemşire, güzel biri, öğretmen, babaanne, kuaför ve kendisine benzettiği görülürken; çocukların duygusal durum açısından; anne, baba, öğretmen, doktora benzettikleri hastaları iyileştiren, eczacı, dişçi, anne, veteriner hekim, doktor, kan alan kişiler ve kıza benzettikleri tespit edilmiştir. Hayali kahramanlar olarak ise; kurtarıcı insanlara kahramanlara benzettikleri görülmüştür. Çalbayram, vd. (2018), Türkiye'deki bir çocuk sağlığı ve hastalıkları hastanesinde akut ve kronik hastalıklar nedeniyle hastaneye yatırılan 6 yaşındaki çocuklar ile yaptıkları çalışmada, kronik hastalığı olan çocukların 8 farklı figürle ve akut hastalıkları olan çocukların ise 14 farklı figür çizdikleri görülmüştür. Hemşirelerin görevlerini belirlerken hemşirelerin modern rollerini de belirttikleri ve hemşirelik mesleğinin olumlu bir şekilde algılandığı söylenebilir. Bu doğrultuda benzetmeler iki çalışma arasında farklılık göstermekle birlikte hissettikleri duyguların benzediği söylenebilir. Temel, Z. vd., (2018), yaptıkları çalışmada çocukların, hemşireleri duygusal durum bakımından canavarlara, cadılara, çocuk bakıcısına, mutsuz insanlara benzettikleri tespit edilirken; hemşireleri fiziksel özellikleri bakımından teyzelere, sanatçı olan insanlara, süslü olan insanlara, kuaförlere, temizlik görevlilerine ve ressamalara benzettikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç, fiziksel özellikler bakımından iki çalışmanın örtüştüğü görülse de duygusal durum açısından farklı bir sonuca ulaşıldığı söylenebilir. Bu çalışmada, çocukların hemşirelerle ilgili benzetmelerini daha çok diğer meslek elemanları ve çevresinde bulunan kişilerle ilişki kurarak ürettikleri tespit edilmiştir. İlişkiyi kurarken yakın

çevrelerinden ve duygu bağı kurduğu kişileri seçmişlerdir. Çocukların benzetme ifadeleri ve çizimleri göz önüne alındığında hemşirelerle ilgili olumsuz bir algının olmadığı görülmektedir. Duzkaya, D. S. vd., (2014), İstanbul'daki Üniversite Hastanesi'nde yatan 6-18 yaşları arasındaki 206 gönüllü çocuk ile yaptıkları), İstanbul'daki yüz ifadeleri yoluyla çocukların hemşirelik algıları incelendiğinde, çocukların çoğunun hemşireleri neşeli yüz olarak ve arkadaş canlısı olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, iki çalışma arasında benzerlik olduğunu göstermektedir. Araştırmada çocuklar hemşireleri onları iyileştiren kişi olarak görmekte ve olumlu duygular ile bahsetmektedirler. Corsano, P. vd., (2013), yapmış oldukları araştırmada hemşirelerin çocuklarla samimi ve uyumlu bir ilişki geliştirebildiğini ve hemşirelerle olan ilişkilerini olumlu gördüklerini göstermiştir.

Çalışma grubuna alınan çocukların hastane kavramına dair ürettikleri benzetmelere bakıldığında çocukların genellikle fiziksel özellikleri açısından benzetme yaptıkları gözlenmiştir. En çok yapılan benzetmeler arasında ev ve bina yer almaktadır. Çatısı ve camları olduğundan bu benzetmeleri yaptıklarını görüşmelerde dile getirmişlerdir. Woo, J. C., ve Lin, Y. L. (2016), Ulusal Tayvan Üniversitesi Çocuk Hastanesi'ndeki 401 çocuk ile yaptıkları araştırma, hastanenin mekân tasarımının çocukların hastane algıları için önemli olduğunu göstermiştir. Boztepe vd., (2017), okul çağındaki çocuklar (6-12 yaş) arasında hastane deneyimleri algısını belirlemek için yaptıkları çalışmada çocukların arkadaşlarından ve çevrelerinden ayrı kalma kaygısı duydukları sonucu bulunmuştur. Ayrıca hastanede kalma sürecinde ortamın çocuklara göre olmaması çocukların sıkılmalarına neden olmakta böylece olumlu bir algı geliştirmede zorlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, çocukların hastanelerle ilgili benzetmelerini daha çok fiziksel özellikleri bakımından ilişki kurarak yaptıkları ve çevrelerinde bulunan ya da gördükleri yerlerle

ilişki kurarak ürettikleri tespit edilmiştir. Çocukların benzetme ifadeleri ve çizimleri göz önüne alındığında hastanelerle ilgili olumsuz bir algının olmadığı görülmektedir. Temel, Z. vd., (2018), çalışmasında çocukların hastane kavramıyla ilgili algılarında fiziksel özelliklerin ön planda olduğu, bilhassa hasta olan çocukların hastane kavramıyla ilgili algılarının olumsuz olduğu ve bunun çizimlerinde de görüldüğü tespit edilmiştir.

Çalışmamızda benzer şekilde fiziksel özelliklere göre benzetmelerin yapıldığı bulgular arasında olsa da literatürün aksine çocukların hastanelere karşı olumsuz bir algıda olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucuna göre çocukların hastaneleri daha çok kendilerini iyileştiren yer olarak gördükleri bu nedenle hastanelere karşı olumsuz bir algı içinde olmadıkları görülmüştür.

Öneriler

1-Bu araştırma okul öncesine devam eden 5-6 yaş grubunda bulunan çocukları kapsamaktadır. Çalışma grubu genişletilerek yeni ve daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

2-Bu çalışmada çizim tekniği kullanılmıştır. Yapılacak yeni çalışmalarda çizim tekniği dışında oyun, drama ve aktiviteler ile çocukların algıları incelenebilir.

Kaynakça

Akkavak, D. T., & Karabudak, S. S. (2019). Hastanede Yatan okul çağı çocukların hemşireyi ve hastaneyi algılama durumlarının incelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 12(1), 46-56.

Barros, I., Lourenço, M., Nunes, E., & Charepe, Z. (2021). Nursing interventions promoting child/youth/family adaptation to hospitalization: A scoping review. Enfermeria Global, 20(1), 577-595.

Boztepe, H., Çınar, S., & Ay, A. (2017). School-age children's perception of the hospital experience. Journal of Child Health Care, 21(2), 162-170.

Comparcini, D., Simonetti, V., Tomietto, M., Leino-Kilpi, H., Pelander, T., & Cicolini, G. (2018). Children's perceptions about the quality of pediatric nursing care: A large multi centercross-sectionalstudy. Journal of NursingScholarship, 50(3), 287-95.

Creswell, J. W. (2018). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Siyasal Kitapevi.

Çalbayram NC., Altundağ S., & Aydın B.(2017). Investigating children's perception of nurses through their drawings. Clinical Nursing Research. 1-18. doi: 10.1177/1054773817731704.

Corsano, P., Majorano, M., Vignola, V., Cardinale, E., Izzi, G., & Nuzzo, M. J. (2013) Hastanede yatan çocukların hemşireler ve doktorlarla olan ilişkilerinin temsilleri. Çocuk Sağlığı Bakımı Dergisi, 17(3), 294-304.

Dilci, T. (2017).Çocuklarımızın Resimlerini Okuyabilmek: Eğitim Yayınevi

Duzkaya, D. S., Uysal, G., & Akay, H. (2014). Nursing perception of the children hospitalized in a university hospital. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 152, 362-367

Erçin, E., & Çetinkaya, S. (2019). Resim Çizdirme Çocuğun Hastane Deneyimlerini Ve Onu Nasıl Etkilediğini Anlamanın Yolu mudur. *Sakarya Üniversitesi Holistik Sağlık Dergisi*, 2(1), 61-75.

Erdoğan, Ç., Turan, T., & Pınar, B. (2020). Çocukların kendi çizimleri ile çocuk yoğun bakım ünitesi deneyimleri. *Türkiye Klinikleri Pediatri Dergisi*, 29(2), 92-8.

Gündüz, S., Yüksel, S., Aydeniz, G. E., Aydoğan, R. N., Türksoy, H., Dikme, İ. B., & Efendiler, İ. (2016). Çocuklarda hastane korkusunu etkileyen faktörler. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 59(4).

Köçkar, Ç., & Gürol, A. (2013). Anxiety, aggression and self-esteem analysis through pictures in children with cancer. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 21(1), 33-39.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. (2nd Edition). SAGE Publications.

Okyay, L. (2008). Altı Yaş Grubu Çocukların Aile Resimlerinin Sosyokültürel Değişkenler ve Davranış Problemleri Açısından Karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 7(2), 281-326.

Samadova, V. (2022). Simile is one of the oldest form of a speech. *Science and innovation in the education system*, 1(4), 82-83.

Schonfeld, J. D., & Perrin, E. C. (2013). Adaptation to disease. In= Rudolph CD, Rudolph AM, Lister GE, First LR, Gerdhon AA (eds). Rudolp's Pediatrics.

Şahin, H. (2016). Okul öncesi fen eğitiminde analoji yöntemi ve analojinin okul öncesi eğitim programlarında yer alma düzeyi. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2016(6), 48-61.

Teksöz E., & Ocakçı AF.(2014). Çocuk Hemşireliğin de Sanat Uygulamaları. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 7(2): 119-123.

Temel, Z. F., Kanat, K., Kaynak Ekici, K. B., & Canberi, F. (2018). Hastaneye Yatma Deneyimi Olan Ve Olmayan 5-6 Yaş Çocuklarının Doktor, Hemşire Ve Hastane Algılarının İncelenmesi. Turkish Journal of Social Research/Turkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 22.

Türkcan B. (2013). Çocuk Resimlerinin Analizinde Göstergebilimsel Bir Yaklaşım. Educational Sciences: Theory&Practice, 585-607.

Üztemur, S., & Dinç, E. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Keşfedilmesinde Öğrenci Merkezli Bir Yaklaşım: Çiz-Yaz-Anlat Tekniği. Journal of History, Culture& Art Research/Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi, 7(3).

Woo, J. C., & Lin, Y. L. (2016). Kids' perceptions toward children's ward healing environments: a case study of Taiwan University Children's Hospital. Journal of healthcare engineering, 2016(1), 8184653.

GELECEĞİN ÇOCUKLUĞU

OYUN, YAPAY ZEKÂ VE
GELİŞİMSEL ETKİLEŞİMLER

