
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM DEĞERLENDİRMELERİ

Editör: Dr.Öğr.Üyesi Musa BARDAK

Okul Öncesi Eğitim Değerlendirmeleri

Editör

Dr.Öğr.Üyesi Musa BARDAK

yaz
yayınları

2025

Okul Öncesi Eğitim Değerlendirmeleri

Editör: Dr.Öğr.Üyesi Musa BARDAK

© YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

E_ISBN 978-625-5838-62-9

Ekim 2025 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar/AFYONKARAHİSAR

www.yazyayinlari.com

yazyayinlari@gmail.com

info@yazyayinlari.com

İÇİNDEKİLER

Okul Öncesi Eğitimde High Scope Yaklaşımı.....2

Ahmet BORA

Antroposen’den Ekosen ve Teknosen’e: Okul Öncesi Eğitimin Ekoloji ve Teknoloji Bağlamında Yeniden Kurgulanması.....14

Nazlı Sıla ÖNER

Erken Çocukluktan Yetişkinliğe Uzanan Sosyal Bir Beceri: “Gönüllülük”25

Nalan ARABACI, Şeyma AKSOY

Parent Engagement In Early Childhood Education: Conceptual Distinctions, Theoretical Frameworks, And A Synthesis Of Evidence.....46

Ümit Ünsal KAYA

Strengthening Parent Engagement In Early Childhood Education: Barriers, Evidence-Based Practices, And A Program/Policy Roadmap For Türkiye64

Ümit Ünsal KAYA

Active Learning In Early Childhood Education Within The Framework Of Gestalt Theory80

Merve ARABACI, Sare TÜRKMEN ÇINAR

Etkin Öğrenme ve Okul Öncesi Öğretmeninin Rolü ...97

Sare TÜRKMEN ÇINAR, Merve ARABACI

Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen ve Aile İletişimi..105

Ayşe AYDIN

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE HIGH SCOPE YAKLAŞIMI

Ahmet BORA¹

1. GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, bireyin gelişim sürecinin temellerinin atıldığı en kritik dönemlerden biridir. Bu dönemde sunulan eğitimin niteliği, çocuğun sadece bilişsel değil; aynı zamanda sosyal, duygusal, fiziksel ve dilsel gelişimini de doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, çocuk merkezli, gelişimsel ihtiyaçlara duyarlı ve yapılandırılmış programlar ön plana çıkmaktadır. Dünyada erken çocukluk eğitimi alanında kabul görmüş pek çok yaklaşımdan biri olan High/Scope Yaklaşımı, özellikle çocukların etkin katılımına dayalı yapısıyla dikkat çekmektedir. 1960'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nin Michigan eyaletinde, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama amacıyla geliştirilen High/Scope yaklaşımı, zamanla yalnızca risk altındaki çocuklar için değil; tüm çocuklar için etkili bir öğrenme modeli haline gelmiştir. Yaklaşım, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramından esinlenerek yapılandırılmış, çocuğun aktif öğrenme sürecinde kendi kararlarını verebildiği, plan yapabildiği, uygulayabildiği ve değerlendirme yapabildiği bir sistem geliştirmiştir. Bu sistemde, öğretmenler rehberlik eden, gözlem yapan ve destek sunan bir konumda yer alırken; çocuklar kendi öğrenmelerinin aktif öznesi haline gelmektedir. High/Scope yaklaşımı, sadece eğitim ortamını değil; eğitim sürecinin yapılandırılma biçimini de kapsamlı şekilde ele alır. Günlük rutinler, planla-yap-değerlendir döngüsü, değerlendirme araçları, materyal kullanımı, öğrenme çevresinin düzenlenmesi ve aile katılımı gibi çok sayıda bileşeni içeren bu yaklaşım, çocukların öğrenmelerini derinlemesine gerçekleştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu çalışmada, High/Scope yaklaşımının tarihsel kökenleri, felsefi temelleri, eğitimdeki işleyişi ve temel ilkeleri ele alınarak, öğretmenin rolü ve uygulamaya yönelik temel deneyimler açıklanmaktadır.

¹ Öğr. Gör. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğirdir SHMYO, Çocuk Gelişimi, ahmetbora@sdu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4312-8819.

2. TARİHSEL SÜREÇ

Adını kuruluşlarının yüksek amaçları barındırması ve geniş bir kapsama sahip olmasından alan High/Scope Yaklaşımı, 1962’de Michigan Ypsilanti’de psikolog olan David P. Weikart ve meslektaşları tarafından geliştirilmiştir. Kuruluşunda düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olan ve okulda başarısızlık risklerinin yüksek olduğu düşünülen 123 Siyahi çocuğu takip etmek amaçlanmıştır. İlerleyen yıllarda yaklaşımın çocukların eğitimine katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Amerika’nın Michigan eyaletinde Dr. David P. Weikart High/Scope Eğitim Araştırma Vakfı’nı kurmuştur. High/Scope’ un dönüm noktası olan ‘Perry Preschool Project’ isimli projelerinden bu yana HighScope’ un misyonunun merkezinde ırksal eşitliği ilerletmek yer almıştır (<https://highscope.org/>, 2023). High/Scope, günümüzde yirmiden fazla ülkede uygulama alanı bulmaya devam eden bir yaklaşımdır. High/Scope programının ilk uygulamalarındaki temel amaç zihinseldir. İlerleyen zamanlarda programda sosyal-duygusal gelişim amaçları da yer almaya başlamıştır (Pound, 2005).

3. HIGH SCOPE FELSEFESİ

High/Scope yaklaşımının oluşturulmasına Piaget’in kuramları rehberlik etmiştir(AÇEV,2023).Bundandolayıöğrenmeninbasamaklarhalindeönceden yordanabilir bir süreç içinde geliştiği varsayımına göre geliştirilmiştir (Şahin, 2012). Program Piaget’in gelişim teorisinden etkilenecek oluşturulmuştur. Piaget’nin gelişim için ön koşul olduğunu düşündüğü girişimler vardır. Çocuğun çevreden aldığı tepkiler ve bu tepkileri tekrar kullanma durumu bu girişimlerin içeriğini oluşturur. Piaget, yetişkinlerin çocuklar için rehber ve destek konumunda olduğunu belirtmiştir. High/Scope yaklaşımında yetişkin desteği ve rehberliği önemli bir konu olarak yer almıştır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002).

4. HIGH SCOPE YAKLAŞIMININ KURAMSAL, NÖROBİLİMSEL VE PEDAGOJİK TEMELLERİ

Gelişim psikolojisi ve yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde şekillenen High/Scope yaklaşımı, erken çocukluk eğitiminde çocuk merkezli, aktif katılıma dayalı ve yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen özgün bir model sunmaktadır. Bu yaklaşımın dayandığı temel felsefe, çocukların bilgiyi

edilgen bir biçimde almaktan ziyade, deneyim yoluyla yapılandırmaları gerektiği düşüncesine dayanır. Bu yönüyle Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, Vygotsky'nin sosyal etkileşim vurgusu, yapılandırmacı öğrenme ilkeleri ve çağdaş nörobilimsel bulgular High/Scope programının kuramsal temelini oluşturmaktadır. Aynı zamanda 21. yüzyıl becerilerini teşvik etmesi, düşük maliyetli uygulama esnekliği ve kültürel uyarlanabilirliği ile farklı sosyoekonomik bağlamlarda uygulanabilirliğini sürdürmektedir. High/Scope programı 1962 yılında Michigan eyaletinin Ypsilanti bölgesinde David P. Weikart önderliğinde başlatılan “Perry Preschool Project” ile temellerini atmıştır. Düşük sosyoekonomik düzeye sahip 123 Afrika kökenli Amerikalı çocuğun eğitim süreci boyunca gelişimlerinin sistematik olarak izlenmesi, bu yaklaşımın uzun vadeli etkilerini ortaya koymuştur. Bu projenin sonuçlarına göre High/Scope programına katılan bireylerin akademik başarıları, toplumsal uyumları ve ekonomik bağımsızlık düzeyleri anlamlı biçimde artmıştır (Schweinhart vd., 2005). Bu bulgular yaklaşımın yalnızca erken çocukluk dönemiyle sınırlı olmayan, yaşam boyu süren etkilerine de işaret etmektedir.

High/Scope'un öğrenme anlayışı, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı ile doğrudan ilişkilidir. Piaget, çocuğun bilgiye ulaşmasında aktif rol oynadığını, çevreyle etkileşim kurarak bilişsel yapılar oluşturduğunu savunur. Bu noktada High/Scope'un planla-yap-değerlendir döngüsü, çocuğun girişimde bulunmasına, seçim yapmasına, deneyimlemesine ve öğrendiklerini yapılandırmasına olanak tanır (Hohmann and Weikart, 2000). Bu süreçte öğretmenin rolü, bilgi aktarıcı olmaktan çok rehber, kolaylaştırıcı ve gözlemci olmaktır. Öğretmen, çocuğun ilgisine duyarlı, ortamı düzenleyen, çocukların fikirlerini önemseyen bir öğrenme ortağı olarak konumlanır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002).

Vygotsky'nin kuramı ile High/Scope'un pedagojik yapısı arasında da belirgin paralellikler bulunmaktadır. Vygotsky'nin “yakınsak gelişim alanı (ZPD)” kavramı, çocuğun yetişkin veya daha yetkin bir akran rehberliğinde ulaşabileceği potansiyeli tanımlar. High/Scope'ta öğretmen bu ZPD'ye uygun destek sağlar; örneğin küçük grup etkinliklerinde çocuğun bireysel ilgi ve becerileri dikkate alınarak rehberlik yapılır. Bu süreçte çocuk, kendi kararlarını verirken sosyal etkileşim içerisinde bilişsel olarak da gelişir (Berk and Winsler, 1995).

High/Scope'un yapılandırmacı doğası, öğrenmenin bireysel ve sosyal boyutlarını harmanlayan bir süreç olarak görülmesini sağlar. Yapılandırmacı

kurama göre öğrenme, bireyin aktif katılımıyla oluşur; bilgi önceden belirlenmiş bir içerik değil, bireyin deneyimleriyle şekillenen bir yapıdır (Fosnot, 2005). High/Scope yaklaşımı bu görüşü sınıf ortamına taşır. Etkin öğrenme; malzeme seçimi, kullanım, sosyal etkileşim, dil kullanımı ve öğretmen desteği ile gerçekleşen bütünsel bir deneyimdir. Nörobilimsel araştırmalar, High/Scope yaklaşımının uygulamalarını destekleyen güçlü kanıtlar sunmaktadır. Özellikle “planla-yap-değerlendir” süreci yürütücü işlevleri destekler. Yürütücü işlevler; dikkat, problem çözme, bilişsel esneklik ve öz düzenleme gibi becerileri içerir ve bireyin akademik başarısında belirleyici rol oynar (Diamond, 2013). Bu becerilerin erken çocuklukta gelişimi, deneyimsel ve yapılandırılmış öğrenme süreçleriyle mümkün hale gelir. Dolayısıyla High/Scope, yalnızca pedagojik bir model değil, aynı zamanda nörobiyolojik gelişimi destekleyen bir çerçeve sunar.

Değerlendirme süreci, bu yaklaşımda yalnızca ölçme değil, öğrenme sürecinin doğal bir parçasıdır. High/Scope yaklaşımı, çocukların doğal ortamda gözlemlenmesi ve anekdot kayıtlarının alınması yoluyla gelişimin değerlendirilmesini benimser. Preschool Child Observation Record (COR) isimli sistem, öğretmenlere çocuğun gelişim sürecini sistematik şekilde belgeleme imkanı sunar (Epstein, 2008). Bu kayıtlar hem öğretim sürecine yön verir hem de ailelerle paylaşım yapılarak öğrenmenin ev ortamında da desteklenmesine olanak tanır.

High/Scope yaklaşımı yalnızca bireysel gelişimi değil, toplumsal katılım ve sosyal eşitliği de hedefleyen bir misyonla yaygınlaşmaktadır. Program, başta ABD olmak üzere 20’den fazla ülkede uygulanmakta ve farklı kültürel bağlamlara adapte edilmektedir. Esnek yapısı sayesinde, düşük maliyetli materyallerle ve doğal öğrenme ortamlarında etkili biçimde uygulanabilir. Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde, High/Scope’un çocuk merkezli ve öğretmen rehberliğine dayalı esnek yapısı, geleneksel uygulamalara alternatif oluşturabilecek niteliktedir (Erden ve Altun, 2006).

Son olarak, High/Scope programı, çocuklara sadece bilişsel değil, bütüncül gelişim olanağı tanır. Programın temel deneyimleri olan etkin öğrenme, yaratıcı temsil, dil, toplumsal-duygusal gelişim, hareket, müzik, sınıflandırma, sıralama, sayı, alan ve zaman gibi alanlar, çocuğun çok yönlü gelişimini destekler. Bu deneyimler, çocuğun doğrudan etkileşimde bulunduğu öğrenme süreçlerini kapsar ve öğretmenin planlı rehberliğiyle sistematik olarak gelişimsel kazanımlara dönüşür (AÇEV, 2023). High/

Scope yaklaşımı aynı zamanda 21. yüzyıl becerilerinin temellerini atan bir model olarak dikkat çeker. Problem çözme, eleştirel düşünme, işbirliği ve öz yönetim gibi beceriler, planla-yap-değerlendir modeliyle doğal biçimde desteklenir (Trilling and Fadel, 2009). Bu yönüyle High/Scope, çocukları yalnızca akademik başarıya değil; yaşam boyu öğrenme, sosyal uyum ve kişisel gelişim yolculuğuna da hazırlar.

Sonuç olarak, High/Scope yaklaşımı çocuk gelişimini sadece bir öğrenme süreci olarak değil, bireyin kendi potansiyelini gerçekleştirmesi süreci olarak ele alır. Gerek kuramsal gerek nörobilimsel dayanaklarla zenginleşmiş bu model, yapılandırılmış fakat esnek yapısıyla her çocuğun bireysel farklılıklarına saygı göstererek öğrenmeyi anlamlı ve kalıcı hale getirir. Öğretmenin rolü ise yalnızca bilgi aktarıcısı olmak değil, çocuğun kendi yolculuğunda güvenli ve destekleyici bir eşlikçiye dönüşmektir. Bu anlayış, çağdaş erken çocukluk eğitimi yaklaşımları içinde High/Scope'un haklı bir yer edinmesini sağlar.

5. DAYANDIĞI TEMEL İLKELER

High/Scope yaklaşımı; etkin öğrenme, tutarlı günlük program, öğrenme çevresi, olumlu çocuk-yetişkin etkileşimi ve değerlendirme ilkelerine dayanır.

• Etkin Öğrenme

Çocukların yaratıcılıklarını, özgüvenlerini ve bağımsızlık duygularını geliştirmeye yardımcı olan etkin öğrenme, yaparak-yaşayarak öğrenmedir. Etkin öğrenme; malzeme, seçim, kullanma, dil ve destek olmak üzere 5 ana noktadan oluşur. Etkin öğrenmede her çocuğa malzeme sağlanır. Çocuk malzemeyi kendisi seçer ve kullanır. Bu süreç boyunca öğretmeninden ve arkadaşlarından destek alır. Ayrıca süreç boyunca çocuğun kullandığı dil önem arz eder. 5 unsurun her birinin sağlandığı ortam çocuğa etkin öğrenme fırsatı tanımaktadır (AÇEV, 2023).

• Tutarlı Günlük Program

High/Scope yaklaşımında öğretmen tutarlı bir günlük program izlemelidir. Çocuğun eğitim aldığı odada tüm köşelerin ve nesnelerin isimleri üzerinde yazılıdır. Bu sayede çocuklar malzemelerin yeri, köşe isimleri hakkında bilgi sahibidirler (AÇEV, 2023). Günlük program çocukların girişimiyle

ve yetişkinlerin girişimiyle başlayan etkinlikler arası dengeyi sağlamalıdır. Ayrıca programda bir değişiklik yapılacağında çocuklar mutlaka önceden bilgilendirilir. Programda her gün yer verilen planla-yap-değerlendir süreci yer alır (Koçak, 1998).

• Öğrenme Çevresi

High/Scope yaklaşımını planlarında uygulayan okullarda öğrenim göre çocuklar okulda yarım veya tam gün kalabilir. Okul için özel bir çevre düzenlemesi veya materyal, donanım gerekmemektedir. Ayrıca okulda özel eğitime gereksinim duyan çocuklar için de program etkin olarak uygulanabilir. Sınıfta yer alan ilgi köşeleri için taş, yaprak gibi doğal materyaller, bozulmuş radyo vb. atık malzemeler, bloklar, yap-boz gibi çocukların yaratıcılıklarını geliştirebilecek eğitici oyuncaklar, bulunur. Eğitim öğretim döneminin en başında farklılık ve sayı olarak sınırlı olan materyaller dönem içerisinde programda yer alan çocukların gelişim düzeylerine göre değiştirilebilir (acıkdars.ankara, 2023).

High/Scope yaklaşımını uygulayan öğretmenler aktif ve öngörülebilir bir sınıf ortamı yaratmayı amaçlarlar. Çocukların yapmak istediklerini gerçekleştirmeleri için düzenlenen bu oda etiketlenmiştir ve bağımsızlıklarını teşvik etmelidir. Sınıf açık uçlu materyallerden oluşturulmalıdır (<https://highscope.org/>, 2023). Bu yaklaşımda düzenini oluştururken 5 adım izlenir: yerini bulma, sınıfı ilgi köşelerine ayırma, kullanılacak malzemeleri seçme ve etiketleyerek kaldırma, çocukların sınıfı tanınması ve çocukların yaptıkları çalışmaların sergilenmesi (Poyraz & Dere Çiftçi, 2011).

• Olumlu Çocuk-Yetişkin Etkileşimi

Öğretmen çocuklar ile hem sözlü hem sözsüz iletişim kurarken öğrenmeyi teşvik etmeyi amaçlar. Çocuklarla ortak çalışma yürütür. Çocuklara övgü yerine cesaretlendirerek, kontrolü onlarla paylaşarak, çocukların çatışma çözümlerinde problem çözme yaklaşımını benimseyerek olumlu yetişkin-çocuk etkileşiminin temel stratejilerini benimsemelidir (<https://highscope.org/>, 2023).

• Değerlendirme

High/Scope yaklaşımında, çocukların doğal olarak devam eden oyunları öğretmen tarafından gözlemlenerek anekdot kaydına alınmalıdır. Bu gözlemler nesnel olmalı ve çocuğun gelişiminin değerlendirilmesine ışık

tutmalıdır. Öğretmenler çocukları değerlendirmek amacıyla High/Scope Çocuk Gözlem Kaydı (The Preschool Child Observation Record-COR) kullanırlar. Öğretmenler bu anekdot kayıt notlarını çocukların aileleri ile paylaşarak evde de gelişimlerinin desteklenmesine katkıda bulunurlar (<https://highscope.org/>, 2023).

6. HIGH SCOPE YAKLAŞIMININ İŞLEYİŞİ

High/Scope yaklaşımını temel alan bir programda günlük rutin şu şekilde ilerler.

- **Temizlik**

Kahvaltı sonrası lavaboya giderken çocuklar küçük gruplara ayrılır. Bir yetişkin lavaboda diğer yetişkin sınıfta beklerken temizlik işlemi gerçekleştirilir (Günay Bilaloğlu, 2004).

- **Küçük ve Büyük Grup Faaliyetleri**

High/Scope yaklaşımında büyük grup zamanında tüm çocuklar ortak bir etkinlik amacıyla bir araya gelirler. Bu süreçte öğretmen yeni bir şey tanıtabilir, beraber tekerleme söyleme veya oyun oynama vb. şeklinde etkinlik gerçekleştirebilir. Büyük grup zamanı çocukların paylaşmayı, yeni fikirleri dinlemeyi, sıra beklemeyi, grup kurallarını ve liderlik yapma vb. kazanımları elde edebileceği bir zaman dilimiyken; küçük grup zamanı her gün aynı yetişkinle buluşan aynı küçük grubun çalışmasını esas alır. Küçük grup zamanında çocuk istediği malzemeyi seçerek onu nasıl kullanacağını hem arkadaşları hem yetişkinle sohbet ederek keşfeder. Bunlara ek olarak çocukların bahçede çevreyi keşfederek kendilerine hareket alanları sağladıkları açık havada yapılan etkinlikler de programda yer alır (AÇEV, 2023).

- **Planla-Çalış-Değerlendir**

High/Scope yaklaşımının programında yer alan en önemli noktalardan olan planla-çalış-değerlendir öğretmenin çocuklara çalışma zamanında ne yapmak istediklerini sorması ile başlar.

Planlama Zamanı: 15 dakikalık bu süreç çocukların ne yapmak istediklerine karar vermeleri ve bunu sözlü/sözsüz belirtmeleri içindir. Planlama zamanı çocukların bağımsız düşünme becerilerine katkı sağlar.

Planlamasını yapan çocuk köşesine giderek çalışmaya başlar. Öğretmen süreç boyunca çocuğun fikrini benimsese de geliştirmesine katkıda bulunabilir (Hommann & Weikart, 2000; Koçak, 1998).

Çalışma Zamanı: Günün en uzun süreci olan çalışma zamanı genelde 45-60 dakika sürer. Her çocuk seçtiği köşede seçtiği malzemeler ile çalışırken aynı zamanda hem yetişkin hem arkadaşları ile iletişim kurmaya devam eder. Öğretmen bu süreci çocukların çalışmalarını izleyerek, ihtiyaç duyduklarında yardımcı olarak çocuklarla iletişim halinde yürütür (Günay Bilaloğlu, 2004).

Toplanma Zamanı: Çalışma zamanında kullanılan araç-gereç ve malzemelerin yerine konulması, biten çalışmaların kaldırılması sürecine toplanma zamanı denir. Çalışma zamanında tamamlanamayan çalışmalar ister okulda başka zaman diliminde ister evde devam edilmesi için kaldırılır (Günay Bilaloğlu, 2004).

Hatırlama Zamanı: Sürecin sona erdiği ve çocukların çalışma zamanında yaptıklarını paylaştıkları zamandır. Çocuklar bu anlatımı resmini çizerek veya model oluşturarak da gerçekleştirebilirler. (Hohmann & Weikart, 2000; Koçak, 1998).

Aile katılımına önem verilmesi High/Scope programında diğer önemli husustur. Programdan sorumlu öğretmen belirli aralıklarla çocukların evlerine ziyarette bulunur. Ayrıca ebeveynler ile çocuklar hakkında toplantı düzenler. High/Scope programında çocuk ile ilgili tüm konulardan ailenin uzman olduğu düşünülür. (acıkdere.ankara, 2023).

7. HIGH/SCOPE YAKLAŞIMINDA ÖĞRETMENİN ROLÜ

High/Scope yaklaşımında öğretmen çocukların etkin olmalarına ve bunu tüm duyularını kullanarak yapmalarına olanak sağlamalıdır. Çocuklar ne yapmak istediklerine karar verirken onlara rehber olmalı, kendi başlarına yapabilecekleri konusunda çocukları teşvik etmelidir. Aynı zamanda tutarlı bir programı hazırlamakla, programda gelişen bir değişimi onlara bildirmekle yükümlüdür. Her gün bir çocuğun planını oluşturmasında, oluşturduğu planı nasıl işleyebileceğini anlamasında rehberlik etmelidir. Çocuğa sunduğu malzemeleri farklı amaçlarla kullanabilmesi için onu heveslendirerek yönlendirmelidir. Bunların yanında çocuğun problemlerini kendi başına çözebileceği konusunda onu cesaretlendirerek bağımsızlık duygusunu ve özgüvenini geliştirmesine yardımcı olmalıdır. Her çocuğun

kendini ve yaptıklarını ifade etmesine fırsat tanıyarak çocuğu çok iyi gözlemlemeli ve gerekli notlarını alabilmelidir. Açık havada yapılan faaliyetler çerçevesinde bedenlerini ve doğada buldukları malzemeleri farklı biçimlerde kullanabileceğini keşfetmesine öncülük etmelidir. Çocuğun hem kendi ihtiyaçlarını örneğin ayakkabısını bağlamak hem de sınıfta bulunan malzeme, araç-gereçlerin kullanımı konusunda beceri kazanmasına yardımcı olmalıdır (Hommann & Weikart, 2000).

8. HIGH/SCOPE YAKLAŞIMINDA TEMEL DENEYİMLER

High/Scope High/Scope yaklaşımının temelini oluşturan öğrenme alanları, çocuğun gelişimsel bütünlüğünü desteklemek amacıyla belirlenmiş 11 temel deneyim alanı altında toplanmaktadır. Bu deneyim alanlarının ilki etkin öğrenmedir. Çocuğun öğrenme sürecine aktif katılımını esas alan bu deneyim, öğrenmenin yaparak-yaşayarak gerçekleştiği bir süreci ifade eder. Yaratıcı temsil, çocukların duygu ve düşüncelerini farklı yollarla ifade etmelerini içerir; bu kapsamda taklit etme, nesnelerle model oluşturma, resim yapma gibi etkinlikler yer alır. Dil gelişimi, çocuğun anlamlı cümlelerle kendini ifade edebilmesini, olaylar ve nesneler arasındaki ilişkileri tanımlayabilmesini kapsar. Toplumsal ve duygusal gelişim deneyimi, çocuğun kendi duygularını tanıma, başkalarının duygularını anlama, iş birliği içinde oyun kurma gibi becerilerini destekler.

Hareket deneyimi; ritimle yapılan hareketler, sıçrama, koşma gibi büyük kas becerilerini kapsar. Müzik ise sesleri ayırt etme, sesin yönünü fark etme ve müzik aletlerini tanıma gibi kazanımları içerir. Sınıflandırma, çocuğun nesneleri tanıyarak gruplandırabilmesi ve bir nesnenin birden fazla özelliğini hatırlayarak ifade edebilmesini amaçlar. Sıralama, nesnelerin belirli bir kritere göre (renk, boyut vb.) düzenlenmesini; sayı deneyimi ise nesneler arasında birebir eşleme yapma ve somut ya da soyut nesneleri sayma becerisini destekler. Alan deneyimi, çocuğun kendi bedenini tanıması, çevresindeki kişi ve nesnelerin konumlarını kavraması gibi mekânsal farkındalığı geliştirmeye yöneliktir. Son olarak, zaman deneyimi çocukların saat, takvim gibi zaman göstergelerini tanımlarını, olayları kronolojik olarak sıralamalarını ve hareketlerin farklı hızlarını ayırt edebilmelerini hedefler (AÇEV, 2023).

9. SONUÇ

High/Scope yaklaşımı, erken çocukluk döneminde çocukların öğrenme sürecine aktif katılımını esas alan çağdaş bir eğitim modelidir. Yaklaşımın temelinde yer alan planla-çalış-değerlendir döngüsü, çocuklara yalnızca bilgi edinme değil; düşünme, karar verme, uygulama ve sonuç çıkarma gibi yüksek düzeyde bilişsel beceriler kazandırmayı hedefler. Bu yapı sayesinde çocuklar, günlük yaşamın içinden gelen deneyimlerle öğrenir; öğrenme süreçlerini anlamlandırır ve içselleştirir. Bu yönüyle High/Scope yaklaşımı, öğrenmeyi çocuğun doğal merakından ve etkinliğinden besleyen güçlü bir eğitim felsefesi sunar. Yaklaşımın bir diğer önemli özelliği, öğretmenin rolünü yeniden tanımlamasıdır. High/Scope modelinde öğretmen; bilgiyi aktaran değil, ortamı hazırlayan, süreçleri izleyen ve çocuğun öğrenmesini destekleyen bir rehberdir. Bu anlayış, çocuğun bağımsızlık, öz düzenleme ve sorumluluk duygularını geliştirmesine olanak sağlar. Aynı zamanda öğretmenin sistematik gözlemlerle çocuğun gelişimini takip etmesi, değerlendirme süreçlerini daha anlamlı ve bütüncül kılar. High/Scope yaklaşımında öğrenme çevresi, çocuğun bağımsız hareket edebileceği, seçimler yapabileceği ve düşüncelerini somutlaştırabileceği biçimde yapılandırılmıştır. Açık uçlu materyaller, etiketli köşeler ve aktif öğrenme ortamı, çocuğun yaratıcı düşünme, sosyal etkileşim ve problem çözme becerilerini desteklemektedir. Bununla birlikte ailelerin sürece aktif katılımı da, çocuğun ev ve okul yaşantısı arasında tutarlılığı sağlamak açısından önemli bir unsur olarak görülmektedir. Sonuç olarak High/Scope, çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını merkeze alan; yapılandırılmış ancak esnek, bireyselleştirilmiş ancak grup dinamiklerine açık bir öğrenme yaklaşımıdır. Etkin öğrenme modeliyle, çocukların bütüncül gelişimini desteklerken aynı zamanda eğitimciler için sistematik ve uygulanabilir bir program sunmaktadır. Erken çocukluk döneminde nitelikli eğitimi hedefleyen kurumlar için High/Scope, bilimsel temelli ve pedagojik açıdan güçlü bir alternatif olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- AÇEV. (2023, Şubat 5). *Farklı program ve yaklaşımlar – High Scope eğitim yaklaşımı*. <https://www.acevokuloncesi.org/egitim-program/farkli-program-ve-yaklasimlar/higg-scope-egitim-yaklasimlari/>
- Acikders.ankara. (2023, Şubat 6). *High Scope Eğitimi*. https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:n8fq6-Rs_vIJ:https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php%3Fid%3D102257&cd=2&hl=tr&ct=clnk&gl=tr
- Aral, N., Kandır, A., & Yaşar, M. C. (2002). *Okul öncesi eğitim*. Ya-Pa Yayınları.
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Epstein, A. S. (2008). *The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning*. National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Erden, F., & Altun, A. (2006). Preschool curriculum implementation and problems in Turkey. *Early Child Development and Care*, 176(3–4), 325–337. <https://doi.org/10.1080/03004430500012170>
- Fosnot, C. T. (2005). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Günay Bilaloğlu, R. (2004). Okul öncesi eğitimde High Scope yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 41–56.
- HighScope. (2023, Mart 5). *Our history*. <https://highscope.org/who-we-are/our-history/>
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2000). *Küçük çocukların eğitimi: Etkin öğrenme uygulamaları* (Çev. N. Koçak). Hisar Eğitim Vakfı.
- Koçak, N. (1998). High/Scope okul öncesi eğitim programı ve Türkiye'deki okul öncesi eğitim uygulamaları. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri* (Cilt II, ss. 697–704). Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.

- Pound, L. (2005). *How children learn: From Montessori to Vygotsky educational theories*. Step Forward Publishing.
- Poyraz, H., & Dere Çiftçi, H. (2011). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The HighScope Perry Preschool Study through age 40*. HighScope Press.
- Şahin, V. (2012). Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar. N. Avcı & M. Toran (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (ss. 49–74). Eğiten Kitap.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Tuncer, B. (2015). Okul öncesi eğitim programlarının incelenmesi ve Türkiye’de uygulanan programla karşılaştırılması. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 1(2), 39–58.

ANTROPOSEN'DEN EKOSSEN VE TEKNOSEN'E: OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN EKOLOJİ VE TEKNOLOJİ BAĞLAMINDA YENİDEN KURGULANMASI

Nazlı Sıla ÖNER¹

1. GİRİŞ

21. yüzyılın başından itibaren insan-doğa ilişkisini ve insan-merkezci bilgi anlayışını sorgulayan güçlü kavramsal çerçeveler ortaya çıkmıştır. Bunların başında, Crutzen ve Stoermer'in (2000) literatüre kazandırdığı Antroposen kavramı gelmektedir. Antroposen, insan faaliyetlerinin gezegen üzerinde jeolojik ölçekte geri dönüşsüz değişiklikler yarattığını ve doğanın artık insan müdahalesinden bağımsız düşünülemeyeceğini ileri sürer. Fosil yakıt kullanımı, endüstriyel üretim, kentleşme ve teknolojik dönüşümler yalnızca ekosistemleri değil, aynı zamanda toplumsal örgütlenme biçimlerini ve kültürel ilişkileri de dönüştürmüştür. Bu dönüşüm, eğitimi de kapsayan tüm sosyal kurumların yeniden düşünülmesini gerektirmektedir. Özellikle çocukluk çalışmaları, insan-merkezci paradigmalardan ve kalkınma odaklı pedagojilerin yeniden sorgulanmasına imkân veren bir alan olarak öne çıkmaktadır.

Antroposen tartışmalarının merkezinde, insanın yalnızca “doğayı kullanan” bir özne değil, aynı zamanda doğayla sürekli iç içe geçmiş bir varlık olduğu anlayışı bulunmaktadır. Bu anlayış, eğitim politikalarının ve pedagojik pratiklerin de yeniden değerlendirilmesini zorunlu kılar. Özellikle okul öncesi eğitim, çocukların çevreyle ilk sistematik karşılaşmalarının yaşandığı bir bağlam olarak ekolojik duyarlılığın inşa edilmesinde kritik bir rol üstlenmektedir (Änggård, 2016; Duhn, 2012). Çocukların doğa ile kurdukları ilişki, yalnızca bilişsel gelişim perspektifinden değil, aynı zamanda ontolojik, etik ve politik bir mesele olarak tartışılmalıdır. Burada söz konusu olan, çocukların doğayla “temas” halinde olmaları değil, doğayı birlikte var olunan, karşılıklı bağımlılıklar ağı içinde bir aktör olarak görebilmeleridir.

¹ Araştırma Görevlisi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi, nsoner@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9730-9060.

Bu tartışmaya paralel olarak son yıllarda “Teknosen” kavramı öne çıkmaya başlamıştır. Teknosen, çocukluk ve teknoloji arasındaki karşılıklı etkileşimleri, dijital kültürün çocukların gündelik yaşamlarını nasıl yeniden biçimlendirdiğini ele almak için önerilen bir çerçevedir (Edwards, 2021). Çocukların oyun kültürleri, öğrenme süreçleri ve toplumsal ilişkileri artık dijital ortamlarla, ekran teknolojileriyle ve yapay zekâ temelli araçlarla örülüdür. Teknosen, bu durumu salt bir pedagojik mesele değil, aynı zamanda kültürel, toplumsal ve etik bir sorun olarak ele almamızı sağlar. Okul öncesi bağlamında teknoloji, yalnızca öğrenme araçlarının çeşitliliği değil, aynı zamanda çocukların özneleşme biçimlerinin ve toplumsal katılım imkanlarının yeniden tanımlanması anlamına gelmektedir (Bird & Edwards, 2015; Livingstone & Blum-Ross, 2020).

Dolayısıyla günümüzde okul öncesi eğitimin hem ekolojik (Ekosen) hem de teknolojik (Teknosen) çağdaş bağlamlarda nasıl yeniden konumlandırılabilceği sorusu temel bir araştırma hattı haline gelmiştir. Ekosen, çocukların doğayla kurduğu ilişkileri yeniden düşünmeyi ve sürdürülebilirlik temelli pedagojilerin erken çocukluk müfredatına entegre edilmesini öne çıkarırken; Teknosen, çocukların dijital dünyalarla kurduğu etkileşimleri anlamaya ve bu etkileşimleri pedagojik olarak dönüştürmeye odaklanır. Bu iki kavram, birbiriyle karşıt değil, aksine birbiriyle örülü süreçlerdir. Çocukları doğayla kurdukları deneyimler çoğu kez dijital araçlarla kayıt altına alınmakta, paylaşılmakta ve yeniden anlamlandırılmaktadır. Aynı şekilde, dijital oyunlar ve etkileşimler de doğa imgeleri, ekolojik metaforlar ve sürdürülebilirlik temsilleri üzerinden kurgulanmaktadır.

Bu nedenle feminist posthümanizm ve yeni materyalist kuramlar, çocukluk çalışmalarında hem Ekosen hem de Teknosen tartışmalarını derinleştirmek için güçlü bir epistemolojik zemin sunmaktadır. Karen Barad’ın (2007) “ilişkisellik” ve “maddesel-etkileşim” kavramları, çocukların yalnızca kültürel değil, aynı zamanda maddi dünyalarla sürekli karşılıklı üretim içinde olduklarını vurgular. Benzer şekilde Braidotti (2019), posthüman bilginin özneyi sabit bir kategori olmaktan çıkararak akışkan, çoklu ve karşılıklı bağımlılıklar ağı içinde yeniden düşünülmesini önerir. Bu kuramsal yaklaşımlar, çocukların öğrenme süreçlerini yalnızca zihinsel kazanımlar üzerinden değil, aynı zamanda doğa, teknoloji, materyaller ve duygularla birlikte nasıl “oluştuklarını” anlamak için kritik bir katkı sağlar.

Bu bölümün amacı, okul öncesi eğitimin ekolojik ve teknolojik çağdaş bağlamlarda nasıl yeniden konumlandırılabilceğini tartışmaktır. Öncelikle

Ekosen kavramı çerçevesinde çocukların doğayla kurduğu pedagojik, etik ve politik ilişkiler ele alınacaktır. Ardından Teknosen bağlamında dijital oyun, dijital kültür ve teknolojik araçlarla öğrenme süreçleri tartışılacaktır. Son olarak, feminist posthümanizm ve yeni materyalizmin sunduğu teorik açılımlarla bu iki bağlamın nasıl iç içe geçtiği ortaya konulacaktır. Böylelikle okul öncesi eğitim, yalnızca bireysel gelişim süreçlerini destekleyen bir alan değil, aynı zamanda küresel ekolojik krizler ve dijital dönüşümler bağlamında çocukların geleceğini şekillendiren bir pratik olarak konumlandırılacaktır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Posthümanist ve feminist yeni materyalist teoriler, bilgi üretiminde modernitenin kökleşmiş insan-merkezci anlayışlarını sorgulayan güçlü kavramsal çerçeveler sunmaktadır. Bu teorik yaklaşımlar, insanı ayrıcalıklı ve merkezî bir özne olarak konumlandırmak yerine, insan-dışı varlıkların, teknolojilerin, doğanın ve maddesel dünyanın öğrenme süreçlerinde nasıl etkin aktörler olarak belirdiğini açığa çıkarır. Bu perspektif, erken çocukluk eğitiminin yalnızca çocukların bilişsel ya da sosyal gelişimiyle sınırlı olmadığına, aynı zamanda çocukların insan-dışı varlıklarla kurdukları ilişkiler, maddesel ortamlarla etkileşimleri ve teknolojik ekolojiler içinde konumlanışlarının da pedagojik açıdan belirleyici olduğuna işaret etmektedir.

Barad'ın (2007) ortaya koyduğu agential realism yaklaşımı bu bağlamda kritik bir dönüm noktasıdır. Barad, özne ile nesne arasındaki katı ayrımın epistemolojik ve ontolojik olarak sürdürülemez olduğunu savunur. Ona göre bilgi, bağımsız özne ve nesneler arasında gerçekleşen temsil edici bir süreçten ziyade, ilişkiler içinde sürekli yeniden kurulan, maddesel-diskursif pratikler aracılığıyla ortaya çıkan bir üretimdir. Bu anlayış, okul öncesi eğitimde çocuk, öğretmen, materyal ve çevre arasındaki etkileşimlerin yalnızca pedagojik bağlamda değil, aynı zamanda ontolojik ve etik bağlamda da yeniden değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Änggård'ın (2016) doğa oyunları üzerine çalışması, bu yaklaşımın somut bir örneğini sunar. Çocukların çamur, taş, su gibi doğal unsurlarla kurdukları etkileşimlerin yalnızca oyun bağlamında değil, aynı zamanda öğrenmenin ve anlam kurmanın maddesel boyutunda da belirleyici olduğunu göstermiştir. Doğa, bu anlamda pasif bir arka plan değil, pedagojik sürecin aktif bir aktörü olarak işlev görmektedir. Çocuğun taşla sürtünme yoluyla ses üretmesi, suyla karışan toprağın dokusunu deneyimlemesi ya da rüzgârın yönünü

hissetmesi, yalnızca duyuşal bir deneyim değil, aynı zamanda maddesel dünyanın çocuğun öğrenme sürecini şekillendiren aktif bir müdahalesi olarak okunabilir.

Feminist yeni materyalizm, bu türden etkileşimleri kavramsallaştırmak için güçlü bir teorik dil sunmaktadır. Braidotti (2019), posthüman bilgi anlayışında bilginin yalnızca insan zihninin ürünü olmadığını, bedenlerin, nesnelerin, teknolojilerin ve ekosistemlerin birlikte ürettiği çok katmanlı bir süreç olduğunu ileri sürer. Bu yaklaşım, okul öncesi eğitimi yeniden düşünmeyi gerektirir: Bir Lego parçası, dijital ekran ya da yaprak, öğrenme sürecinde yalnızca araçsal bir nesne değil, çocukla birlikte anlam kuran, pedagojiyi dönüştüren bir ortak olarak ele alınmalıdır.

Bu kuramsal çerçeve aynı zamanda dijitalleşmenin getirdiği yeni pedagojik meydan okumaları da içine alır. Edwards (2021), çocukların dijital oyunlarla kurduğu ilişkilerin yalnızca teknolojiye adaptasyon meselesi değil, aynı zamanda çocukların öğrenme, yaratıcılık ve özneleşme biçimlerini dönüştüren ontolojik bir mesele olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Bird ve Edwards (2015) dijital oyun çerçevesi üzerinden çocukların teknolojiyi yalnızca kullanan değil, onunla birlikte öğrenme süreçlerini yeniden şekillendiren aktörler olduklarını vurgulamıştır. Bu, çocukların hem ekolojik hem de dijital çağda —Ekosen ve Teknosan bağlamlarında— pedagojik ilişkilerin maddesel ve teknolojik aktörlerle birlikte yeniden kurgulandığını göstermektedir.

Sonuç olarak, posthümanist ve feminist yeni materyalist yaklaşımlar, erken çocukluk eğitiminde pedagojiyi yalnızca çocuk-öğretmen ilişkisi üzerinden değil, aynı zamanda çocukların insan-dışı aktörlerle (doğa, nesneler, teknolojiler) kurdukları ilişkiler ağı üzerinden kavramamızı mümkün kılmaktadır. Bu çerçeve, pedagojik alanı çoklu aktörlerin, maddesel ve duyuşal yoğunlukların kesiştiği dinamik bir toplumsallık olarak yeniden düşünmeyi gerektirir. Böylece okul öncesi eğitim, yalnızca bilişsel gelişimi destekleyen bir alan olmaktan çıkar; etik, ekolojik ve ontolojik bağlamlarda yeniden konumlanan çok katmanlı bir öğrenme ekolojisine dönüşür.

2.1. Ekosen: Ekososyal Pedagoji ve Yer Temelli Öğrenme

Ekosen kavramı, erken çocukluk eğitiminde ekososyal pedagojiye dayalı yeni bir yönelimi ifade eder. Bu yaklaşım, çocukların yalnızca bilişsel ve

duygusal gelişim süreçlerini desteklemekle kalmaz; aynı zamanda onların doğa, toplum ve kültürle kurdukları ilişkileri çok boyutlu bir öğrenme zemini olarak kabul eder. Ekosen, ekolojik duyarlılığın ve yer temelli öğrenmenin pedagojik merkezde konumlandırılmasını savunur. Çocukların yaşadıkları çevreyle kurdukları bağ, yalnızca bir öğrenme nesnesi olarak değil, aynı zamanda toplumsal sorumluluk, etik duyarlılık ve politik farkındalık kazandıran bir süreç olarak değerlendirilir.

Yer temelli öğrenme yaklaşımları, çocuğun doğrudan yaşantısı ile mekân arasında kurulan ilişkiye dikkat çeker. Duhn'un (2012) vurguladığı üzere, mekân pedagojik süreçlerin pasif bir zemini değil, etkin bir aktörüdür. Çocukların doğada oyun oynamaları, yalnızca motor becerilerini geliştirmekle kalmaz; aynı zamanda mekânın sunduğu çok-duyusal, öngörülemez ve maddesel ilişkiler ağı aracılığıyla öğrenmelerini zenginleştirir. Bu perspektif, çocukların ekolojik vatandaşlık bilinci geliştirmeleri için de önemli bir başlangıç noktası sunar.

Änggård (2016), çocukların doğadaki oyun süreçlerini inceleyerek, maddesel dünyanın pedagojik bir aktör olarak nasıl işlev gördüğünü ortaya koyar. Çocukların doğada taş, dal, yaprak gibi öğelerle oynarken geliştirdikleri pratikler, onların hayal gücünü, iş birliği becerilerini ve mekânsal farkındalıklarını dönüştürür. Böylelikle, doğa yalnızca bir arka plan değil, öğrenmenin etkin bir parçası haline gelir. Bu bağlamda Ekosen, çocukları doğayla yalnızca bilgi düzeyinde buluşturmayı değil, aynı zamanda duygusal, etik ve bedensel bir bağ kurmalarını amaçlar.

Ekososyal pedagojinin önemli bir yönü de çocukları doğaya ilişkin normatif bilgilere boğmadan, doğayla karşılaşmalarında aktif öznelere olarak konumlandırmasıdır. Çocukların ekosistemle doğrudan etkileşimleri, çevresel sürdürülebilirliğin yalnızca soyut bilgiyle değil, bedensel deneyim ve duygulanımsal katılımı ile içselleştirilmesini sağlar. Bu nedenle Ekosen yaklaşımı, çevre eğitimini didaktik ve öğretmen-merkezli bir süreç olmaktan çıkarıp, çocukların merak, keşif ve oyun yoluyla doğayı anlamlandırdıkları bir pedagojik alan haline getirir.

Ayrıca Ekosen, yerel bağlamın önemine işaret eder. Çocukların kendi yaşam alanlarında deneyimledikleri doğal ve kültürel çevre, öğrenme süreçlerinde temel belirleyici olur. Bu yaklaşım, çocukların yaşadıkları çevreyle aidiyet duygusu geliştirmelerini ve ekolojik sorumluluk bilinciyle topluluklarının aktif üyeleri olmalarını destekler. Ekosen'in bu yönü,

çocukluk çalışmalarını küresel çevre sorunlarıyla yerel toplulukların günlük yaşam pratikleri arasında bir köprü kurmaya yöneltir.

Sonuç olarak, Ekosen pedagojisi çocukların doğayla kurdukları ilişkileri pedagojik, ontolojik ve etik bir mesele olarak konumlandırır. Çocukların oyun ve deneyim yoluyla doğayla bağ kurmaları, onların yalnızca öğrenme süreçlerini değil, aynı zamanda gezegenin geleceğine dair sorumluluklarını da dönüştürür. Erken çocukluk eğitimi bağlamında Ekosen, çocukların dünyayı hem maddesel hem de ilişkisel düzeyde deneyimlemelerine olanak tanırken, aynı zamanda sürdürülebilir bir gelecek için ekososyal vatandaşlık becerilerini geliştirmeyi hedefler.

2.2. Teknosen: Dijital Oyun ve Çocukluk

Teknosen kavramı, dijital teknolojilerin yalnızca pedagojik araçlar değil, çocukluk deneyiminin kurucu bileşenleri olarak işlev gördüğü yeni bir çağın göstergesi olarak ele alınabilir. Bu bağlamda çocukluk artık yalnızca oyun, bakım ve eğitim süreçleriyle sınırlı bir dönem olarak değil; aynı zamanda teknolojilerle sürekli iç içe yaşanan, maddi ve dijital dünyanın iç içe geçtiği bir deneyim alanı olarak yeniden tanımlanmaktadır. Edwards'ın (2021) ortaya koyduğu Technocene tartışması, antropojenik etkilerin belirleyici olduğu Antroposen çağında dijital teknolojilerin çocukluk üzerinde yarattığı dönüştürücü güce işaret eder. Bu yaklaşım, çocukların dijital ortamlarla kurduğu ilişkinin yalnızca araçsal ya da eğlenceye dönük olmadığını, aynı zamanda özneleşme süreçlerinin ve toplumsal ilişkilerin merkezinde yer aldığını göstermektedir. Feminist posthümanist perspektiften bakıldığında, teknolojiler yalnızca çocukların öğrenme nesneleri değil, aynı zamanda pedagojik aktörlerdir; yani bilgi üretim süreçlerinde aktif ve ilişkisel roller üstlenirler.

Bird ve Edwards (2015) bu dönüşümü açıklamak için Digital Play Framework modelini geliştirmiştir. Bu çerçeve, çocukların oyun aracılığıyla teknolojiyle kurduğu etkileşimleri işlevsel oyun (örneğin, bir tabletin temel özelliklerini keşfetme), yapılandırılmış oyun (eğitsel uygulamalar aracılığıyla problem çözme), hayali oyun (dijital karakterler ve sanal dünyalarla kurulan yaratıcı senaryolar) ve kurallı oyun (dijital oyunların sunduğu stratejik ya da rekabetçi ortamlar) şeklinde kategorize eder. Bu sınıflandırma, dijital oyunların yalnızca bilişsel becerileri değil, aynı zamanda sosyal ilişkileri, iş birliğini ve yaratıcılığı da besleyen çok boyutlu yapısını ortaya koymaktadır.

Dolayısıyla Teknosen, pedagojik açıdan oyun ile teknoloji arasındaki sınırların bulanıklaştığı, çocukların öğrenme biçimlerinin dijital ortamlarla radikal biçimde yeniden şekillendiği bir zemin sunar.

Pedagojik boyutun ötesinde Teknosen aynı zamanda etik ve toplumsal kaygılarla da iç içedir. Livingstone ve Blum-Ross (2020), ebeveynlerin çocuklarının dijital geleceğine dair umut ve kaygılarının pedagojik uygulamalara doğrudan yansıdığını göstermektedir. Bir yandan teknoloji, yaratıcılık, küresel iletişim, eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı için önemli fırsatlar sunmaktadır; diğer yandan dijital bağımlılık, mahremiyet ihlali, çevrimiçi şiddet ve sosyal izolasyon risklerini beraberinde getirmektedir. Bu ikili yapı, Teknosen'in yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda politik bir mesele olduğunu ortaya koymaktadır. Çünkü dijital teknolojiler, çocukların yalnızca öğrenme süreçlerini değil, toplumsal eşitsizlikleri ve güç ilişkilerini de yeniden üretmektedir.

Teknosen bağlamında feminist yeni materyalist perspektifin sunduğu en kritik katkılardan biri, çocuk-teknoloji ilişkisinin özne-nesne ikiliğine indirgenemeyecek kadar karmaşık olduğunu göstermesidir. Barad'ın (2007) "intra-action" kavramı, çocukların teknolojiyle olan ilişkilerinin tek yönlü bir öğrenme süreci değil, karşılıklı dönüşüm yaratan bir etkileşim olduğunu vurgular. Örneğin, bir çocuk dijital oyun oynarken yalnızca oyunun kurallarına uyum sağlamakla kalmaz, aynı zamanda oyunun dünyasını yeniden kurgular, dijital aracın sunduğu olanaklarla özneleşme biçimlerini dönüştürür. Bu süreçte teknoloji de sabit bir nesne olmaktan çıkar; çocukla etkileşim içinde sürekli yeniden tanımlanan bir aktör haline gelir.

Bununla birlikte Teknosen tartışmaları, eğitimde adalet ve erişim meselelerini de gündeme getirir. Dijital eşitsizlikler, sosyoekonomik farklılıklar, cinsiyet temelli ayrımlar ve coğrafi koşullar çocukların teknolojiye erişimini ve dolayısıyla Teknosen deneyimini farklı biçimlerde şekillendirmektedir. Bu nedenle dijital pedagojiler, yalnızca araçların kullanımıyla sınırlı kalmamalı; aynı zamanda bu araçlara erişim olanaklarını, çocukların farklı sosyoekonomik bağlamlarda nasıl deneyimler yaşadığını ve teknolojiyle olan ilişkilerinin nasıl farklılaştığını da göz önünde bulundurmalıdır.

Sonuç olarak, Teknosen yaklaşımı okul öncesi eğitimde dijital teknolojilerin pedagojik, etik ve toplumsal boyutlarının bütüncül bir biçimde yeniden düşünülmesini gerekli kılar. Çocukların dijital oyunlarla kurduğu ilişkiler yalnızca bilişsel gelişim ya da eğlence açısından değil, aynı

zamanda özneleşme süreçleri, toplumsal eşitlik, etik sorumluluk ve ekolojik duyarlılık bağlamında da kritik önem taşır. Teknosen, çocukların geleceğini şekillendiren dijital çağın pedagojik yönelimlerini kavramak için güçlü bir kuramsal çerçeve sunmakta; bu yönüyle hem posthümanist hem de feminist yeni materyalist tartışmalarla yakından kesişmektedir.

2.3. Ekosen ve Teknosen'in Bütünleştirilmesi

Ekosen (ekososyal pedagoji) ve Teknosen (teknolojik çağ pedagojisi) kavramları, ilk bakışta birbirinden farklı ve hatta karşıt yönelimler gibi görülebilir. Ekosen doğa ile kurulan bedensel, duyuşsal ve etik bağları ön plana çıkarırken; Teknosen dijital teknolojilerin çocukluk deneyimine kattığı olanakları ve sınırlılıkları tartışır. Ancak günümüz çocukluk çalışmaları ve pedagojik araştırmalar göstermektedir ki doğa ve teknoloji, çocukların yaşam dünyasında birbirinden ayrılamaz bir şekilde iç içe geçmektedir. Dolayısıyla eğitim bilimleri açısından bu iki yaklaşımı bütünleştiren bir pedagojik tasarıma ihtiyaç vardır.

Ekosen'in merkezinde yer alan yer temelli öğrenme ve doğa oyunları, çocukların ekolojik farkındalık geliştirmeleri açısından vazgeçilmezdir. Çocuklar, toprakla temas ederek, suyla oynayarak veya farklı bitki ve hayvan türlerini gözlemleyerek yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve etik öğrenme süreçleri yaşarlar (Änggård, 2016). Buna karşılık Teknosen perspektifi, çocukların aynı süreçleri dijital oyunlar, artırılmış gerçeklik (AR) ve sanal gözlem araçları aracılığıyla yeniden deneyimleyebileceğini ortaya koyar. Örneğin, tablet veya mobil cihazlara yüklenen bir doğa keşif uygulaması, çocuğun çevresindeki bitki türlerini tanımasına yardımcı olurken, aynı zamanda onun teknolojiyle etkileşimini anlamlı bir öğrenme deneyimine dönüştürebilir.

Bu noktada Ekosen ve Teknosen'in kesiştiği alan, hibrit öğrenme ortamlarıdır. Hibrit pedagojiler, hem doğal hem de dijital materyallerin birbirini dışlamadan, aksine birbirini güçlendirerek kullanıldığı ortamlardır. Çocuklar örneğin, bir doğa yürüyüşüne çıkarken tabletlerini yanlarında taşıyabilir; gördükleri kuş türlerini fotoğraflayıp dijital bir günlükte arşivleyebilir, artırılmış gerçeklik uygulamaları ile bu kuşların seslerini dinleyebilir. Böylece öğrenme yalnızca gözleme dayalı kalmaz, aynı zamanda dijital teknolojilerle zenginleşir. Bu tür uygulamalar, doğayı gözlemlemeyi bir "veri üretimi" sürecine dönüştürerek, çocukların bilimsel süreç becerilerini de geliştirebilir.

Ekosen ve Teknosen'in bütünleştirilmesi, aynı zamanda çocuk ajansını güçlendiren bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Çocuklar hem doğa oyunlarında hem de dijital ortamlarda aktif katılımcılar olarak konumlandırıldığında, öğrenme süreci öğretmen merkezli olmaktan çıkar ve ilişkisel bir düzlemde yeniden kurulur. Bu bağlamda öğretmenler, çocukların doğa ve teknolojiyle kurduğu ilişkiler arasında köprü işlevi görür. Bu köprü, bir yandan ekolojik duyarlılığı teşvik ederken diğer yandan dijital okuryazarlığı destekler.

Öte yandan, Ekosen ve Teknosen'in bütünleştirilmesi pedagojik açıdan bazı eleştirel sorular da gündeme getirir. Dijital araçların doğa deneyimlerini araçsallaştırma riski bulunabilir; örneğin bir çocuk doğadaki canlılarla doğrudan ilişki kurmak yerine sürekli ekran aracılığıyla dolaylı bir etkileşim yaşamaya başlayabilir. Bu nedenle öğretmenlerin rolü, teknoloji ile doğa arasında bir denge kurmak ve teknolojiyi doğanın yerini alan değil, doğayı görünür kılan bir araç olarak konumlandırmaktır.

Bu bütünleşik yaklaşımın uzun vadeli etkileri düşünüldüğünde, çocuklarda çift yönlü bir duyarlılığın gelişmesi beklenebilir: ekolojik farkındalık ve dijital eleştirelilik. Çocuklar hem doğaya zarar vermemeyi öğrenir hem de teknolojiyi bilinçli, etik ve sürdürülebilir biçimde kullanmayı deneyimler. Böylelikle Ekosen ve Teknosen, 21. yüzyıl çocukluk çalışmalarının temel iki yönelimini birbirine eklemleyen güçlü bir pedagojik zemin sunar.

3. SONUÇ

Bubölümde, Antroposen çağının getirdiği ekolojik ve teknolojik dönüşümler ışığında çocukluk eğitiminin nasıl yeniden kavramsallaştırılabileceği tartışılmıştır. Antroposen, yalnızca doğa-insan ilişkilerini değil, aynı zamanda çocukluk deneyimlerinin pedagojik boyutlarını da köklü biçimde dönüştürmektedir. Bu bağlamda Ekosen ve Teknosen kavramları, okul öncesi eğitimin hem doğaya hem de dijital teknolojilere yönelik açılımlarını yeniden düşünmeyi mümkün kılar. Ekosen yaklaşımı, çocukların doğayla kurduğu etik, estetik ve duygusal bağları vurgulayarak ekolojik sorumluluk ve sürdürülebilirlik bilincini pedagojik bir hedef haline getirir. Buna karşın Teknosen yaklaşımı, dijital çağın sunduğu yeni olanak ve riskleri merkeze alarak çocukların dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme ve teknolojik yaratıcılık becerilerini ön plana çıkarır.

Her iki yaklaşımın karşıt kutuplar olarak değil, birbirini tamamlayan boyutlar olarak değerlendirilmesi, okul öncesi pedagojinin geleceği açısından kritik bir öneme sahiptir. Çocukların hem doğayla doğrudan temas ederek deneyim kazanmaları hem de dijital teknolojiler aracılığıyla bilgi üretme, oyun oynama ve ifade biçimlerini çeşitlendirmeleri mümkündür. Bu hibrit öğrenme ortamları, çocuklara yalnızca bireysel değil, kolektif ve çoklu varoluş biçimlerini deneyimleme fırsatı sunar. Örneğin artırılmış gerçeklik uygulamalarının doğa gözlemleriyle bütünleştirilmesi ya da dijital hikâye anlatımıyla çevresel temaların işlenmesi, çocukların hem ekolojik duyarlılıklarını hem de teknolojik yaratıcılıklarını geliştirebilir.

Feminist posthümanist ve yeni materyalist kuramların katkısıyla, bu süreçlerde insan-dışı aktörlerin — nesneler, mekânlar, doğa unsurları ve dijital teknolojiler — öğrenmenin aktif bileşenleri olduğu anlaşılmaktadır. Barad'ın (2007) öne sürdüğü ilişkişel bilgi kuramı, çocukların öğrenme süreçlerinde özne-nesne ayrımını aşan çoklu etkileşim ağlarını görünür kılar. Dolayısıyla çocukluk, yalnızca biyolojik ya da kültürel bir kategori değil, maddesel-dijital-doğal etkileşimlerin kesişim noktasında şekillenen bir deneyim alanı olarak düşünülmelidir.

Gelecek araştırmalar açısından, Ekosen ve Teknosen'in kesişimsel uygulamalarına odaklanmak önemli görünmektedir. Öğretmenlerin bu yeni pedagojik yönelimleri nasıl algıladıkları, sınıf içi pratiklerinde nasıl dönüştürdükleri ve hangi zorluklarla karşılaştıkları derinlemesine incelenmelidir. Ayrıca, erken çocukluk eğitime yönelik ulusal ve uluslararası politika belgelerinde sürdürülebilirlik ve dijitalleşme arasındaki dengeyi nasıl kurdukları, pedagojik vizyonu belirleyen önemli bir unsur olacaktır. Bu bağlamda, eğitim politikalarının yalnızca bilgi aktarımını değil, aynı zamanda ekolojik duyarlılığı ve dijital eleştirel farkındalığı bütünleştiren çoklu öğrenme ortamlarını desteklemesi gerekmektedir.

Sonuç olarak, Antroposen çağında çocukluk eğitimi, hem doğayla bağ kurmayı hem de teknolojik dünyada yön bulmayı içeren çok boyutlu bir süreç olarak yeniden tasavvur edilmelidir. Ekosen ve Teknosen'in bütünleştirilmesi, çocukların gelecekteki yaşam pratiklerinde daha dirençli, duyarlı ve yaratıcı bireyler olmalarına katkı sağlayabilir. Böylece okul öncesi eğitim, yalnızca bireysel öğrenmenin değil, kolektif ve gezegensel bir sorumluluğun da inşa edildiği bir alan olarak daha derinlikli bir anlam kazanır.

KAYNAKÇA

- Änggård, E. (2016). How matter comes to matter in children's nature play: Posthumanist approaches and children's geographies. *Children's Geographies*, 14(1), 77–90. <https://doi.org/10.1080/14733285.2015.1004523>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Bird, J., & Edwards, S. (2015). Children learning to use technologies through play: A digital play framework. *British Journal of Educational Technology*, 46(6), 1149–1160. <https://doi.org/10.1111/bjet.12191>
- Braidotti, R. (2019). *Posthuman knowledge*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Cordes, C., & Miller, E. (2021). Fool's gold: A critical look at computers in childhood. Alliance for Childhood. <https://www.allianceforchildhood.org/fools-gold>
- Crutzen, P. J., & Stoermer, E. F. (2000). The “Anthropocene.” *Global Change Newsletter*, 41, 17–18.
- Duhn, I. (2012). Making “place” for ecological sustainability in early childhood education. *Environmental Education Research*, 18(1), 19–29. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.572162>
- Edwards, S. (2021). Digital play and learning in the Technocene: Towards a new pedagogy of play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(2), 157–171. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1895264>
- Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives*. Oxford: Oxford University Press.

ERKEN ÇOCUKLUKTAN YETİŞKİNLİĞE UZANAN SOSYAL BİR BECERİ: “GÖNÜLLÜLÜK”

Nalan ARABACI¹

Şeyma AKSOY²

1. GİRİŞ

Gönüllülük, bireyin entelektüel gücünün bir yansıması olarak öğrenme yoluyla gerçekleşen ve toplumu dönüştüren bir faaliyettir (Rais vd., 2021). Gönüllülük, bireylerin toplumsal duyarlılığı üzerinden gelişmiş olup kavram olarak daha çok yardımseverlik, özgecilik vb. terimlerle iç içe geçtiği görülmektedir (Şentürk, 2022). Gönüllü olma isteğinin arkasında ise genellikle kendine saygı duyma, başkalarına yardım etme ve topluma katılma gibi isteklerin yer aldığı ifade edilmektedir (Anderson, 1978). Toplumsal hareket ve katılım üzerinde etkili olan gönüllülük, bireylerin sosyal uyumlarını ve becerilerini artıran önemli bir araç olarak ifade edilmektedir (Martyniuk, 2024). Gönüllülük çalışmalarına katılım sürecinin ise bir problem durumuna en kısa sürede uygun çözüm yolu araştırılırken ortaya çıktığı belirtilmektedir (Özdiñç, 2022). Bu bakımdan gönüllü çalışmalara katılma ile toplumların sosyal, ekonomik vb. açılardan refah düzeylerinin artması arasında önemli bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (Kim vd., 2020; Krishnan vd., 2023; Pfeffer vd., 2022).

Alanyazında gönüllü çalışmalara katılımı etkileyen faktörlerin başında ise genellikle bireylerin sahip olduğu yardımseverlik ve topluma katılma gibi sosyal becerilerin etkisinin olduğuna dikkat çekilmektedir (Manatschal & Freitag, 2014; Shantz vd., 2014). Buna göre gönüllülük, bazılarında göre hayırseverlik ve yardımseverlik gibi kavramlarla, bazılarında göre ise bireysel farklılıklar, kültürel, toplumsal değerlerle açıklanan ve dünya genelinde ilgi gören önemli bir başlık olup, daha çok gelişmiş ülkeler

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, drnalanarabaci@gmail.com, ORCID : 0000-0001-9811-349X.

² Okul Öncesi Öğretmeni, MEB, Espiye Nene Hatun Anaokulu, Giresun, aksoy2seyma2@gmail.com, ORCID : 0009-0005-1519-4762.

tarafından bilimsel araştırma konusu olarak ele alınan ve öne çıkan bir kavramdır (Butcher & Einolf, 2017; Devecioğlu vd., 2020). Türkiye’de, gönüllülük kavramı bağlamındaki bilimsel çalışmaların halen yetersiz olduğu vurgulanmakta olup, bu alana olan ilginin artarak devam ettiğinin altı çizilmektedir (Çakı, 2024). Bununla birlikte, ilgili alanyazında çocukluk çağında edinilen gönüllülük deneyimleri ile yetişkinlik dönemine kadar uzanan gönüllülük arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların halen yetersiz olduğu da bildirilmektedir (Nakamura vd., 2025). Bu bağlamda, derleme türünde hazırlanan bu çalışmanın amacı, alanyazındaki çalışmalar ışığında gönüllülük kavramı, gönüllülüğün önemi ve kapsamı, gönüllülüğün bireysel ve toplumsal faydaları, gönüllülüğe etki eden faktörler, tarihsel gelişim süreci içinde gönüllülük çalışmaları, Türkiye’deki gönüllülük çalışmaları ve erken çocukluk döneminden yetişkinliğe kadar uzanan ve önemli bir sosyal beceri olarak öne çıkan gönüllülük kavramı ile erken çocukluk dönemi arasındaki ilişkinin ortaya konulması aracılığıyla alanyazına katkı sunulmasıdır.

2. GÖNÜLLÜLÜK KAVRAMININ TANIMI, AMACI VE KAPSAMI

“Gönüllü” ve “gönüllülük” tanımlarının her ülkede etimolojik ve kültürel açıdan farklı şekillerde ele alındığı bilinmektedir. Bu bağlamda “gönüllü” kelimesi Türkçe’de, “*bir işi yapmayı hiçbir yükümlülüğü yokken isteyerek üstlenen; fahri*” olarak açıklanırken “gönüllülük” kelimesi, “*gönüllü ve karşılıksız iş yapma; hasbilik*” olarak tanımlanmaktadır (Snihur, 2022; TDK, 2023). Aristoteles’e göre gönüllülük yardım etmektir ve başkalarına yardım etmekten uzak duran bireyler bencil olarak görülmekte ve yaşam memnuniyetleri de gönüllü olan bireylere göre daha geride olmaktadır (Meier & Stutzer, 2004). Diğer tanımlara bakıldığında, gönüllülük, bireylerin kamu yararına bir karşılık beklemezsizin manevi tatminle gerçekleştirdikleri her türlü hareket olarak ifade edilmektedir (Çelik, 2020). Ayrıca gönüllülük, özellikle yalnız bireyler açısından çevreyle yakın ve iyi ilişkiler kurabilme adına etkili bir seçenek olarak da yorumlanmaktadır (King, 2021). Gönüllülüğün tanımlarında kültürel ve bölgesel olarak farklılıklar görülse de temel olarak ortak noktalardan oluştuğu ifade edilmektedir (Butcher & Einolf, 2017). Bu bağlamda, Birleşmiş Milletler Gönüllüleri (UNV, 1999) gönüllülüğün tanımında şu üç belirleyici özelliğe dikkat çekmektedir; herhangi bir maddi ödül veya menfaat amacı olmaksızın yapılması, bireylerin

özgür iradeleriyle katılmış olmaları, bireysel veya toplumsal olarak katkı sunulmasıdır (UNV, 1999).

Alanyazındaki farklı gönüllülük tanımlarından yola çıkılarak gönüllülüğün kapsamının çeşitli boyutlara ayrılarak kategorize edildiği görülmektedir. Buna göre gönüllülüğün boyutları şu şekilde açıklanmaktadır: Özgür seçim boyutu; özgür irade, nispeten gönüllü ve gönüllü olma yükümlülüğü olarak açıklanmaktadır. Ödül boyutu; geri ödenen giderler ve ücret ya da düşük ödeme şeklinde açıklanmaktadır. *Planlanan yararlanıcılar* boyutu; kendine fayda sağlamak, başkalarına, arkadaşlara ve yakınlarla yardım şeklinde açıklanmaktadır. *Yapı* boyutu ise formal (resmi) ve informal (resmi olmayan gönüllülük) boyutu ifade etmek için kullanılmaktadır (Cnaan vd., 1996). Bir başka görüşe göre de yapı boyutu, “*kayıtlı*” ve “*kayıt dışı*” olarak yorumlanmaktadır. Gönüllülük, örgüt, dernek vb. kurumlar aracılığıyla gerçekleştirilirse “*kayıtlı*”, doğrudan bireyler tarafından gerçekleştirilirse “*kayıt dışı*” gönüllülük olarak açıklanmaktadır (UNV, 2018). Buna göre, gönüllülük bireylerin özgür iradesi ile başkalarına hizmet etmeyi amaçlayan, süreklilik arz eden, ödül veya ceza beklentisi olmaksızın, resmi ya da gayri resmi olarak gerçekleşebilmektedir. Bu bağlamda, gönüllülük acil durumlarda anlık olarak gerçekleşen ve bir kereye mahsus bir yardım değildir. Aksine, gönüllülük bireylerin kendi iradeleriyle karar verdikleri, anlık olmayan ve kasıtlı olarak gerçekleşen bir sorumluluk sürecini ifade etmektedir (Güzel Gürbüz vd., 2022; Snyder & Omoto, 2008). Gerçekleştiği mekâna göre ise “*yüz yüze gönüllülük*” ve “*çevrimiçi gönüllülük*” olarak ikiye ayrılmaktadır. Günümüzdeki teknolojik gelişmeler gönüllülüğün kapsamını da genişletmiş olup çevrimiçi gönüllülük bunun birer göstergesi olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca yüz yüze gönüllülük ile çevrimiçi gönüllülük ayrı olarak uygulandığı gibi birlikte de gerçekleştirilebilmektedir. Her iki şekil de yapılan faaliyetin türüne ve amacına göre gönüllülük çalışmalarında tercih edilebilmektedir. Buna göre, gönüllülük faaliyeti türlerinin şu şekilde sıralandığı görülmektedir; idari ve uygulamalı işler, tanıtım ve farkındalık işleri, eğitim ve psikoloji çalışmaları, kaynak geliştirme, yardım ve destek uygulamaları ve içerik geliştirme (Şentürk & Turan Tüylüoğlu, 2022).

Gönüllü çalışmaların, amaç ve kapsam bakımından, gerçekleştiği zamanın koşullarına göre farklı türlerde ortaya çıkabildiği görülmektedir. Bununla birlikte, gönüllülüğün ortak tanımlarında bireyin özgür iradesinin varlığına dikkat çekilmektedir. Gönüllü çalışmaların hem bireysel hem de toplumsal açıdan sunmuş olduğu katkılar ise aşağıdaki bölümde ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

3. GÖNÜLLÜLÜK ÇALIŞMALARININ BİREYSEL VE TOPLUMSAL FAYDALARI

Gönüllülük çalışmalarının, günümüz koşullarındaki yaşam standartlarının artırılması ile sosyoekonomik ve siyasi risklerin azaltılması noktasında bireysel ve toplumsal açıdan önemli faydaları bulunduğu belirtilmektedir. Gönüllülüğün bireysel faydaları açısından konuya bakıldığında, öncelikle hem faydalananlar hem de gönüllü olan bireyler üzerinde olumlu katkıların bulunduğu belirtilmektedir. Gönüllü çalışmalara katılan bireyler herhangi bir karşılık beklemezsizin çalışıyor olsalar da süreç içinde bazı kazanımlar da elde etmektedir. Bu tür çalışmalar, manevi açıdan bireylerin psikolojik iyi oluşlarını ve kişisel gelişimlerini destekleyen; somut açıdan ise bazı sosyal becerilerin gelişmesine ve toplumla bağ kurmalarına imkân veren kazanımlar sağlamaktadır. Gönüllü faaliyetlere katılan bireylerin sosyal deneyim, problem çözme, liderlik, uyum, iletişim ve iş birliği gibi becerilerinin geliştiği vurgulanmaktadır (Nistor, 2022; Öztürk Erdoğan, 2022). Ayrıca toplumda psikososyal risk grubunda olan bireylerin gönüllü olarak birtakım faaliyetlere katılmalarının sağlıklı bir yaşam tarzı elde etmelerini destekleyerek onlara sağlık açısından da önemli katkılar sunduğu ifade edilmektedir (Yeung vd., 2018). Örneğin, Nichol vd. (2023) tarafından yapılan ve çalışma grubunu yaşlıların oluşturduğu bir araştırmada, gönüllülüğün sosyal ve bilişsel olmak üzere bireyler üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, gönüllülük sayesinde, toplumun ekonomik, sosyal, sağlık, eğitim vb. alanlardaki gelişimine katkı sunulduğu gibi bireysel olarak da risk grubundaki bireylerin yaşam koşullarının ve sosyal uyum becerilerinin geliştirilmesi için destek sağlanmaktadır (Kundogdu & Akbaş, 2022; Palaz, 2021).

Toplumsal açıdan konu ele alınacak olunursa, gönüllü çalışmalara katılmak için herhangi bir ırk, kültür, yaş vb. ayrımın olmadığı altı çizilmektedir. Buna göre, başta yardıma ihtiyaç duyan bireylere destek olmak, yeni ve yaratıcı fikirlerin geliştirilmesi, toplum refahının artırılması, demokrasinin güçlenmesi, insani yardım ve insan hakları olmak üzere devletlerin özellikle ekonomik olarak yetersiz kaldığı noktalarda gönüllülüğün ayrı bir sektör olarak öne çıktığı da ifade edilmektedir (Kim & Yusupov, 2021). Gönüllülük, sorunların düşük maliyetlerle çözülmesinin kolay bir yolu olması nedeniyle bazı ülkeler için bir kamu politikası olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, özellikle sendikalar, sivil toplum örgütleri gibi kâr amacı gütmeyen kuruluşların önemli bir rol üstlendikleri bilinmektedir (Handy & Hustinx, 2009). Bu bakımdan gönüllü olan bireylerin sosyal sınıflarına bağlı kazançları

aracılığıyla toplumsal açıdan ekonomik faydalar sunarken toplumun örgütsel bir parçası olarak meydana getirdikleri bu gönüllülük çalışmalarının ekonomik bir fenomen olarak da yorumlandığı görülmektedir (Anheier, 1999; Sauer, 2020). Bireylerin boş zamanlarında kişisel tecrübelerine bağlı olarak gerçekleştirdikleri bu gönüllü çalışmalarla toplumun sosyal, ekonomik vb. güçlüklerini çözmede devletlerden ayrı sosyoekonomik bir güç olarak fayda sağlandığı ortaya çıkmaktadır (Lenov, 2023).

Gönüllü çalışmalara katılan ve bu çalışmalardan faydalananlar açısından gönüllülüğün bireysel ve toplumsal olarak önemli bir rol üstlendiği açıkça görülmekte olup, gönüllü olma motivasyonuna etki eden faktörlere aşağıdaki bölümde yer verilmiştir.

4. GÖNÜLLÜ ÇALIŞMALARA ETKİ EDEN FAKTÖRLER

Alanyazın incelendiğinde, gönüllü çalışmalar üzerinde çeşitli bireysel ve çevresel faktörlerin etkili olduğu bildirilmektedir. Buna göre; motivasyon, yaş, cinsiyet, gelir düzeyi, eğitim, medya ve çevre faktörlerinin öne çıktığı görülmektedir;

4.1. Motivasyon faktörü: Bir bireyin neden gönüllü olmak istediği sorusu genellikle sahip olduğu motivasyonlarla cevaplanmakta ve bu doğrultuda da sosyal motivasyona sahip bireylerin, toplumdaki diğer bireylerin etkisi ile gönüllü oldukları belirtilmektedir (Şentürk, 2022); Benci motivasyon, bireyin kendini geliştirme, beceri edinme ve fayda sağlama amaçlarının etkisi ile gönüllü çalışmalara katılma durumunu içermektedir. Son olarak, özgeci motivasyona sahip bireylerin ise başkalarına yardım etmeyi önceliklendiren gelenek, görenek, din, değerler, vicdan ve ait olma gibi değerlerin etkisi ile hareket ettikleri görülmektedir.

4.2. Yaş faktörü: Çocukluk ve gençlik dönemlerinden itibaren yaş faktörünün bireylerin sosyo-demografik açıdan gönüllü olma düzeyleri üzerinde önemli bir değişken olduğu vurgulanmaktadır (Almog Bar, 2022). Bu bilgiden hareketle, Altun Erdoğan (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, yaşlıların genç nüfusa oranla daha yüksek düzeyde dini duyguları, yardımsever ve yol gösterici olma istekleri ile gönüllü oldukları tespit edilmiştir. Bu çalışmaya göre yaşla birlikte gönüllü olma düzeyinin değiştiği görülmektedir.

4.3. Cinsiyet faktörü: Sosyal bir beceri olarak gönüllü olma üzerinde cinsiyete göre farklılıklar görüldüğü ifade edilmektedir. Kadınların gönüllü olma motivasyonlarının daha yüksek olduğu vurgulanırken, erkeklerin ise ekonomik açıdan bağış yapma konusunda önde oldukları bildirilmektedir (Wiepking vd., 2022). Bu bağlamda Manning (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, ileri yaşlardaki bireylerin gönüllü olma düzeylerinde cinsiyet faktörünün etkisi incelenmiştir. Yapılan analizlerde elde edilen verilere göre, kadınların erkeklere oranla 15,8 kat daha fazla gönüllü olmaya yatkın oldukları tespit edilmiştir.

4.4. Gelir düzeyi faktörü: Bireylerin içinde bulundukları ekonomik koşulların, başkalarına yardım etme, hayırseverlik gibi gönüllülük çalışmalarına katılımlarını etkilediği ifade edilmektedir. Gelir düzeyleri arasındaki farklılıkların, genellikle düşük gelir düzeyindeki bireylerin gönüllü olma durumlarını olumsuz yönde etkileyebileceği savunulmaktadır (Neumayr & Schröder, 2025). Bu bağlamda Detollenaere vd. (2017) tarafından yapılan ve 29 ülkeden toplam 42926 bireyin katıldığı çalışmada, sağlık, refah düzeyi ve demografik bazı özelliklerin içerisinde gönüllüğe katılımda gelir düzeyi faktörünün öne çıktığı ve aracı bir rol üstlendiği tespit edilmiştir.

4.5. Eğitim faktörü: Bireylerin sahip oldukları eğitim seviyesine göre gönüllülüğe katılım oranlarının değiştiği savunulmaktadır (Gesthuizen & Scheepers, 2012; Shuklina vd., 2023). Ayrıca öğrencilerin, eğitim-öğretim süreçlerinde gönüllü çalışmalara katılarak onları akademik ve sosyal açıdan geliştikleri karşılıklı bir durum içinde oldukları da ifade edilmektedir (Nam vd., 2025). Bu bağlamda, Sutan vd. (2024) tarafından 50 yaş üstü bireylerin gönüllü olmalarını etkileyen faktörler incelenmiştir. Yapılan analizlerde yüksek eğitim düzeyine sahip olmanın gönüllü olmada ayırt edici bir faktör olduğu tespit edilmiş olup, bilinçli bir toplum olma adına eğitime önem verilmesi gerektiğinin altı çizilmektedir. Bununla birlikte Manalova (2011) tarafından yapılan bir çalışmada yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerde etik ilke ve değerler ölçeği içerisinde yer alan topluma katılma düzeyinin lisans mezunu olan öğretmenlere göre düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda gönüllülük bir değer olarak ele alındığında eğitim seviyesi arttıkça bireyselleşmenin artmasıyla sorumluluk, yardımlaşma gibi çalışmalara olan katılımın azalabileceği de belirtilmektedir.

4.6. Çevre faktörü: Gönüllülükte çevre çok önemli etkiye sahip bir faktör olup, bireylerin yakın çevrelerinin genişliği ve çeşitliliğinin gönüllü çalışmalara katılımlarında teşvik edici bir unsur olarak öne çıktığı

belirlenmektedir (Forbes & Zampelli, 2014). Ayrıca toplumda gönüllü çalışmalara katılımı artırma ve dikkat çekme noktasında aile, okul, medya vb. ekosistemi önceliklendiren politikaların artırılmasının ise özellikle genç nüfusa sosyal açıdan rol model olmada etkili olacağının altı çizilmektedir (Görgün Baran, 2019). Bu bağlamda Tiittanen ve Turjamaa (2022) tarafından bir grup gönüllü birey üzerinde yapılan çalışmada, gönüllü katılım düzeylerine etki eden en önemli faktörün, katılımcıların yakın çevresini oluşturan hizmet aldıkları bir sağlık kuruluşuna bağlı gönüllü örgütlerin teşvik edici çalışmaları olduğu ortaya konulmuştur.

4.7. Medya faktörü: Gönüllülüğün günümüzde yaygınlaşmasında hem önemli bir etken hem de dikkat çeken bir araştırma konusu olarak öne çıkmasında medyanın önemli bir payı olduğu vurgulanmaktadır. (Donskaya, 2023). Örneğin, Al-Balkhi ve Al-Balkhi (2025) tarafından 60 gönüllü ile yapılan bir çalışmada, dijital platformdaki uygulamaların kişiler arasında iletişimi ve deneyimi artırdığı için gönüllü olmayı teşvik edici bir faktör olarak öne çıktığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, sosyal medya uygulamaları aracılığıyla gönüllülüğü teşvik edici içerik üretimine daha çok ağırlık verilmesi önerilmiştir.

Hemen her dönemde bireysel ve toplumsal olarak üzerinde önemle durulan gönüllülük kavramı zaman içerisinde pek çok kavram gibi birtakım değişikliklere uğramıştır. Bu kavramın tarihsel süreç içerisindeki gelişimi ve değişimi aşağıdaki bölümde ele alınmıştır.

5. GÖNÜLLÜLÜK ÇALIŞMALARININ TARİHSEL SÜREÇ İÇİNDEKİ GELİŞİMİ

Gönüllülük, toplumların en eski iş birliği çalışması ve sosyal uyumlarının en belirgin göstergesi olup genellikle yardımseverlik, toplumsal veya aktif katılım olarak adlandırıldığı görülmektedir (Nistor, 2022). Gönüllüğün, antik doğu felsefesindeki iyiliğin en önemli savunucularından biri olan Konfüçyüs, Avrupalı düşünürlerden Sokrates ve Aristoteles; Türk ve İslam kültüründen ise başta Farabi olmak üzere birçok düşünür tarafından teşvik edildiğine dair de bilgiler mevcuttur. Bu bilgiden hareketle, gönüllüğün ilk olarak ne zaman ve nerede çıktığı konusu belirsizliğini korumakla birlikte çoğu önemli düşünür tarafından bahsedilmekte olup antik çağlardan itibaren toplumsal alanda geleneksel yardımlaşma yoluyla var olduğu savunulmaktadır (Akhmetova, 2022).

Gönüllülük, içinde bulunduğu zamana ve yerel durumlara göre sürekli olarak kendini yenileyen bir süreç olarak ifade edilmektedir (UNV, 2020). Bu bağlamda, 19. ve 20. yüzyıllardan itibaren sosyal, kültürel ve ekonomik değişimler sonucunda gönüllülük kavramının da değiştiği görülmektedir. Sanayileşme ve modernleşmenin etkisiyle bireyselleşmenin arttığı ve bu doğrultuda bireyin yaşadığı topluma karşı gönüllü katılımının zamanla azaldığı görülmektedir. Bu durumun değişmesi ve bireyin yaşadığı topluma karşı duyarlılığını artıran bir hareket olarak 1980’ler itibariyle öne çıkan “katılımcı demokrasi” ve “aktif yurttaşlık” kavramlarının, teknolojik gelişmeler aracılığıyla günümüzde gönüllülük çalışmalarını daha görünür hale getirdiği savunulmaktadır. Ayrıca bugün birçok ülkenin hükümet programları tarafından gönüllülüğün teşvik edildiği, kamu kurumları ve sivil toplum örgütleri tarafından bu konuda önemli çalışmalar yapıldığı bilinmektedir (Şentürk, 2022). Gönüllülük, bir bireyin içinden gelerek ve özgür iradesiyle bireysel, doğrudan veya gizli olarak hayata geçirdiği bir nevi demokrasinin en iyi örneği olarak ifade edilmektedir (David, 2024).

Gönüllülük, dünyanın her yerinde var olan ve toplumların gelişmesini sağlayan, bir ücret beklentisi olmaksızın yapılan bir olgu olup bireysel olarak en temel davranış biçimlerinden biri olarak açıklanmaktadır (Aslan, 2023). Tarihsel süreç içerisinde dünyadaki, toplumsal, ekonomik ve sosyal açıdan yaşanan tüm problemlere paralel olarak gönüllülük çalışmalarının ortaya çıktığı ve gönüllülüğün kendisini değişen şartlara göre güncelleyerek gelişmeye devam ettiğinin altı çizilmektedir (Sayın, 2023). Günümüzde gönüllülük, evrensel olarak da ele alınan bir kavram olup, halen güncelliğini koruyan önemli bir kavram olarak öne çıkmaktadır. Birleşmiş Milletler tarafından ise ilk kez 2001 yılı “*Uluslararası Gönüllüler Yılı*” olarak ilan edilmiştir. Bunun yanı sıra gönüllü çalışmaları teşvik etmek amacıyla her yıl 5 Aralık tarihi “*Uluslararası Gönüllü Günü*” olarak kutlanmaktadır. Türkiye’de ise 2012 yılından itibaren kutlanmaya başlandığı bilinmektedir (Görgün Baran, 2019; Şentürk, 2022).

Dünya üzerinde gönüllülük çalışmalarına verilen önem giderek artmakta olup, bu kavrama yönelik algının ve çalışmaların Türkiye’de ortaya çıkışına ve ele alınışına yönelik gelişmeler aşağıdaki bölümde açıklanmaktadır.

6. TÜRKİYE’DE GÖNÜLLÜLÜK ÇALIŞMALARINA BAKIŞ

Gönüllülük çalışmalarında “sürdürülebilirlik” ve “organizasyon” önemli başlıklar olup, Türkiye’de 1990’lı yıllara kadar bu konularda sıkıntıların olduğundan söz edilmektedir. Gönüllülük faaliyetlerinin kurumsallaşması ile Toplum Gönüllüleri Vakfı (TEGV) ve Eğitim Gönüllüleri Vakfı (EGV) gibi günümüzde de faaliyet göstermekte olan birçok gönüllü örgüt oluşmaya başlamıştır. Ancak 2008 yılında “*Dünya Değerler Anketi*” tarafından, Türkiye’de gönüllü faaliyette bulunanların oranı %1,7 olarak tespit edilmiştir (Akt: TEGV, 2008). Bu oranın yükseltilmesi amacıyla bu tarihten sonra toplumdaki gönüllülük algısının artırılması amacıyla çeşitli gönüllü örgütler tarafından bilimsel araştırmaların yapılmaya başlandığı görülmektedir (Güzel, 2015). Örneğin, “*Küresel İnsani Yardım Raporu 2018*” verilerine göre Türkiye’nin insani yardımlarının 8,070 milyarı bulduğu ifade edilmektedir. Ancak, bu oran ile listede ikinci sırada olan Türkiye’nin yaptığı yardımların, ülke içinde yaşayan mültecilere yönelik olması nedeniyle listedeki diğer ülkelerin bireysel gönüllülük ve insani yardımları ile kıyaslanamayacağı belirtilmektedir (GHAR, 2022). Bu bağlamda, “*Yardım Kuruluşları Vakfı (Charities Aid Foundation, CAF)*” tarafından; bireylerin gönüllülük eğilimlerini ölçmeye yönelik yapılan “*Dünya Bağışçılık Endeksi (World Giving Index-WGI)*” verilerine göre ise, Türkiye’nin genellikle her yıl son sıralarda olduğu ve en son 2024 yılında 29 puan ile 142 ülke içerisinde 122. sırada yer aldığı görülmektedir. Aynı rapora göre, Türkiye’de yetişkinlerin sadece %56’sının yabancı birine yardım etmekte olduğu, %22’sinin para bağışında bulunduğu ve %10’nun ise gönüllü olduğu bildirilmektedir (CAF, 2024). Bununla beraber 2010 yılında ilk kez yayınlanan “*Dünya Bağışçılık Endeksi*” raporuna göre, Türkiye’de formel yani bir kurum veya program aracılığıyla yapılan ve %19 olan gönüllülük oranının ise 2022 yılında %40’a kadar yükseldiği tespit edilmiştir (CAF, 2010; CAF, 2021; CAF, 2022).

Türkiye Gönüllülük Araştırması tarafından hazırlanan rapora göre ise ülkemizdeki formel (kayıtlı) gönüllülük oranı %7,6, enformel (kayıt dışı ve yakın çevre) gönüllülük oranı ise %66 olarak açıklanmıştır (TGA, 2021). *UNV 2022 Dünyada Gönüllülüğün Durumu Raporu*’na göre de Türkiye’de kamu programı veya kampanyalarındaki gönüllülüğün %18, bir kurum veya grup çatısı altında gerçekleşen gönüllülüğün %17, enformel gönüllülüğün ise %60 oranında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, Türkiye’deki dini inançların, gelenek ve değerlerin etkisi ile formel gönüllü oranının enformel gönüllüğe

nazaran daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazındaki raporlara göre, bireylerin gönüllü katılım oranlarının düşük olmasında bilgilendirme ve yönlendirme yetersizliği olduğuna da dikkat çekilmektedir (Yönten Balaban & Çoban İnce, 2015). Hatta bireylerin gönüllü katılım oranlarının düşük olmasının sebepleri arasında yapılan çalışmaların kayıt altına alınamaması, gönüllülerin kurumsal bir çatı altında örgütlenmeden bireysel, kültürel, dini ve geleneksel olarak yardım yapmalarının etkili olduğu düşünülmektedir (Açar & Özcan, 2022). Bu bağlamda, geçmiş yıllardan itibaren sivil toplum örgütleri aracılığıyla yapılan gönüllülük çalışmalarının formel gönüllülüğe katılımı teşvik ederek kayıt oranlarının artırılmasına katkı sunduğu ifade edilmektedir. Bu bakımdan Türkiye’de sivil toplum örgütlerinin formel gönüllülük üzerindeki etkisi bakımından önemli bir konumda olduğu da vurgulanmaktadır (Sadıkoğlu, 2024; UNV, 2022). Sonuç olarak, Türkiye’deki bireylerin gönüllü çalışmalara katılım düzeylerinin, dünya geneliyle kıyaslandığında düşük bir düzeyde kaldığı görülmekle birlikte, bu oranın artırılması ve bu duruma yol açan etkileri önleme yönünde çeşitli adımların atıldığı da görülmektedir.

Gönüllü olarak birey ve toplum yararını gözetecek birtakım çalışmalara katılma motivasyonuna sahip olma pek çok kavram ve değer de temellerinin atıldığı erken çocukluk döneminde bilinçli bir farkındalık oluşturulması ile mümkün kılınacaktır. Aşağıdaki bölümde gönüllülük ve erken çocukluk dönemi arasındaki ilişki ele alınmaktadır.

7. GÖNÜLLÜLÜK VE ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ İLİŞKİSİ

Gönüllüğün, yaşamın her döneminde ve çeşitli şekillerde ortaya çıkabileceği düşünülmektedir (McHeffey vd., 2020). Bu bağlamda, gönüllülük erken çocukluk döneminden itibaren gelişmekte olup, bireylerin sosyal becerileri üzerinde önemli bir unsur olduğu vurgulanmaktadır (Sayın, 2023). Bu dönemin, tüm gelişim alanlarında olduğu gibi gönüllü olma konusunda da önemli bir dönem olduğu ifade edilmektedir. Buna göre, her bireyin sosyal ve duygusal olarak kendini geliştirmesine, gönüllü olarak bir başkasına yardım etmeye, yakınlık ve iletişim kurmaya ihtiyacı olduğu savunulmaktadır (Kokoszczyna & Syska, 2021). Erken çocukluk döneminde, çocukların birçok davranışı ve beceriyi çevrelerini gözlemleyerek öğrendikleri ve en önemli uğraşlarının ise oyun olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda Huizinga’a göre oyun, çocukların kendi özgür iradeleriyle

yaptıkları “gönüllü” bir eylem olarak yorumlanmaktadır (And, 2012). Yetişkinlik dönemine gelindiğinde ise gönüllülük kavramının, bireylerin ana işleri dışındaki boş zamanlarında yerine getirebildikleri bir uğraş olarak öne çıktığı görülmektedir. Hatta gönüllü çalışmalara katılımlarındaki en büyük engelin boş zamanın olmaması olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda, gönüllüğün çocukluk döneminde olduğu gibi ana işlerinin bir parçası olarak görülmesi durumunda gönüllülüğe olan bakış açısının değişeceği ve katılım noktasında olumlu katkılar sunacağı vurgulanmaktadır (Penner, 2004; Şentürk & Turan Tüylüoğlu, 2022). Çocukların gelişim ve öğrenmeleri üzerinde ebeveynlerin önemli bir rol üstlendikleri ifade edilmektedir. Gönüllü olma gibi prososyal becerilerin aktarılmasında ise çevrenin etkisinden bahsedilmektedir. Buna göre, bir çocuğun ebeveynleri gönüllü ise kendisinin de aynı eğilimi göstereceği varsayılmaktadır. Özellikle yetişkinlikten önce gönüllü işlere katılan küçük çocukların ileriki yaşamlarında da bu davranışlarını devam ettirdikleri ifade edilmektedir. Çocukların gönüllü çalışmalara ebeveynleriyle birlikte katılmalarının, gönüllü olmayı öğrenmeleri ve keşfetmeleri için önemli bir süreç olduğu bildirilmektedir (Son & Wilson, 2010). Bu bilgiden hareketle, Tavstukha vd. (2024) tarafından erken çocukluk döneminde sosyal becerilerin gelişimi üzerinde gönüllü çalışmaların etkisi araştırılmıştır. Bu deneysel çalışmanın sonucunda çocukların sosyal yeterlilik düzeylerinde artışlar gözlemlendiği tespit edilmiştir. Buna göre, çocukların erken yaşlardan itibaren sosyal ve duygusal yeterliliklerinin sorumluluk, yardımlaşma vb. gönüllü çalışmalar yoluyla desteklenmesinin önemi ve bu çalışmaların uygulanmasında öğretmenlerin de önemli bir rol üstlendikleri vurgulanmaktadır. Garrod ve Dowell (2020) tarafından yapılan bir başka çalışmada, çocukların toplumsal ve geleneksel etkinliklere katılımlarının ileriki yaşamdaki gönüllülük gibi sosyal becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Sonuç olarak, bu çocukların yetişkinlik dönemlerinde daha çok bağış yaptıkları ve toplumsal alanda gönüllü olmaya daha istekli oldukları belirlenmiştir. Son olarak, Atkins vd. (2005) tarafından erken çocukluk dönemindeki kişilik özelliklerinin ergenlik dönemindeki gönüllülükle olan ilişkisi araştırılmıştır. Çalışma sonucunda *dayanıklı* olarak ifade edilen kişilik tipinin, aşırı ve az kontrollü kişilik tiplerine göre gönüllü olmaya çok daha yatkın oldukları tespit edilmiştir. Buna göre, erken çocukluk dönemi kişilik ve karakter gelişiminin büyük oranda şekillendiği bir dönem olup, çocukların yaşlarına uygun sorumluluklar alarak büyümelerinin onların gönüllülük de olmak üzere çeşitli sosyal becerilerini olumlu yönde etkileyeceği varsayılmaktadır (Şahan Aktan & Şahin, 2018).

Son olarak, erken çocukluk dönemi ve gönüllülük arasında bir ilişki söz konusu olup, çocukların ekosistemi içinde ebeveyn ve öğretmenlerin yer aldığı görülmektedir. Okul ile iş birliği içinde, eğitim-öğretim süreçlerinde çocuklarının gelişimlerini desteklemek üzere ebeveynlerin okulda düzenlenen etkinliklerde sorumluluk almaları önemli görülmekte ve gönüllü çalışmalara katılım göstererek rol model olabileceklerinin altı çizilmektedir (Çabuk vd., 2020). Bu bağlamda, gönüllü çalışmalara katılımın gelişim ve sağlık üzerindeki olumlu etkisi düşünüldüğünde, erken yaşlardan itibaren desteklenmesinin hem çocukların sosyal becerilerinin hem de toplumların gelişimi için kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Webster, 2024).

8. SONUÇ VE ÖNERİLER

Alanyazın incelendiğinde, gönüllülüğün yardımseverlik, özgecilik gibi kavramlarla ele alındığı görülmekle birlikte, özgür irade özelliğinin altı çizilmektedir. Bir birey için ancak dışarıdan bir baskı olmaksızın kendi iradesiyle ve karşılık beklemezsizin katılım sağladığı takdirde gönüllü ifadesi kullanılabilmektedir. Bu bakımdan her bireyin din, ırk, kültür vb. özellikleri fark etmeksizin antik çağlardan itibaren gönüllü olduğu bilinmektedir. Dünyanın değişimi ile birlikte toplumların gönüllülük ve gönüllüğe katılım şekilleri, buna yükledikleri anlam da değişebilmektedir. Özellikle gelişmiş toplumlarda gönüllüğe katılım düzeyi çok yüksek iken diğerlerinde bu oranın oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu durum Türkiye açısından değerlendirildiğinde, dünyada gönüllülük ile ilgili yapılan araştırmalarda formel (kayıtlı) gönüllüğün enformel (kayıt dışı) gönüllüğe göre çok gerilerde yer aldığı görülmektedir. Buna sebep olarak gönüllülüğün kurumlar tarafından bir çatı altında takip edilememesi, özendirici çalışmaların yetersizliği ve gönüllülüğün daha çok dini, geleneksel vb. yöntemlerle yapıldığı için takibinin yapılamıyor olması öne sürülmektedir. Bu kapsamda süregelen çalışmalarda, sivil toplum örgütlerinin gönüllüğü teşvik etmede ve toplumların bilinçlendirilmesinde önemli bir rol üstlendiğine dair çalışmalar mevcuttur. Her birey kendi ekosistemi içerisinde topluma katılma ve ait olma ihtiyaçları neticesinde çeşitli sorumluluklar alarak gelişip büyümektedir. Bu bağlamda, bireylerin gelişim sürecinde çevrelerindeki uyaranlara karşı en duyarlı oldukları dönemin ise erken çocukluk dönemi olduğu bilinmektedir. Bu dönemde çocukların yakın çevrelerini oluşturan başta ebeveynleri olmak

üzere tüm sosyal çevrelerinin, onların gelecekteki yaşantıları ve toplumsal rolleri üzerinde önemli bir etken olduğu ve gönüllüğün erken çocukluk dönemi yaşantılarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, çocukluk çağından yetişkinliğe kadar uzanan bu süreçte “gönüllülük” kavramının bir sosyal beceri olarak geliştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Ayrıca alanyazında yapılan incelemelerde gönüllülük üzerinde hem bireysel hem de çevresel bazı değişkenlerin etkisinin olduğu da tespit edilmiştir. Bunlar motivasyon, yaş, cinsiyet, gelir düzeyi, eğitim, çevre ve medya olarak sıralanmaktadır.

Sonuç olarak, gönüllüğü teşvik etmek ve bu konuda toplumsal olarak katılımı artırmak üzere erken çocukluk döneminden itibaren tedbirlerin alınması gerekmektedir. Bu tedbirlerin başında ise çocukların ekosistemini oluşturan ebeveynlerin bilinçlendirilmesi, gönüllü çalışmalara çocuklarla birlikte katılımlarının sağlanmasına özen gösterilmesi gelmektedir. Gönüllülüğün özendirilmesinde diğer önemli paydaşların okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenler ve yöneticiler olduğu ortaya konulmuştur. Buna göre, okulda çocukları ve aileleri bir araya getirmek suretiyle gönüllü çalışmaların organize edilmesinin, çocukların yaparak ve yaşayarak gönüllü olmayı keşfetmelerine destek olacağı düşünülmektedir. Bir ülkedeki gönüllü her bireyin, o ülkenin sosyal, ekonomi, eğitim, sağlık vb. alanlardaki gelişimine destek olduğu düşünüldüğünde, toplumsal refah açısından gönüllülük oranının artırılması gerekmektedir. Bunun için gönüllüğün sosyal medya vb. dijital platformlar ve teknolojik araçlar aracılığıyla kitlesel olarak da duyurulması, tüm kamu ve kuruluşlar tarafından iş birliği yapılması önem arz etmektedir. Son olarak, alanyazında gönüllülük bağlamında yürütülen çalışmaların oldukça yetersiz olduğu anlaşıldığından, daha fazla sayıda nicel ve nitel araştırmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Açar, E., & Özcan, N. (2022). Gönüllülük motivasyonları ile sosyal girişimcilik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: kanonik korelasyon analizi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 33(4), 1141-1160. <https://doi.org/10.33417/tsh.1073948>.
- Akhmetova, I. (2022). Volunteerism: historical and axiological analysis. *Bulletin of the Karaganda university History. Philosophy Series*, 105(1), 189-197. <https://doi.org/10.31489/2022hph1/189-197>.
- Al-Balkhi, R., & Al-Balkhi, K. (2025). The Impact of Digital Media on Voluntary and Non-Humanitarian Organizations. *ARID International Journal of Media Studies and Communication Sciences*, 6(11), 50-76. <https://doi.org/10.36772/arid.ajmscs.2025.5113>.
- Almog Bar, M., Ashkenazi Anor, M., Hersberger Langloh, S., Compion, S., & Butcher, J. (2022). Age Is But a Number? An Exploration of Age Differences in Episodic Volunteering. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 33, 483-496. <https://doi.org/10.1007/s11266-022-00491-6>.
- Altun Erdoğan, K. (2022). Gönüllülük davranışının mutluluk üzerindeki etkisinin incelenmesi. *19 Mayıs Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 173-185. <https://doi.org/10.52835/19maysbd.1116013>.
- And, M. (2012) *Oyun ve Bügü; Türk kültüründe oyun kavramı* (3.baskı) Ankara: Yapı Kredi Yayınları.
- Anderson, J., & Moore, L. (1978). The motivation to volunteer. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 7 (3-4), 120-129. <https://doi.org/10.1177/089976407800700312>.
- Anheier H.K. & Salamon, L.M. (1999). Volunteering in Cross-National Perspective: Initial Comparisons, *Law and Contemporary Problems*, 62, 43 and Contemporary
- Aslan, H. (2023). Gönüllülük alanında kullanılan temel teoriler ve gönüllü faaliyetlerde teorik ilişki. *Current Perspectives in Social Sciences*, 27(1), 1-10. <https://doi.org/10.5152/JSSI.2023.22774>.
- Atkins, R., Hart, D., & Donnelly, T. (2005). The association of childhood personality type with volunteering during adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51, 145-162. <https://doi.org/10.1353/MPQ.2005.0008>.

- Balaban, A. & İnce, İ. (2015). Gençlerin sivil toplum kuruluşlarındaki gönüllülük faaliyetleri ve gönüllülük algısı: Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV) örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30(2), 149-169.
- Butcher, J., & Einolf, C.J. (2017). *Volunteering: A Complex Social Phenomenon.*, Butcher, J., & Einolf, C. (eds), Perspectives on Volunteering. Nonprofit and Civil Society Studies. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39899-0_1
- Çabuk, B., Günay, A. & İlhan, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerinin desteklenmesi: sosyal sorumluluk projelerinin rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 23 (2), 497-512.
- Çakı, F. (2014). Türk sosyolojinde yeni bir alan: Gönüllülük araştırmaları, *Sosyoloji Dergisi*, 3(29), 185-202.
- Çelik, V. (2020). Gönüllülük, katılım ve yönetim kültürü ilişkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(25), 3819-3850. <https://doi.org/10.26466/opus.658674>.
- Charity Aid Foundation (2010). CAF World Giving Index 2010. <https://www.cafonline.org/docs/default-source/about-us-publications/worldgivingindex28092010print.pdf>
- Charity Aid Foundation (2021). CAF World Giving Index 2021. https://www.cafonline.org/docs/default-source/about-us-research/cafworldgivingindex2021_report_web2_100621.pdf.
- Charity Aid Foundation. (2022). CAF World Giving Index: Ten Years of Giving Trends. <https://www.cafonline.org/about-us/publications/2022-publications/caf-world-giving-index-2022>.
- Charity Aid Foundation. (2024). CAF World Giving Index: Global Trendsın Generosity. https://www.cafonline.org/docs/default-source/inside-giving/wgi/wgi_2024_report.pdf
- Cnaan, R. A., Handy, F., & Wadsworth, M. (1996). Defining who is a volunteer: Conceptual and empirical considerations. *Nonprofit and voluntary sector quarterly*, 25(3), 364-383.

- David, S. (2024). Considerations about volunteering and its importance. *AGORA International Journal of Economical Sciences*, 18(1), 270-274 <https://doi.org/10.15837/aijes.v18i1.6729>.
- Detollenaere, J., Willems, S., & Baert, S. (2017). Volunteering, income and health. *Plos One*, 12(3), 1-11. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0173139>.
- Devecioğlu, S., Karakaya, Y. E., & Kaya, O. (2020). Spor organizasyonlarında gönüllülük faaliyetlerinin yönetim stratejileri ve uygulamaları. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 80-93. <https://doi.org/10.17155/omuspd.481928>.
- Donskaya, A. (2023). Coverage of volunteering in modern media space. *rsuh/rggu bulletin. "Literary Theory. Linguistics. Cultural Studies" Series*, 10(2), 164-171. <https://doi.org/10.28995/2686-7249-2023-10-164-171>.
- Forbes, K., & Zampelli, E. (2014). Volunteerism. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 43, 227-253. <https://doi.org/10.1177/0899764012458542>.
- Garrod, B., & Dowell, D. (2020). The role of childhood participation in cultural activities in the promotion of pro-social behaviours in later life. *Sustainability*, 12, 5744. <https://doi.org/10.3390/su12145744>.
- Gesthuizen, M., & Scheepers, P. (2012). Educational differences in volunteering in cross-national perspective. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 41, 58-81. <https://doi.org/10.1177/0899764010394203>.
- GHAR (2022). Global Humanitarian Assistance Report 2022. Bristol-UK: Development Initiatives (DI). Erişim adresi: <https://devinit.org/resources/global-humanitarian-assistance-report-2022/donors-of-humanitarian-and-wider-crisis-financing/>
- Görgün Baran, A. (2019). Türkiye’de gençlerin gönüllülük faaliyetlerine katılım durumu. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, (7), 5-18.
- Güzel Gürbüz, P., Esentaş Deveci, M., Er, B., Yavaş Tez, Ö. & Zerengök, D. (2022). Bağlılık Olarak Gönüllülük Yükümlülüğü Ölçeği ve Görev Olarak Gönüllülük Yükümlülüğü Ölçeği’nin Türk kültürüne uyarlanması: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(4), 147-166. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1084096>.

- Güzel, B. (2015). Toplum kalkınmasında gönül elçileri projesi ve Türkiye'nin gönüllülük algısı. *Turkish Studies*, 10(6), 521-532. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8141>.
- Handy, F., & Hustinx, L. (2009). The why and how of volunteering. *Nonprofit Management and Leadership*, 19, 549-558. <https://doi.org/10.1002/NML.236>.
- Kim, E., Whillans, A., Lee, M., Chen, Y., & Vander Weele, T. (2020). Volunteering and subsequent health and well-being in older adults: an outcome-wide longitudinal approach. *American Journal of Preventive Medicine*, 59(2), 176-186. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2020.03.004>.
- Kim, L., & Yusupov, D. (2021). Sociological aspects of volunteering. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 8(4), 345-352. <https://doi.org/10.18415/IJMMU.V8I4.2559>.
- King, L. A. (2021). Psikoloji Bilimi. Öztürk, E., Kurt M. & İnöz, M. (Çev.), Palme Yayınevi.
- Kokoszczynska, A., & Syska, M. (2021). Receptana wolontariat. *Praca Socjalna*, 36(4), 79-96. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.3561>.
- Krishnan, A., Mitchell, J., & Lapin, S. (2023). A Research study on the demographics of volunteering. *Journal of Student Research*, 12(1). <https://doi.org/10.47611/jsrhs.v12i1.4392>.
- Kundogdu, G., & Akbaş, O. (2022). Öğretmenlerin gönüllülük motivasyonlarının eğitim programı liderliği yeterlikleri bağlamında incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 442-469. <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2022.08.03.004>.
- Lenov, A. (2023). Volunteering as a complex social phenomenon today. *Humanities Studios: Pedagogy, Psychology, Philosophy*, 11(2), 55-66. [https://doi.org/10.31548/hspedagog14\(2\).2023.55-66](https://doi.org/10.31548/hspedagog14(2).2023.55-66).
- Manalova, O. (2011). *Mesleki etik ilkelere ilişkin Türkiye ve Moldova'daki ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Manatschal, A., & Freitag, M. (2014). Reciprocity and volunteering. *Rationality and Society*, 26, 208-235. <https://doi.org/10.1177/1043463114523715>.
- Manning, L. (2010). Gender and religious differences associated with volunteering in later life. *Journal of Women & Aging*, 22, 125-135. <https://doi.org/10.1080/08952841003719224>.
- Martyniuk, Y. (2024). On the issue of the impact of voluntary activity on social cohesion: challenges today. *Social Work and Education*, 11(2), 203–212. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.24.2.3>.
- McHeffey, T., Brush, J., Zanzarov, D., Browne, J. & McHeffey, C. (2020). *Volunteering*. The Oxford Handbook of Lifelong Learning, Second Edition. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197506707.013.31>.
- Meier, S., & Stutzer, A. (2004). Is Volunteering Rewarding in Itself?. *Sustainability & Economic Journal*, 75(297), 39-59, <https://doi.org/10.1111/j.1468-0335.2007.00597.x>.
- Nakamura, J., Woodberry, R., Gibson, C., Lee, M., Kim, Y., Shiba, K., Padgett, R., Johnson, B., & VanderWeele, T. (2025). Childhood predictors of volunteering across 22 countries in the Global Flourishing Study. *Scientific Reports*, 15(1), 14797 <https://doi.org/10.1038/s41598-024-81639-w>.
- Nam, T., Smirnov, M., & Li, V. (2025). Volunteering as a convergent tool in the supra-professional competencies development in vocational education: expert opinion. *Tambov University Review. Series: Humanities*, 30(1), 184-198. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-184-198>.
- Neumayr, M., & Schröder, J. (2025). How perceived income inequality affects charitable giving and volunteering: assessing four mechanisms. *European Societies*. 1-36. <https://doi.org/10.1162/euso.a.22>.
- Nichol, B., Wilson, R., Rodrigues, Â., & Haighton, C. (2023). Exploring the Effects of Volunteering on the Social, Mental, and Physical Health and Well-being of Volunteers: An Umbrella Review. *Voluntas*, 1-32. <https://doi.org/10.1007/s11266-023-00573-z>.
- Nistor, P. (2022). The Psychological and spiritual dimension of volunteering. *Logos Universality Mentality Education Novelty: Social Sciences*, 11(2), 59-67. <https://doi.org/10.18662/lumenss/11.2/70>.

- Özdiñ, Ö. (2022). Gönüllü projeler geliştirme ve uygulama, Şentürk, M. (Ed.), *Gönüllülük ve gönüllülerle birlikte çalışmak*, (s.149), İstanbul Üniversitesi Yayınevi.
- Öztürk, N. S. & Erdoğan, M. (2022). Gönüllükte yaşam becerileri, Şentürk, M. (Ed.), *Gönüllülük ve gönüllülerle birlikte çalışmak*, (s.145), İstanbul Üniversitesi Yayınevi.
- Palaz, F. S. (2021). 50+ nüfusun gönüllülüğe katılımı ve gönüllülük motivasyonları: Avrupa örneği. *Journal of Economy Culture and Society*, 64, 163-182. <https://doi.org/10.26650/JECS2020-803795>
- Penner, L. A. (2002). Dispositional and organizational influences on sustained volunteerism: an interactionist perspective. *Journal of SocialIssues*, 58, 447-467. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00270>
- Penner, L. A. (2004). Volunteerism and Social Problems: Making Things Better or Worse? *Journal of SocialIssues*, 60(3), 645–666. <https://doi.org/10.1111/j.0022-4537.2004.00377.x>
- Pfeffer, J., Singer, S., & Stepanek, M. (2022). Volunteering improves employee health and organizational outcomes through bonding with coworkers and enhanced identification with employers. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 64, 370-376. <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000002485>.
- Rais, S. A., Lian, D. K. C., & Yacob, Y. (2021). Understanding factors of involvement and motives of youth in volunteerism. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(12), 34–43. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v11-i12/11752>.
- Sadıkoglu, Z. Z. (2024). Türkiye’de sivil toplumda gönüllülük ve psikolojik sözleşme. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (86), 72-85. <https://doi.org/10.26650/jspc.2024.86.1413919>.
- Şahan Aktan, B. & Şahin, Ç. (2018). Okul öncesi 5-6 yaş grubu çocuklarının sorumluluk kazanma düzeylerinin veli görüşlerine göre değerlendirilmesi, *International Primary Educational Research Journal*, 2(1), 9-16.
- Sauer, R., Wilson, J., & Mantovan, N. (2020). The economic benefits of volunteering and social class. *Labor: Supply & Demand Journal*. 85 (2020), 102368. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2019.102368>.

- Sayın, Z., (2023). Sosyal sermaye bağlamında kişisel gönüllülük deneyimlerinin incelenmesi: Nitel bir araştırma, Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi, 58(4), 3574-3594. <https://doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.23.12.2295>.
- Şentürk, M & Turan Tüylüoğlu, B. (2022). Gönüllüğü tanımlamak, Şentürk, M. (Ed.), *Gönüllülük ve gönüllülerle birlikte çalışmak*, (s.41-61), İstanbul Üniversitesi Yayınevi.
- Şentürk, M. (2022). *Gönüllülük ve gönüllülerle birlikte çalışmak*. İstanbul University Press; Pro Quest Open Access E-Book Central.<https://ebookcentral.proquest.com/lib/ordu-ebooks/detail.action?docID=31164302>.
- Shantz, A., Saksida, T., & Alfes, K. (2014). Dedicated time to volunteering. *Applied Psychology*, 63(4), 671-697. <https://doi.org/10.1111/APPS.12010>.
- Shuklina, E., Pevnaya, M., & Minchenko, D. (2023). The impact of education on youth volunteer practices in conditions of the general formalisation of the system: the case of the Sverdlovsk Region. *Vestnik İnstituta Sotziologii*, 14(2), 92-113. <https://doi.org/10.19181/vis.2023.14.2.6>.
- Snihur, L. (2022). Concepts VOLUNTEER and VOLUNTEERING: Historical context and prospects for development (a linguistapproach). *Current issues of Ukrainian Linguistics: The Oryand Practice*. (45), 109-128. <https://doi.org/10.17721/apultp.2022.45.109-128>.
- Snyder, M. & Omoto, A. (2008). Volunteerism: social issues perspectives and social policy implications. *Social Issues and Policy Review*, 2, 1-36. <https://doi.org/10.1111/J.1751-2409.2008.00009.X>.
- Son, J., & Wilson, J. (2010). Genetic variation in volunteerism. *The Sociological Quarterly*, 51, 46-64. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2009.01167.x>.
- Sutan, R., Alavi, K., Sallahuddin, S., Manaf, M., Jaafar, M., Shahar, S., Maulud, K., Embong, Z., Keliwon, K., & Markom, R. (2024). Factors associated with community volunteering among adults over the age of 50 in Malaysia. *PLOS ONE*, 19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0302220>.

- Tavstukha, O., Miheeva, E., & Kargapolitseva, N. (2024). On the problem of developing the senior preschool children social competence basics by volunteer activities means. *Vestnik Orenburgskogo Gosudarstvennogo Universiteta*. 4(244), 99-104 <https://doi.org/10.25198/1814-6457-244-99>.
- Tiittanen, U., & Turjamaa, R. (2022). Social Inclusion and Communalinity of Volunteering: A Focus Group Study of Older People's Experiences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095141>.
- Türk Dil Kurumu (2023). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkiye Gönüllülük Araştırması, TGA (2021). İÜ SAM & T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı.
- United Nations Volunteers (UNV) & Independent Sector (IS). (2001). Measuring volunteering: A practical toolkit. Bonn, Germany & Washington, DC: UNV & Independent Sector.
- UNV (2018). The Thread That Binds: Volunteer is mand Communit Resilience. United Nations Volunteers.
- UNV (2020). *Global Synthesis Report: Plan of Action to Integrate Volunteering into the 2030 Agenda*. UNV. World Economic Forum.
- (2018). Eight Futures of Work. World Economic Forum.
- UNV (2022). State of the World's Volunteerism Report: Building Equaland Inclusive Societies.
- Webster, N. (2024). The link between education within social network sand volunteering. *Innovation in Aging*, 8(1), 185-186. <https://doi.org/10.1093/geroni/igae098.0600>.
- Wiepking, P., Einolf, C., & Yang, Y. (2022). The gendered pathways into giving and volunteering: similar or different across countries?. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 52, 5-28. <https://doi.org/10.1177/08997640211057408>.
- Yeung, J. W. K., Zhang, Z. & Kim, T. Y. (2018). Volunteering and health benefits in general adults: cumulative effect sand patterns. *BMC Public Health* 18, 8. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4561-8>.

PARENT ENGAGEMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONCEPTUAL DISTINCTIONS, THEORETICAL FRAMEWORKS, AND A SYNTHESIS OF EVIDENCE

Ümit Ünsal KAYA¹

1. INTRODUCTION

1.1. The importance of parent engagement in early childhood

Early childhood is the developmental window in which cognitive, linguistic, and socio-emotional foundations are rapidly constructed; consequently, the relationship between families and educational institutions becomes a key determinant of child outcomes. The literature shows robust associations between parent engagement and children’s early literacy and mathematical thinking, school readiness, and longer-term academic attainment (Barnett et al., 2020; Barger et al., 2019; Jeynes, 2005, 2012; Hayakawa et al., 2013; Reynolds et al., 2022). Home-based interactions—shared reading, everyday math games, and structured conversations—fortify these early academic foundations (Hindman & Morrison, 2011; Fantuzzo et al., 2013; Dearing et al., 2006; Rodríguez & Tamis-LeMonda, 2011). Parent engagement is not confined to cognitive outcomes; socio-emotional competencies such as self-regulation, emotional security, and peer relations also benefit from parents’ active participation in learning processes (Rickert & Skinner, 2022; Boonk et al., 2018). Parent–teacher collaboration that creates home–school continuity increases children’s classroom engagement and school adjustment (Epstein, 2011; Hill & Taylor, 2004; Weiss & Lopez, 2015). In this sense, parent engagement is far more than “showing up at school” or “helping with homework”: it is a reciprocal, sustained partnership that holistically supports the child’s learning life across the intertwined home and school ecologies (Goodall & Montgomery, 2014; Calabrese Barton et al., 2004).

¹ Dr., Afyon Kocatepe University, School of Foreign Languages, umitunsalkaya@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7662-8089

1.2. The conceptual shift from parent involvement to parent engagement

For decades, discussions of “parent involvement” centered on parents’ participation in school-defined activities—attending meetings, volunteering, assisting with homework (Epstein, 2011; Jaynes, 2005). In this model, initiative rests largely with the school, and parents are positioned as supporters rather than co-constructors (Demircan, 2018; Kaya et al., 2024). Over roughly the last decade, scholarship has emphasized a clear turn from one-way, event-based involvement toward “parent engagement,” grounded in reciprocity, shared decision-making, and equal home–school partnership (Goodall & Montgomery, 2014; Ferlazzo, 2011; Gross et al., 2019; Spear et al., 2021). This shift has been theoretically anchored by the Ecologies of Parent Engagement (EPE) approach, which focuses not only on what parents do, but how and why they engage—and which resources, networks, and forms of cultural capital undergird that engagement (Calabrese Barton et al., 2004; Bourdieu, 1986). Complementarily, the bioecological frame locates engagement within multilayered interactions among children, families, schools, and societal structures (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Models highlighting parents’ role perceptions, psychological motivators, and contextual opportunities further explain how both involvement and engagement are shaped (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). At the policy level, frameworks that systematize “family–school–community partnership” (e.g., Head Start, 2025) position engagement as an organizing pillar of early childhood systems.

1.3. Purpose and scope of the chapter

This chapter aims to (a) conceptually differentiate parent involvement from parent engagement in preschool education; (b) elaborate the theoretical foundations of engagement; and (c) synthesize evidence across contexts, including Türkiye. Accordingly, I address (i) conceptual distinctions and measurable indicators; (ii) explanatory lenses from bioecological, family systems, and sociocultural perspectives; and (iii) the effects of engagement on academic and socio-emotional outcomes (Barnett et al., 2020; Barger et al., 2019; Rickert & Skinner, 2022; Boonk et al., 2018; Hill & Taylor, 2004; Weiss & Lopez, 2015).

In the Turkish context, I discuss how socioeconomic constraints, time and flexibility issues, linguistic/cultural barriers, and teacher-centered school cultures can limit engagement (Lingwood et al., 2019; Mendez, 2010; Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019; Tezel Şahin & Özyürek, 2016; Toran & Özgen, 2018). I also outline how recent programs and policy initiatives (e.g., the Türkiye Century Maarif Model) provide a conceptual grounding for strengthening family–school partnerships (MoNE, 2024; Kaya, 2024).

2. CONCEPTUAL DISTINCTIONS AND DEFINITIONS

2.1. What is parent involvement?

Historically, parent involvement refers to parents’ participation in school-defined activities—meetings, volunteering, responding to notices—thus aligning with school-centric, event-based practices (Epstein, 2011; Jeynes, 2005). Initiative typically lies with the school; parents’ influence on decision-making is limited, and communication is often one-directional (Demircan, 2018). In Türkiye, “involvement” has likewise been framed as meeting teacher-driven expectations, which can constrain parental autonomy and ongoing collaboration (Kaya et al., 2024; Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019; Toran & Özgen, 2018).

2.2. What is parent engagement?

Parent engagement denotes a sustained, reciprocal, and meaningful partnership in which home and school act as equal stakeholders. Engagement goes beyond responding to school invitations; it includes home-based learning, joint goal-setting, participation in decision processes, and advocacy (Goodall & Montgomery, 2014; Ferlazzo, 2011; Epstein, 2011). Theoretically, it rests on the socially mediated nature of learning (Vygotsky, 1978), co-mediation by parents and teachers (Hill & Taylor, 2004; Weiss & Lopez, 2015), and multilayered contextual determinants (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2006). The EPE approach centers parents’ cultural/social capital and networks that extend learning beyond the classroom (Calabrese Barton et al., 2004; Bourdieu, 1986). Empirical work indicates that, relative to mere involvement, engagement is more consistently associated with gains in academic and behavioral development (Barger et al., 2019; Boonk et al., 2018; Rickert & Skinner, 2022).

2.3. Key differences between parent involvement and parent engagement

The table below summarizes conceptual and practice-oriented distinctions (Epstein, 2011; Goodall & Montgomery, 2014; Ferlazzo, 2011; Demircan, 2018; Kaya et al., 2024).

Table 1. Key differences between parent involvement and parent engagement

Dimension	Parent Involvement	Parent Engagement	Core Sources
Definition	Parent participation in school-defined activities	Ongoing, meaningful collaboration as equal partners	Epstein (2011); Goodall & Montgomery (2014)
Initiation	School-led, top-down	Shared initiative; parents also initiate processes	Ferlazzo (2011); Demircan (2018)
Nature of interaction	Event-based, often one-way	Process-oriented, two-way, relational	Goodall & Montgomery (2014)
Decision-making	Parents largely passive	Joint goal-setting and participation in governance	Epstein (2011); Weiss & Lopez (2015)
Setting/focus	Predominantly school-based	Multi-site across home–school–community	Calabrese Barton et al. (2004)
Cultural responsiveness	Limited adaptation	Responsive to linguistic/cultural diversity	Lau et al. (2012); Kim (2009)

2.4. Relational trust, reciprocity, and shared responsibility

Sustainable engagement rests on relational trust (mutual respect, reliability, perceived competence), reciprocity (co-mediation of learning), and shared responsibility (joint goals and accountability). Two-way, routine parent–teacher communication; alignment of home learning with classroom

goals; and institutionalized invitations to decision-making operationalize these principles (Hill & Taylor, 2004; Weiss & Lopez, 2015; Epstein, 2011).

Social and cultural contexts strongly shape how trust and reciprocity form. Language barriers, socioeconomic precarity, stigmatization, and teacher-centered school cultures can erode trust and weaken engagement (Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019; Lingwood et al., 2019; Tezel Şahin & Özyürek, 2016). Engagement is therefore not only a function of individual motivation, but also of school policies, teacher competencies, and community resources (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Contextual contrasts underscore the need for adaptation: in East Asian settings, academically structured home routines often predominate (Huntsinger & Jose, 2009), while in Latin America, multigenerational and community-anchored interactions are more salient (McWayne et al., 2013; Morales-Alexander, 2020; Narea et al., 2020).

Ultimately, frameworks that institutionalize trust and shared responsibility—such as Head Start’s Parent, Family, and Community Engagement Framework—shift engagement from a checklist of activities to a system capacity (Head Start, 2025). When that capacity is built, sustained improvements in academic (literacy, numeracy) and socio-emotional (self-regulation, peer relations) outcomes are more likely (Barger et al., 2019; Boonk et al., 2018; Rickert & Skinner, 2022; Dufur et al., 2013).

3. THEORETICAL FOUNDATIONS

3.1. Bronfenbrenner’s bioecological approach: micro–meso–exo–macro–chronosystem

Bronfenbrenner’s (1979) bioecological theory situates child development within layered systems—micro, meso, exo, macro, and chronosystems—thereby framing parent engagement not as an isolated behavior but as a contextual process shaped by reciprocal interactions among children, families, schools, and society (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

At the microsystem level, direct parent–child interactions—reading, play, conversation—are proximal determinants of early learning (Fantuzzo et al., 2013). The mesosystem encompasses coordination between home and school; consistent, two-way parent–teacher communication strengthens

motivation and readiness to learn (Epstein, 2011; Hill & Taylor, 2004). The exosystem includes indirect influences such as parental work conditions, community supports, and neighborhood characteristics; long hours or precarious employment can constrain parents' capacity to engage with school processes (Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019; Lingwood et al., 2019). The macrosystem covers cultural values, social norms, and parenting ideologies. In Türkiye, for instance, the enduring "teacher knows best" norm may limit parents' role as active decision partners (Toran & Özgen, 2018). The chronosystem captures change over time; the field's movement from "involvement" to "engagement" reflects a broader pedagogical and policy shift (Demircan, 2018; Goodall & Montgomery, 2014).

In sum, the bioecological lens helps conceptualize engagement as a multidimensional process woven from social capital, cultural values, and structural opportunities (Bourdieu, 1986; Dufur et al., 2013).

3.2. Minuchin's family systems perspective: roles, boundaries, multigenerational structures

Minuchin's (1985) Family Systems Theory views the family as interdependent subsystems whose members reciprocally shape one another's behavior. Roles, boundaries, and communication patterns within the family organize how parents engage with children's education (Sheridan et al., 2012). Evidence indicates that when both parents are actively involved, children benefit from richer cognitive stimulation and socio-emotional support; conversely, conflictual dynamics or single-parent arrangements can reduce time and energy for sustained engagement (Boonk et al., 2018; Hornby & Lafaele, 2011). In contexts like Türkiye—where multigenerational households are common—grandparents and siblings frequently contribute to early learning, extending the reach of engagement beyond parents alone (McWayne et al., 2013; Gregory et al., 2004; Narea et al., 2020).

Thus, engagement is shaped not only by individual parental behaviors but also by family structure and dynamics. Family systems concepts link engagement to intra-family balance, cooperation, and the quality of communication; school–family relationships are built on this internal equilibrium.

3.3. Vygotsky's sociocultural theory: ZPD and scaffolding

Vygotsky (1978) posited that learning is socially mediated through guidance by “more knowledgeable others.” In this view, parent engagement is the partnership through which parents provide scaffolding for the child's learning within the Zone of Proximal Development (ZPD) (Rogoff, 2003). By calibrating support just beyond the child's independent capability, parents accelerate cognitive and social growth. Sociocultural theory also emphasizes cultural mediators—language, symbols, and rituals—through which learning is transmitted. Parent–teacher collaboration therefore entails not only information exchange but the sharing of cultural values and practices (Epstein, 2011; Powell, 2013). Engagement takes diverse forms across cultures: in Latin America, multigenerational “learning communities” are prominent (McWayne et al., 2019; Morales-Alexander, 2020), whereas in many Asian contexts, academic discipline and high expectations within the home are salient (Huntsinger & Jose, 2009; Huntsinger et al., 2016). These differences underscore that engagement strategies must be culturally responsive rather than one-size-fits-all (Tudge, 2008).

3.4. EPE (Ecologies of Parent Engagement) and cultural/social capital

Calabrese Barton et al.'s (2004) Ecologies of Parent Engagement (EPE) model offers a comprehensive frame for understanding engagement. Building on Bourdieu's (1986) notions of cultural and social capital, EPE explains how parents mobilize experiential knowledge and social networks—beyond school-defined roles—to support children's learning. EPE shifts the analytic focus from “what parents do” to with what resources, why, and under what conditions they engage. This reframing is especially vital for recognizing the legitimate engagement of socioeconomically disadvantaged families. For example, storytelling at home or leveraging community ties may constitute strong engagement even when school-based participation is limited (Gross et al., 2019; Spear et al., 2021). By treating engagement as a dynamic, context-embedded process rather than a checklist, EPE is particularly useful for designing policies in Türkiye that account for structural inequalities and cultural diversity (Kaya, 2024).

4. CROSS-CULTURAL POSITIONING AND THE CASE OF TÜRKİYE

4.1. Türkiye’s historical trajectory: from teacher-centered practices to partnership

In Türkiye’s preschool sector, family involvement has long been organized through teacher-centered expectations; parents were primarily invited to participate in school-defined events, with limited voice in decision-making (Demircan, 2018; Toran & Özgen, 2018). More recently, the concept of parent engagement has signaled a paradigm shift toward recognizing families as co-educators and co-decision makers (Kaya et al., 2024). Policy documents such as the Türkiye Century Maarif Model (MoNE, 2024) aim to institutionalize this shift, explicitly positioning parents as partners rather than auxiliary supporters (Kaya, 2024).

4.2. Comparative patterns: U.S./Europe, East Asia, and Latin America

In the U.S. and Western Europe, engagement models typically embed parent–teacher collaboration in democratic decision processes and home-based learning supports (Epstein, 2011; Weiss & Lopez, 2015). In East Asian systems, families may participate less in school governance yet sustain rigorous, structured learning at home (Huntsinger & Jose, 2009; Huntsinger et al., 2016). In Latin America, engagement is often community-anchored and multigenerational (McWayne et al., 2013; Cycyk & Hammer, 2020; Narea et al., 2020).

These contrasts show that effective engagement models are not universal blueprints; they must be adapted to local cultures and expectations (Lau et al., 2012; Kim, 2009).

4.3. Parental autonomy, inequality, and language/culture in Türkiye

Key constraints on engagement in Türkiye include low socioeconomic status, long or inflexible work hours, parental education disparities, and linguistic–cultural barriers (Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019; Lingwood

et al., 2019; Mendez, 2010). Many parents hesitate to enter the “school’s domain,” deferring to teachers’ expertise and thus remaining peripheral to decision processes (Toran & Özgen, 2018). This dynamic can render the engagement of low-income or immigrant families less visible (Kim, 2009).

Emerging parent education programs—e.g., AÇEV’s Mother–Child Education Program—and the Maarif Model’s “Parent Engagement Preference Form” seek to relax these barriers and strengthen parental agency (Kağıtçıbaşı et al., 2009; MoNE, 2024).

5. IMPACTS: EARLY ACADEMIC AND SOCIO-EMOTIONAL GAINS

5.1. Foundations in literacy and numeracy (meta-analytic evidence)

Meta-analyses indicate that early parent engagement significantly enhances children’s literacy and mathematics outcomes (Jeynes, 2005; Barger et al., 2019; Boonk et al., 2018). Home practices such as shared reading, storytelling, and number games bolster language growth and numerical reasoning (Hindman & Morrison, 2011; Fantuzzo et al., 2013). Programs that embed strong engagement components—prominently Head Start—improve school readiness and help narrow achievement gaps for disadvantaged children (Fantuzzo et al., 2004; Bierman et al., 2017).

5.2. Self-regulation, security, and peer relations

Engagement relates not only to cognitive skills but also to self-regulation and socio-emotional competence (Rickert & Skinner, 2022; Dufur et al., 2013). Parental guidance, emotional support, and positive modeling strengthen empathy, communication, and problem solving (Boonk et al., 2018). Higher engagement is associated with fewer behavior problems and more robust peer relationships in early education settings (Fantuzzo et al., 2013; Downer & Mendez, 2005).

5.3. Home–school continuity and durability of learning

Alignment between home and school creates continuity that stabilizes and extends learning (Epstein, 2011; Hill & Taylor, 2004). When families

reinforce classroom goals at home, children's academic self-efficacy and motivation increase (Weiss & Lopez, 2015). Longitudinal research shows that strong early engagement predicts achievement into the elementary and middle grades (Barnett et al., 2020; Reynolds et al., 2022).

6. MEASUREMENT AND CONCEPTUAL OPERATIONALIZATION

6.1. Epstein's model and the evolution toward engagement

Epstein's (2011) six-type model—parenting, communicating, volunteering, learning at home, decision-making, and collaborating with the community—structured much of the early work on involvement, typically with school-led initiatives. Contemporary literature argues for extending this structure toward engagement, emphasizing parent empowerment, mutual trust, and cultural responsiveness (Goodall & Montgomery, 2014; Ferlazzo, 2011; Hill & Taylor, 2004; Lau et al., 2012).

6.2. Scale and indicators adapted for Türkiye

Recent work in Türkiye has developed measurement tools for parent engagement. The Turkish adaptation/validation by Kaya, Demircan, and Altun (2024) assesses engagement across four domains: home-based support, school-based interaction, participation in decision processes, and community connections—providing a reliable basis for contextualized assessment.

6.3. Suggested indicator sets for research (descriptive, non-policy)

Future studies should integrate quantitative and qualitative indicators within a holistic monitoring frame that captures behavioral, perceptual, and contextual dimensions. Behavioral indicators may track the frequency of parent–teacher contacts, the diversity of home learning activities, and the degree of participation in decision-making processes. Perceptual indicators should assess trust, belonging, self-efficacy, and the overall climate of collaboration as experienced by both families and educators. Contextual indicators need to document socioeconomic constraints, relevant school

policies, and the degree of linguistic and cultural fit between schools and the communities they serve (Hornby & Lafaele, 2011; Lingwood et al., 2019). Taken together, these indicators enable the measurement of engagement as relationship quality and system capacity—rather than merely a tally of attendance.

7. CONCLUSION AND RESEARCH AGENDA

7.1. Using multiple theoretical lenses in concert

Parent engagement is too multidimensional to be explained by a single theory. The bioecological approach illuminates environmental systems; family systems theory reveals intra-family dynamics; sociocultural theory emphasizes the social nature of learning; and EPE highlights power, resources, and cultural capital. An integrated use of these lenses is essential (Calabrese Barton et al., 2004; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Vygotsky, 1978).

7.2. Priorities for Türkiye: longitudinal and cross-cultural inquiry

Research in Türkiye has leaned on cross-sectional designs; long-term effects remain underexamined. Longitudinal studies across socioeconomic strata, provinces, and multilingual families are needed to clarify durable impacts on child outcomes (Barnett et al., 2020; Reynolds et al., 2022). The roles of digital tools in facilitating engagement also warrant systematic investigation (Olmstead, 2013).

REFERENCES

- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855–890. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>
- Barnett, W. S., Jung, K., Friedman-Krauss, A., Frede, E. C., Nores, M., Hustedt, J. T., & Daniel-Echols, M. (2020). Parent engagement in early childhood education and later academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 260–273. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.05.005>
- Bierman, K. L., Welsh, J. A., Heinrichs, B. S., & Nix, R. L. (2017). *Parent engagement practices improve outcomes for preschool children*. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10–30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674028845>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., pp. 793–828). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Calabrese Barton, A., Drake, C., Perez, J., St. Louis, K., & George, M. (2004). Ecologies of parental engagement in urban education. *Educational Researcher*, 33(4), 3–12.
- Cyck, L., & Hammer, C. (2020). Beliefs, values, and practices of Mexican immigrant families towards language and learning in toddlerhood: Setting the foundation for early childhood education. *Early*

Childhood Research Quarterly, 52, 25-37. <https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2018.09.009>.

- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653–664. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.653>
- Demircan, H. Ö. (2018). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Sistemini Genişletmek: Aile “Bağlılığı, Ortaklığı, Katılımı ve Eğitimi. *İlköğretim Online*, 17(4), 1–19.
- Downer, J. T., & Mendez, J. L. (2005). African American father involvement and preschool children's school readiness. *Early Education & Development*, 16(3), 317–340. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1603_2
- Dufur, M. J., Parcel, T. L., & Troutman, K. P. (2013). Does capital at home matter more than capital at school? Social capital effects on academic achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*, 31, 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2012.08.002>
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467–480.
- <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086262>
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2013). Multiple dimensions of family engagement in early childhood education: Evidence for a short form of the Family Involvement Questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 734–742. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.001>
- Ferlazzo, L. (2011). *Building parent engagement in schools*. Linworth.

- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Gregory, E., Long, S., & Volk, D. (2004). *Many pathways to literacy: Young children learning with siblings, grandparents, peers, and communities*. RoutledgeFalmer. <https://doi.org/10.4324/9780203521533>
- Gross, D., Bettencourt, A. F., Taylor, K., Francis, L., Bower, K., & Singleton, D. (2019). What is Parent Engagement in Early Learning? Depends Who You Ask. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 747-760. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01680-6>
- Günay Bilaloğlu, R., & Aktaş Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018043536>
- Hayakawa, M., Reynolds, A., & Englund, M. M. (2013). The longitudinal process of early parent involvement on student achievement. *NHSA Dialog*, 16(1), 103-126.
- Head Start. (2025). *Parent, Family, and Community Engagement Framework for Early Childhood Systems*. U.S. Department of Health & Human Services, Administration for Children & Families, Office of Head Start. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609027.pdf>
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
- Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2011). Family involvement and educator outreach in Head Start: Nature, extent, and contributions to early literacy skills. *Elementary School Journal*, 111(3), 359-386. <https://doi.org/10.1086/657651>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>

- Huntsinger, C. S., & Jose, P. E. (2009). Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 398–410. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.006>
- Huntsinger, C. S., Jose, P. E., & Luo, Z. (2016). Parental facilitation of early mathematics and reading skills through encouragement of home-based activities. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.02.005>
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706–742. <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S., Baydar, N., & Cemalcılar, Z. (2009). Continuing effects of early enrichment in adult life: The Turkish Early Enrichment Project 22 years later. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(6), 764–779. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.05.003>
- Kaya, Ü. Ü. (2024). Türkiye'deki okul öncesi eğitim programlarında aile katılımının evrimi. In İ. Erpay & E. R. O. Ağaev (Eds.), *Proceedings of the 2nd Bilsel International Gordion Scientific Researches Congress* (pp. 397–415). Astana Publications.
- Kaya, Ü. Ü., Demircan, H. Ö., & Altun, D. (2024). Adaptation and validation of the Parent Engagement in Early Childhood Education Survey for the Turkish context. *HAYEF: Journal of Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.5152/hayef.2024.23096>
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4(2), 80–102. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.003>
- Lau, E. Y. H., Li, H., & Rao, N. (2012). Parental involvement and children's readiness for school in China. *Educational Research*, 53(1), 95–113. <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.552243>

- Lingwood, J., Levy, R., Billington, J., & Rowland, C. (2019). Barriers and solutions to participation in family-based education interventions. *International Journal of Social Research Methodology*. <https://doi.org/10.1080/13645579.2019.1645377>
- McWayne, C. M., Fantuzzo, J. W., & McDermott, P. A. (2013). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363–377. <https://doi.org/10.1002/pits.10163>
- McWayne, C. M., Doucet, F., & Mistry, J. (2019). Family-school partnerships in ethnocultural communities: Reorienting conceptual frameworks, research methods, and intervention efforts by rotating our lens. *Ethnocultural diversity and the home-to-school link*, 1–18. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14957-4_1
- Mendez, J. L. (2010). How can parents get involved in preschool? Barriers and engagement in education by ethnic minority parents of children attending Head Start. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(1), 26–36. <https://doi.org/10.1037/a0016258>
- Minuchin, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development*, 56(2), 289–302. <https://doi.org/10.2307/1129720>
- MoNE. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı*. Turkish Ministry of National Education. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programokuloncesiOnayli.pdf>
- Morales-Alexander, Y. (2020). “School is the child’s second home”: family engagement from a Latino sociocultural perspective. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 42, 455 - 473. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1799118>.
- Narea, M., Arriagada, V., & Allel, K. (2020). Early childhood education and care in Latin America: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 204–214. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.10.010>
- Olmstead, C. (2013). Using technology to increase parent involvement in schools. *TechTrends*, 57(6), 28–37. <https://doi.org/10.1007/s11528-013-0699-0>

- Powell, D. R. (2013). Involving parents and community members: Coming together for children. In D. Reutzell (Ed.), *Handbook of research-based practice in early education* (pp. 46–61). Guilford Press.
- Reynolds, A. J., Lee, S., Eales, L., Varshney, N., & Smerillo, N. (2022). Parental Involvement and Engagement in Early Education Contribute to Children's Success and Well-Being. In K. L. Bierman & S. M. Sheridan (Eds.), *Family-School Partnerships During the Early School Years*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-74617-9_6
- Rickert, N. P., & Skinner, E. A. (2022). Parent and teacher involvement and the development of students' academic engagement: A growth curve analysis over four time points. *Journal of Adolescence*, 94(2), 224–239. <https://doi.org/10.1002/jad.12019>
- Rodríguez, E. T., & Tamis-LeMonda, C. S. (2011). Trajectories of the home learning environment across the first 5 years: Associations with children's vocabulary and literacy skills at prekindergarten. *Child Development*, 82(4), 1058–1075. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01614.x>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Sheridan, S. M., Kim, E. M., Coutts, M. J., Sjuts, T. M., Holmes, S. R., Ransom, K. A., & Garbacz, S. A. (2012). *Clarifying Parent Involvement and Family-School Partnership Intervention Research: A Preliminary Synthesis*. CYFS Working Paper No. 2012-4. Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families and Schools.
- Spear, S., Spotswood, F., Warren, S., & Goodall, J. (2021). Reimagining parental engagement in special schools – a practice theoretical approach. *Educational Review*, 74, 1243–1263. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1874307>
- Tezel Şahin, F., & Özyürek, A. (2016). Anne Baba Eğitimi ve Aile Katılımı. *İstatistik Dünyası*.
- Toran, M., & Özgen, Z. (2018). Family Involvement in Preschool Education: What Do Teachers Think and Do? *Journal of Qualitative Research in Education*. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s11m>

Tudge, J. (2008). *The everyday lives of young children: Culture, class, and child rearing in diverse societies*. Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/CBO9780511499890>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Weiss, H. B., & Lopez, M. E. (2015). Engage families for anywhere, anytime learning. *Phi Delta Kappan*, 96(7), 14–19. <https://doi.org/10.1177/0031721715579034>

STRENGTHENING PARENT ENGAGEMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: BARRIERS, EVIDENCE-BASED PRACTICES, AND A PROGRAM/POLICY ROADMAP FOR TÜRKİYE

Ümit Ünsal KAYA¹

1. INTRODUCTION

1.1. A practice and policy orientation

This chapter translates the conceptual and theoretical groundwork on parent engagement into actionable strategies for classrooms, schools, programs, and policy. Building on evidence that parent engagement (beyond event-based involvement) improves children’s literacy, numeracy, and socio-emotional outcomes (Jeynes, 2005, 2012; Barger et al., 2019; Boonk et al., 2018; Reynolds et al., 2022), I focus on implementable practices—home- and school-based—alongside program exemplars and system-level levers that enable scale (Epstein, 2011; Hill & Taylor, 2004; Weiss & Lopez, 2015). The goal is to support educators and policymakers in moving from “what” to “how.”

1.2. Equity and inclusion as guiding principles

Barriers to engagement are not randomly distributed: families facing poverty, precarious work, linguistic differences, or stigmatization encounter the steepest hurdles (Heymann & Earle, 2000; Weiss et al., 2003; Mendez, 2010; Lingwood et al., 2019; Kim, 2009). An equity-oriented approach therefore demands flexible designs (meeting times, modalities), multilingual access, and recognition of culturally embedded practices—including multigenerational supports—so that engagement is feasible and dignifying for all families (Lau et al., 2012; McWayne et al., 2013; Narea et al., 2020). Policy frameworks should codify these expectations to make inclusive engagement the default rather than the exception (MoNE, 2024; Head Start, 2025).

¹ Dr., Afyon Kocatepe University, School of Foreign Languages, umitunsalkaya@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7662-8089

2. MAPPING BARRIERS (A PRACTICE PERSPECTIVE)

2.1. Individual constraints: socioeconomic pressure, time/work schedules, parental education, language

Financial insecurity, shift work, multiple jobs, and transportation costs depress parents' capacity to engage consistently, even when motivation is high (Heymann & Earle, 2000; Weiss et al., 2003; Mendez, 2010). Lower parental education and literacy can undermine confidence in supporting home learning (Bierman et al., 2017), while language barriers obstruct two-way communication with schools (Olmstead, 2013; Lingwood et al., 2019). In Türkiye, these constraints are salient for low-income and immigrant families (Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019).

2.2. School-level barriers: teacher-centered routines, one-way communication, rigid calendars, lack of childcare

Teacher-centered practices that position educators as sole authorities reduce parents to passive roles and depress engagement (Hornby & Lafaele, 2011; Demircan, 2018). Communication is often unidirectional (announcements, reminders) rather than dialogic (Epstein, 2011). Rigid meeting schedules disadvantage working caregivers; the absence of on-site childcare further depresses attendance (Toran & Özgen, 2018). Turkish preschool teachers have reported viewing engagement as an “extra burden,” signaling the need for professional learning and structural supports (Tezel Şahin & Özyürek, 2016; Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019).

2.3. Cultural–societal barriers: “the school knows best,” gendered expectations, stigma and power asymmetries

Cultural norms that frame schooling as the teacher's domain discourage parents from co-decision-making (Toran & Özgen, 2018). Gendered expectations concentrate school liaison work on mothers, limiting fathers' participation (Huntsinger & Jose, 2009). Stigma and deficit framings of low-income or minority parents suppress agency and voice (Kim, 2009). These dynamics reflect macrosystem forces (Bronfenbrenner & Morris, 2006) and require systemic remedies, not only appeals to individual motivation.

3. HOME-BASED PRACTICES (LOW COST, HIGH YIELD)

3.1. Core routines: shared reading, math games, everyday learning talk, creative play

Home practices reliably strengthen early literacy, numeracy, and higher-order thinking: shared reading and storytelling boost vocabulary and phonological awareness (Hindman & Morrison, 2011; Dearing et al., 2006; Rodríguez & Tamis-LeMonda, 2011); informal math (counting, sorting, board games) builds number sense and problem solving (Fantuzzo et al., 2013; Hayakawa et al., 2013); everyday learning conversations cultivate curiosity and reasoning (Rogoff, 2003; McWayne et al., 2013); creative play supports spatial reasoning, self-regulation, and cooperation (Dearing et al., 2006; Reynolds et al., 2022). Meta-analyses indicate sizable effects when home routines are consistent and aligned with classroom goals (Jeynes, 2005; Barger et al., 2019; Boonk et al., 2018).

3.2. Home-based activities—target skills and evidence base

Table 2. Home-based activities—target skills and evidence base

Activity	Target skills	Supporting evidence
Shared reading (storytelling, picture-book talk)	Vocabulary, phonemic awareness, early literacy	Hindman & Morrison (2011); Powell (2013)
Math games (counting, sorting, board games)	Number sense, patterning, problem solving	Fantuzzo et al. (2013); Hayakawa et al. (2013)
Everyday learning conversations	Curiosity, reasoning, higher-order thinking	Rogoff (2003); McWayne et al. (2013)
Creative play (blocks, role-play, puzzles)	Fine motor & spatial skills, cooperation, self-regulation	Dearing et al. (2006); Reynolds et al. (2022)
Parental scaffolding (guided tasks)	Cognitive growth, autonomy within ZPD	Vygotsky (1978); Tudge (2008)

3.3. Culturally responsive practices and multigenerational learning

Engagement must honor family languages, stories, and rituals as authentic learning media (McWayne et al., 2019; Lau et al., 2012). In Latin American

and many Turkish households, grandparents and older siblings routinely co-mediate early learning—programs should leverage these supports rather than view them as peripheral (Gregory et al., 2004; Narea et al., 2020). For immigrant families, culturally congruent materials and examples increase take-up and persistence (Cycyk & Hammer, 2020; Kim, 2009).

3.4. Designing parent education workshops (accessible and multilingual)

Effective workshops are short, hands-on, and immediately usable, with low-cost take-home materials; they should be offered at varied times (evenings/weekends) and in families' preferred languages (Weiss & Lopez, 2015; Olmstead, 2013; Toran & Özgen, 2018). Topics can include dialogic reading, everyday math, and emotion coaching—each linked to brief practice routines. Remote options (phone-friendly resources, messaging apps) widen access without bandwidth demands (Olmstead, 2013).

4. SCHOOL-BASED PRACTICES (BUILDING A PARTNERSHIP ARCHITECTURE)

4.1. Two-way communication and flexible participation

Move beyond announcements to dialogue: regular check-ins, feedback loops, and co-planning of home routines (Epstein, 2011; Hill & Taylor, 2004). Offer flexible scheduling, hybrid/online options, and on-site childcare to reduce logistical frictions (Toran & Özgen, 2018). Teacher home visits can build trust in under-resourced communities (Bierman et al., 2017).

4.2. Parent leadership and participation in decision processes

Engagement deepens when parents co-define goals and contribute to governance (classroom planning, school councils) (Epstein, 2011; Ferlazzo, 2011). Teacher-initiated invitations particularly increase participation among marginalized families and improve outcomes (Castro et al., 2015; Park & Holloway, 2017).

4.3. Language and cultural accessibility

Provide translated materials, bilingual staff, and culturally inclusive events that recognize diverse pathways to support learning (Lau et al., 2012; Kim, 2009; McWayne et al., 2013). Align classroom content with families' funds of knowledge to strengthen continuity between home and school (Powell, 2013).

5. PROGRAM AND POLICY EXEMPLARS (EVIDENCE AND ADAPTATION)

5.1. Head Start: home visiting, joint goal-setting, parent leadership

Head Start integrates parent engagement through home visits, co-developed learning goals, and parent policy councils (Head Start, 2025; Weiss & Lopez, 2015). Evidence links these features to gains in school readiness, literacy, and socio-emotional outcomes, particularly for low-income children (Fantuzzo et al., 2004; Hindman & Morrison, 2011; Bierman et al., 2017).

5.2. Nordic models: flexibility and publicly supported parent education

Nordic systems (e.g., Finland, Sweden) emphasize egalitarian, flexible collaboration, two-way communication, and publicly supported parent education, with positive effects on early literacy and satisfaction with home–school relationships (Kumpulainen & Lipponen, 2010; Weiss & Lopez, 2015). The policy environment normalizes engagement as part of quality assurance rather than an add-on.

5.3. Türkiye: AÇEV/MOCEP; state preschool family–school cooperation; Türkiye Century Maarif Model

The Mother–Child Education Program (MOCEP/AÇEV) equips caregivers—especially in low-income settings—with structured home routines that improve literacy and self-regulation, with long-term benefits (Kağıtçıbaşı et al., 2009). State preschool initiatives emphasize parent

workshops, home activity kits, and regular teacher–family meetings, raising engagement and developmental outcomes (Toran & Özgen, 2018; Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019). The Türkiye Century Maarif Model institutionalizes engagement via a Parent Engagement Preference Form, digital communication platforms, and community partnerships, reframing parents as co-educators and decision partners (MoNE, 2024; Kaya, 2024).

5.4. Lessons for scaling and sustainability in Türkiye

Scale requires: (a) flexibility by design—multiple modalities, times, and supports (childcare, transport) (Toran & Özgen, 2018); (b) capacity-building—teacher professional learning on family partnerships and cultural responsiveness (Tezel Şahin & Özyürek, 2016; Hornby & Lafaele, 2011); (c) data-informed iteration—brief, low-burden measures tracking engagement quality and child outcomes (Kaya et al., 2024; Castro et al., 2015); and (d) policy alignment and funding—embedding engagement expectations in curricula and quality standards, with targeted support for low-income communities (MoNE, 2024; Head Start, 2025). When these layers align, parent engagement shifts from episodic activities to durable system capacity (Epstein, 2011; Weiss & Lopez, 2015; Reynolds et al., 2022).

6. MONITORING AND EVALUATION (MEASURING IN PRACTICE)

6.1. Engagement indicators (home, school, decision-making, community)

Monitoring parent engagement requires multi-dimensional indicators that move beyond counting attendance or event participation. Effective systems capture engagement across home, school, decision-making, and community domains (Epstein, 2011; Hill & Taylor, 2004; Weiss & Lopez, 2015). *Home-based engagement* includes the frequency and quality of shared reading, play, or home-learning conversations (Hindman & Morrison, 2011; Dearing et al., 2006). *School-based engagement* focuses on two-way communication, participation in classroom activities, and teacher accessibility (Toran & Özgen, 2018; Demircan, 2018). *Decision-making* captures parents' involvement in planning, goal-setting, or advisory councils (Ferlazzo, 2011; Goodall & Montgomery, 2014). *Community engagement* assesses links

with NGOs, local libraries, and municipal resources that extend learning ecosystems (Calabrese Barton et al., 2004; MoNE, 2024).

Recent adaptations such as Kaya, Demircan, and Altun's (2024) Parent Engagement in Early Childhood Education Survey operationalize these domains for Türkiye, enabling more reliable data for practice and policy.

6.2. Child outcomes (literacy/numeracy, self-regulation, attendance)

Monitoring engagement gains credibility when paired with developmental outcomes. The evidence base consistently links parent engagement with early literacy and numeracy growth (Jeynes, 2005; Boonk et al., 2018; Barger et al., 2019), stronger self-regulation and socio-emotional competence (Rickert & Skinner, 2022; Dufur et al., 2013), and improved attendance and persistence in preschool (Reynolds et al., 2022; Fantuzzo et al., 2004).

Evaluation systems can thus pair brief parent engagement indices with teacher ratings of these outcomes, using low-burden, formative tools rather than high-stakes tests (Bierman et al., 2017; Hill & Taylor, 2004).

6.3. Practical data-collection methods at school and district levels (brief surveys, logs)

Routine, light-touch tools can provide meaningful engagement data. Short pulse surveys for teachers and parents, administered quarterly, can capture changes in perceptions and practices over time (Hornby & Lafaele, 2011; Lingwood et al., 2019). Home-school communication logs documenting the type, frequency, and initiator of contact help map the quality and reciprocity of interactions (Epstein, 2011). Classroom journals or reflection forms can record families' participation in learning activities, offering qualitative insights into engagement dynamics. At the district level, dashboards that summarize engagement indicators across preschools support targeted assistance and policy adjustments (Kaya et al., 2024; MoNE, 2024). Collectively, such data inform professional reflection and continuous improvement cycles without overburdening staff.

7. TEACHER PREPARATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

7.1. Core competencies for parent engagement

Teachers' capacity to build trust and reciprocity with families is pivotal (Hill & Taylor, 2004; Weiss & Lopez, 2015). Core competencies include active listening, cultural responsiveness, co-planning skills, and the ability to empower parents as learning partners (Ferland, 2011; Lau et al., 2012). In Türkiye, pre-service curricula often lack explicit coursework on parent engagement; embedding this content can normalize engagement as pedagogical practice rather than an add-on (Kaya, 2024).

7.2. In-service microlearning and feedback loops

Professional learning is most effective when modular and iterative. Microlearning cycles—short, targeted sessions on communication strategies, followed by real-world application and reflection—build durable habits (Tezel Şahin & Özyürek, 2016; Epstein, 2011). Peer coaching, video reflection, and school-level “engagement communities of practice” sustain feedback loops and collective growth (Weiss & Lopez, 2015).

7.3. Support mechanisms for implementation in disadvantaged regions

Schools in low-income or rural areas require differentiated support: additional staff hours for family outreach, travel allowances, and partnerships with local NGOs (Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019; Mendez, 2010). Policy incentives can allocate dedicated family liaison roles or micro-grants for local adaptation (MoNE, 2024). Evidence from Head Start (2025) and MOCEP (Kağıtçıbaşı et al., 2009) shows that sustained, relationship-centered investment yields greater returns than one-off trainings.

8. POLICY RECOMMENDATIONS (TÜRKİYE FOCUS)

8.1. Financial and logistical supports (transportation, childcare, flexible standards)

For many families, engagement is a resource question, not a motivation gap. Providing transportation stipends, on-site childcare during school meetings, and flexible participation standards can dramatically raise attendance and trust (Heymann & Earle, 2000; Weiss et al., 2003; Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019). Local governments and school districts can co-fund these supports as part of early education quality frameworks (MoNE, 2024).

8.2. Digital access and multilingual content

Digital engagement platforms—mobile messaging, online meetings, digital portfolios—extend access for working parents, but equity depends on ensuring connectivity, device availability, and multilingual content (Olmstead, 2013; Kim, 2009; Weiss & Lopez, 2015). The Türkiye Century Maarif Model’s online family–school communication features and translated materials are promising steps toward inclusive digital engagement (MoNE, 2024).

8.3. Governance models linking municipalities, NGOs, and schools

Coordinated governance between municipalities, civil society organizations, and schools can distribute responsibilities and strengthen continuity across community programs (Calabrese Barton et al., 2004; Kaya, 2024). Municipal early learning hubs or “parent engagement centers” can serve as intermediaries—providing workshops, resource libraries, and data feedback loops. Such cross-sector governance ensures that engagement is embedded in the social infrastructure, not dependent on individual schools.

9. CONCLUSION: INSTITUTIONALIZING IMPLEMENTATION

9.1. Focusing on a few high-impact strategies

Successful systems prioritize a small number of evidence-based, scalable strategies—such as shared reading initiatives, two-way communication routines, and parent leadership structures (Epstein, 2011; Goodall & Montgomery, 2014). Concentration allows quality implementation and measurable impact rather than diffuse, under-resourced efforts.

9.2. Local adaptation and continuous improvement

Implementation must remain adaptive. Regular feedback from teachers and families—supported by brief surveys and reflective meetings—keeps engagement responsive to changing needs (Hill & Taylor, 2004; Weiss & Lopez, 2015). This continuous improvement loop transforms engagement from a compliance task into an evolving learning culture.

9.3. Future implementation research (digital engagement, increasing father participation)

Two emerging frontiers merit focused inquiry. First, digital engagement warrants systematic study to determine how platforms can strengthen relational trust while bridging constraints of time and distance (Olmstead, 2013; MoNE, 2024). Second, father engagement requires targeted investigation to address persistent gender asymmetries by identifying culturally grounded approaches that meaningfully involve fathers in early learning (Huntsinger & Jose, 2009; Mendez, 2010). Advancing these lines of research can inform the next generation of family–school partnership models, embedding engagement as both a pedagogical imperative and a social equity practice within Türkiye’s early childhood system.

REFERENCES

- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855–890. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>
- Bierman, K. L., Welsh, J. A., Heinrichs, B. S., & Nix, R. L. (2017). *Parent engagement practices improve outcomes for preschool children*. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University.
- Boonk, L., Gijssels, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10–30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., pp. 793–828). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Calabrese Barton, A., Drake, C., Perez, J., St. Louis, K., & George, M. (2004). Ecologies of parental engagement in urban education. *Educational Researcher*, 33(4), 3–12.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Cyck, L., & Hammer, C. (2020). Beliefs, values, and practices of Mexican immigrant families towards language and learning in toddlerhood: Setting the foundation for early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 52, 25–37. <https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2018.09.009>
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653–664. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.653>

- Demircan, H. Ö. (2018). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Sistemini Geniştirmek: Aile “Bağlılığı, Ortaklığı, Katılımı ve Eğitimi. *İlköğretim Online*, 17(4), 1–19.
- Dufur, M. J., Parcel, T. L., & Troutman, K. P. (2013). Does capital at home matter more than capital at school? Social capital effects on academic achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*, 31, 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2012.08.002>
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467–480. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086262>
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2013). Multiple dimensions of family engagement in early childhood education: Evidence for a short form of the Family Involvement Questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 734–742. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.001>
- Ferlazzo, L. (2011). *Building parent engagement in schools*. Linworth.
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399–410. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Gregory, E., Long, S., & Volk, D. (2004). *Many pathways to literacy: Young children learning with siblings, grandparents, peers, and communities*. RoutledgeFalmer. <https://doi.org/10.4324/9780203521533>
- Günay Bilaloğlu, R., & Aktaş Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804–823. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018043536>
- Hayakawa, M., Reynolds, A., & Englund, M. M. (2013). The longitudinal process of early parent involvement on student achievement. *NHSA Dialog*, 16(1), 103–126.

- Head Start. (2025). *Parent, Family, and Community Engagement Framework for Early Childhood Systems*. U.S. Department of Health & Human Services, Administration for Children & Families, Office of Head Start. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609027.pdf>
- Heymann, J., & Earle, A. (2000). Low-income parents: How do working conditions affect their opportunity to help school-age children at risk? *American Educational Research Journal*, 37, 833–848.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161–164. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
- Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2011). Family involvement and educator outreach in Head Start: Nature, extent, and contributions to early literacy skills. *Elementary School Journal*, 111(3), 359–386. <https://doi.org/10.1086/657651>
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Huntsinger, C. S., & Jose, P. E. (2009). Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 398–410. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.006>
- Huntsinger, C. S., Jose, P. E., & Luo, Z. (2016). Parental facilitation of early mathematics and reading skills through encouragement of home-based activities. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.02.005>
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706–742. <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S., Baydar, N., & Cemalcılar, Z. (2009). Continuing effects of early enrichment in adult life: The Turkish Early Enrichment Project 22 years later. *Journal of Applied*

Developmental Psychology, 30(6), 764–779. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.05.003>

- Kaya, Ü. Ü. (2024). Türkiye'deki okul öncesi eğitim programlarında aile katılımının evrimi. In İ. Erpay & E. R. O. Ağaev (Eds.), *Proceedings of the 2nd Bilsel International Gordion Scientific Researches Congress* (pp. 397–415). Astana Publications.
- Kaya, Ü. Ü., Demircan, H. Ö., & Altun, D. (2024). Adaptation and validation of the Parent Engagement in Early Childhood Education Survey for the Turkish context. *HAYEF: Journal of Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.5152/hayef.2024.23096>
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4(2), 80–102. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.003>
- Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2010). Productive interaction as agentic participation in dialogic enquiry. In K. Littleton & C. Howe (Eds.), *Educational dialogues* (pp. 48–63). Routledge.
- Lau, E. Y. H., Li, H., & Rao, N. (2012). Parental involvement and children's readiness for school in China. *Educational Research*, 53(1), 95–113. <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.552243>
- Lingwood, J., Levy, R., Billington, J., & Rowland, C. (2019). Barriers and solutions to participation in family-based education interventions. *International Journal of Social Research Methodology*. <https://doi.org/10.1080/13645579.2019.1645377>
- McWayne, C. M., Doucet, F., & Mistry, J. (2019). Family-school partnerships in ethnocultural communities: Reorienting conceptual frameworks, research methods, and intervention efforts by rotating our lens. *Ethnocultural diversity and the home-to-school link*, 1–18. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14957-4_1
- McWayne, C. M., Fantuzzo, J. W., & McDermott, P. A. (2013). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363–377. <https://doi.org/10.1002/pits.10163>
- Mendez, J. L. (2010). How can parents get involved in preschool? Barriers and engagement in education by ethnic minority parents of children

- attending Head Start. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(1), 26–36. <https://doi.org/10.1037/a0016258>
- MoNE. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı*. Turkish Ministry of National Education. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programokuloncesiOnayli.pdf>
- Narea, M., Arriagada, V., & Allel, K. (2020). Early childhood education and care in Latin America: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 204–214. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.10.010>
- Olmstead, C. (2013). Using technology to increase parent involvement in schools. *TechTrends*, 57(6), 28–37. <https://doi.org/10.1007/s11528-013-0699-0>
- Park, S., & Holloway, S. D. (2017). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study. *Journal of Educational Research*, 110(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1016600>
- Powell, D. R. (2013). Involving parents and community members: Coming together for children. In D. Reutzell (Ed.), *Handbook of research-based practice in early education* (pp. 46–61). Guilford Press.
- Reynolds, A. J., Lee, S., Eales, L., Varshney, N., & Smerillo, N. (2022). Parental involvement and engagement in early education contribute to children's success and well-being. In K. L. Bierman & S. M. Sheridan (Eds.), *Family-school partnerships during the early school years*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-74617-9_6
- Rickert, N. P., & Skinner, E. A. (2022). Parent and teacher involvement and the development of students' academic engagement: A growth curve analysis over four time points. *Journal of Adolescence*, 94(2), 224–239. <https://doi.org/10.1002/jad.12019>
- Rodríguez, E. T., & Tamis-LeMonda, C. S. (2011). Trajectories of the home learning environment across the first 5 years: Associations with children's vocabulary and literacy skills at prekindergarten. *Child Development*, 82(4), 1058–1075. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01614.x>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.

- Tezel Şahin, F., & Özyürek, A. (2016). Anne Baba Eğitimi ve Aile Katılımı. *İstatistik Dünyası*.
- Toran, M., & Özgen, Z. (2018). Family Involvement in Preschool Education: What Do Teachers Think and Do? *Journal of Qualitative Research in Education*. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s11m>
- Tudge, J. (2008). *The everyday lives of young children: Culture, class, and child rearing in diverse societies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499890>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Weiss, H. B., & Lopez, M. E. (2015). Engage families for anywhere, anytime learning. *Phi Delta Kappan*, 96(7), 14–19. <https://doi.org/10.1177/0031721715579034>
- Weiss, H. B., Mayer, E., Kreider, H., Vaughan, M., Dearing, E., Hencke, R., & Pinto, K. (2003). Making it work: Low-income working mothers' involvement in their children's education. *American Educational Research Journal*, 40, 879–901. <https://doi.org/10.3102/00028312040004879>

ACTIVE LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION WITHIN THE FRAMEWORK OF GESTALT THEORY

Merve ARABACI¹

Sare TÜRKMEN ÇINAR²

1. INTRODUCTION

In early childhood education, active learning involves more than mere participation in activities; it refers to the child's capacity to organize the course of learning through self-regulation, make decisions, and construct meaning through cognitively "challenging yet supported" tasks (Ün Açıkgöz, 2014; Şahinel, 2003). This distinction separates active learning from the more limited notion of "learning by doing" and points toward an instructional design that emphasizes retention, generalizability, and intrinsic motivation in preschool classrooms.

This section re-examines the theoretical underpinnings of active learning through the lens of Gestalt theory and proposes an applicable framework for early childhood contexts. Gestalt theory posits that perception operates as an organized whole; the mind organizes stimuli according to pragnanz (the "good form" principle), and learning often occurs through insightful restructuring. Perceptual organization principles—figure-ground, proximity, similarity, closure, symmetry, and continuity—constitute fundamental tools for children's visual perception, pattern recognition, and meaning-making processes. The emphasis on insightful learning and productive thinking supports understanding and knowledge transfer rather than short-term rote memorization (Bilge, 2012; Can Yaşar, 2017; Olson & Hergenhahn, 2016; Schunk, 2014; Senemoğlu, 2012).

¹ Research Assistant, Ph.D., Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Department of Early Childhood Education, mervebicer@aku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9837-3950.

² Research Assistant Dr., Recep Tayyip Erdoğan University, Faculty of Education, Department of Early Childhood Education, sare.turkmen@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8167-0481.

In early childhood settings, this theoretical framework finds strong developmental support. Developmentally appropriate practices (DAP) highlight that young children’s learning is strengthened through active engagement in play, exploration, and inquiry, fostering social-emotional, physical, and cognitive development holistically (NAEYC, 2020). High-quality early childhood curriculum models (e.g., HighScope) conceptualize “active learning” as children’s initiative taking, direct interaction with materials, engagement in the plan–do–review sequence, and teacher guidance (Hohmann & Weikart, 1995). Gestalt principles such as perceptual organization and closure tendencies align with empirical evidence on the rapid maturation of perceptual development in early childhood (Kellman & Arterberry, 2006; Wagemans et al., 2012). Furthermore, supporting executive functions—attention, working memory, cognitive flexibility—through play and problem-solving in early childhood provides the cognitive foundation for active learning environments characterized by insightful and productive problem solving (Diamond, 2013).

The developmental trajectory of perceptual organization in early childhood is supported by evidence showing that Gestalt principles (proximity, similarity, figure–ground, continuity, closure) emerge gradually from infancy. For example, infants as young as a few months can group patterns using similarity and proximity cues and recruit prior shape knowledge in figure–ground discrimination (Quinn, Bhatt & Hayden, 2008; Quinn, Bhatt, Brush, Grimes & Sharpnack, 2002; White, Jubran, Heck, Chroust & Bhatt, 2018). This developmental path provides a theoretical rationale for why instructional designs emphasizing “simple backgrounds–salient targets” and “patterned instruction” are effective in preschool active learning environments (Wagemans et al., 2012; Kellman & Arterberry, 2006).

2. GESTALT THEORY

Gestalt emerged as a reaction to behaviorism and constructivism, developed by a group of German researchers who referred to themselves as “Gestalt psychologists” (Kuş, 2013). The theoretical foundation of the movement was laid with Max Wertheimer’s 1912 study on apparent motion, with Kurt Koffka, Wolfgang Köhler, and Kurt Lewin as members of the founding group (Can Yaşar, 2017). Although Wertheimer is recognized as the founder, Koffka and Köhler worked alongside him from the outset, jointly

conducting experiments and advancing a shared theoretical perspective (Olson & Hergenhahn, 2016).

Because the early studies were published in German, the theory initially had limited international resonance; however, after the researchers relocated to the United States, they systematized the findings, principles, and learning-related explanations of Gestalt psychology (Senemoğlu, 2012; Schunk, 2014). While some historical accounts refer to the indirect influence of Einstein's theory of relativity on the movement, Gestalt psychology was primarily shaped through the contributions of these German psychologists (Kuş, 2013).

1.1. Foundations of Gestalt Theory

The foundations of Gestalt Theory can be traced back to Max Wertheimer's experiments inspired by flickering railway lights during a train journey. He observed that when two adjacent stationary lights flash in rapid succession, they give rise to the perception of movement where none actually exists. Wertheimer systematically investigated this effect using a stroboscope and conceptualized the phenomenon as apparent motion or the phi phenomenon (Can Yaşar, 2017; Olson & Hergenhahn, 2016). The phi phenomenon refers to the perception of a single moving unit when two images are presented in close temporal succession—an instance in which the mind “sees” motion in the absence of actual movement (Wagemans et al., 2012). With this finding, Wertheimer emphasized that perception is not merely the sum of individual sensations but an organized whole in its own right (Schunk, 2014).

The term Gestalt means “form” or “shape,” and at its core lies the idea that objects, events, and shapes are perceived as organized wholes (Köhler, 1947). From a Gestalt perspective, the whole is more meaningful than the sum of its parts; for example, when perceiving a face, we do not focus separately on the nose, mouth, and eyes, but perceive the “face” as a relational structure. Thus, Gestalt focuses not on isolated components but on the relationships among them (Zeren, 2017). While the tendency to organize stimuli into meaningful wholes is innate, perceptual organization can be modified through experience and education (Leeper, 1935).

Although Gestalt initially focused on perception, the Gestalt psychologists extended these ideas to learning after migrating to the United States (Schunk,

2014). The organism continuously organizes environmental stimuli into structured patterns; this holistic understanding influences learning, memory, and problem solving (Zeren, 2017). From this perspective, learning involves the reorganization of the individual's perceptual–cognitive patterns (Koffka, 1935). This is illustrated through classic perceptual field examples—such as a gray sheet appearing darker on a white background and lighter on a black one—demonstrating that the relationships between elements are decisive and that the mind instinctively seeks these relations (Eggen & Kauchak, 2012, as cited in Can Yaşar, 2017).

In essence, Gestalt psychologists share several core assumptions:

- Humans perceive situations as wholes, and meaning emerges from the relationships among parts.
- Information from the environment is organized through innate structuring tendencies into meaningful wholes.
- Perception varies according to goals and context, and changes in perception lead to changes in behavior—a key indicator of learning.
- The individual's understanding of the world can be explained through perceptual and cognitive field concepts.
- Parts gain meaning through their organic relationships within the whole.
- Focusing solely on parts obscures the essential relationships that constitute the whole (Bilge, 2012)

1.2. Principles of Perceptual Organization (Prägnanz)

Gestalt theorists argue that perception is organized according to the law of Prägnanz, which states that the mind tends to structure sensory input into the simplest, most stable, and most meaningful form possible. This organizational tendency can be further explained through a set of subprinciples (Koffka, 1935).

Figure–Ground Relationship: The perceptual field is divided into a figure—the element that captures attention—and a ground, which serves as the background. When the direction of attention shifts, figure and ground can reverse roles; however, both cannot function as the figure simultaneously. For example, in a classroom context, the teacher's voice may serve as the figure while surrounding environmental sounds constitute the ground; when

the student's attention shifts outward, these roles are reversed (Schunk, 2014; Zeren, 2017).



Figure 1. Figure–Ground Relationship

Proximity: Stimuli that are close to one another in space or time tend to be perceived as belonging together and are grouped accordingly. In written language, spacing and punctuation, as well as the blocking of digits in phone numbers, facilitate comprehension and memory through this principle (Senemoğlu, 2012; Schunk, 2014).

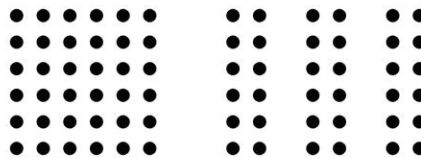


Figure 2. Proximity

Similarity: Elements that are similar in shape, color, size, sound, or texture tend to be perceived as belonging together and are grouped accordingly. For example, in a noisy environment, our ability to distinguish a familiar voice relies on the sustainable similarity of its acoustic characteristics (Senemoğlu, 2012; Schunk, 2014).

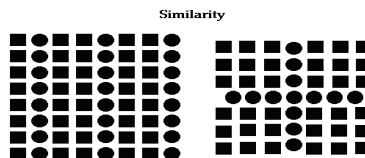


Figure 3. Similarity

Closure: The mind tends to complete incomplete patterns in order to achieve a “good form.” Incomplete experiences are also more likely to

be remembered—an effect known as the Zeigarnik effect. For example, perceiving a triangle from a few disconnected lines illustrates this cognitive tendency (Schunk, 2014; Zeren, 2017).

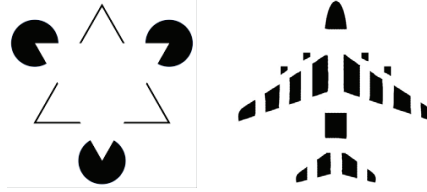


Figure 4. Closure

Symmetry: The organism tends to prefer symmetrical and balanced arrangements as instances of “good Gestalt.” Symmetrical patterns found in nature, the human body, and design are generally perceived as more pleasing and easier to process (Can Yaşar, 2017).

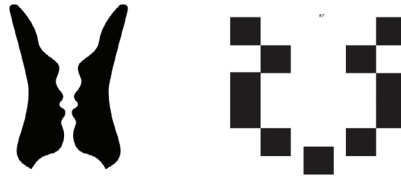


Figure 5. Symmetry

Continuity: Points or lines that follow the same directional flow tend to be perceived as parts of a continuous pattern. Rather than abrupt breaks, the perceptual system favors and groups elements that form smooth, uninterrupted continuities (Schunk, 2014; Bilge, 2012).



Figure 6. Continuity

Perceptual Constancy: Perceptual constancy refers to the mind’s ability to maintain the meaning of an object despite variations in the retinal image

caused by changes in viewing angle, distance, or lighting conditions. This mechanism reduces perceptual ambiguity and helps maintain a stable understanding of the environment (Morgan, 2015; Zeren, 2017; Wertheimer & Riezler, 1944). Size constancy enables us to perceive distant trees as being the same height despite their smaller retinal image; color and brightness constancy allows us to perceive a strawberry as “red” under different lighting conditions; and shape constancy ensures that a door continues to be perceived as “rectangular” even when viewed from different angles (Can Yaşar, 2017; Zeren, 2017). Ultimately, the mind organizes external stimuli in ways that enhance meaning and coherence; this perceptual restructuring also influences learning and behavior (Bilge, 2012; Senemoğlu, 2012).

From a learning perspective, these organizational principles not only explain perceptual processes but also have implications for retention and memory. Recent findings in the field of visual working memory indicate that grouping (e.g., through similarity or continuity) facilitates the maintenance of target features in memory and improves performance (Li et al., 2018). This suggests a potential mechanism through which preschool activities that involve patterning and shifting between “whole and part” representations can support meaning-making and knowledge transfer.

3. CORE CONCEPTS OF LEARNING IN GESTALT THEORY

3.1. Determinants of Behavior: Life Space (Physical and Psychological Environment)

Kurt Lewin extended the whole–part understanding to the concept of life space, explaining behavior as the resultant of forces operating within an individual’s immediate physical and psychological environment (Bilge, 2012). In Gestalt theory, stimuli are not experienced directly; the mind organizes them. Therefore, behavior cannot be explained solely by the physical environment. Kurt Koffka emphasized the distinction between the physical (objective) and the psychological (subjective) environment. The same physical setting can be perceived differently by individuals due to variations in their psychological environments, leading to different behavioral outcomes (Senemoğlu, 2012; Olson & Hergenhahn, 2016; Zeren, 2017).

Koffka's well-known "frozen lake-meadow" example illustrates that individuals act based on their perceived psychological reality rather than objective physical reality; beliefs serve as powerful behavioral determinants (Olson & Hergenhahn, 2016; Senemoğlu, 2012). In educational contexts, it is therefore essential to understand each learner's unique life space and to evaluate goals individually (Bilge, 2012).

3.2. Memory Trace

Wolfgang Köhler proposed that knowledge is stored in a manner analogous to perceptual processes: the activity triggered by experience constitutes the memory process, and the residual pattern after the activity ends is the memory trace (Senemoğlu, 2012). New experiences interact with, merge into, and reorganize previous traces; these traces influence future perception and problem solving (Olson & Hergenhahn, 2016). Over time, past experiences become grouped according to perceptual laws, forming increasingly comprehensive wholes (Köhler, 1947; Senemoğlu, 2012; Zeren, 2017). When a problem is solved, the solution is encoded in memory; upon encountering similar situations, previously formed solutions are reactivated, facilitating transfer. The development of a skill reflects the growing influence of these memory traces on cognitive processing (Olson & Hergenhahn, 2016).

3.3. Forgetting

Although information is initially stored as holistic traces, forgetting may occur through two main mechanisms (Can Yaşar, 2017; Senemoğlu, 2012).

- If retrieval cues are insufficient, the trace cannot be accessed, making recall more difficult. The closer the retrieval cue resembles the structure of the original trace, the easier the recall (Zeren, 2017).
- In line with the law of Prägnanz, memory traces become more structured over time; however, excessive restructuring may erase specific features of the original trace. Even when retrieval cues are present, recall may fail due to the loss of the original pattern (Can Yaşar, 2017).

3.4. Insightful Learning

When confronted with a problem, the individual experiences cognitive disequilibrium and tension. By reorganizing the elements from different

perspectives, the individual reaches the solution suddenly and clearly—this is insight (Zeren, 2017; Olson & Hergenhahn, 2016). Insightful learning is typically sudden and complete, the performance is often error-free, and the solution tends to be retained over time and easily transferred to new situations (Bilge, 2012; Olson & Hergenhahn, 2016). Köhler’s experiments with chimpanzees (e.g., stacking boxes or joining sticks to reach food) and the “preference for darker shade” studies with chicks illustrate principle learning and transfer (Senemoğlu, 2012; Bilge, 2012).

3.5. Productive Thinking

Insight-based problem-solving forms the foundation of Max Wertheimer’s concept of productive thinking. Here, the learner grasps the structural essence of the problem and constructs the solution independently, resulting in learning that is flexible, enduring, and transferable. In contrast, rote-based solutions are rigid and short-lived (Senemoğlu, 2012; Olson & Hergenhahn, 2016; Zeren, 2017). Wertheimer advocated for understanding the underlying logic of a concept (e.g., the area of a parallelogram) rather than memorizing formulas, thereby enhancing transfer and retention (Bilge, 2012). In this process, external reinforcement is not necessary; intrinsic reinforcement and meaningfulness are central motivators (Senemoğlu, 2012; Can Yaşar, 2017).

4. GESTALT THEORY AND ACTIVE LEARNING

From a Gestalt perspective, learning occurs through experiences that reorganize perception and memory with new content; therefore, learning is fundamentally a perceptual problem (Aydın, 1999). When an organism encounters a problem, cognitive disequilibrium arises; according to the law of Prägnanz, equilibrium is preferable to disequilibrium. Consequently, the individual seeks a solution, reestablishes equilibrium upon finding it, and the resulting sense of accomplishment provides intrinsic reinforcement—external reinforcement is not required (Olson & Hergenhahn, 2016; Bilge, 2012). Reported outcomes of active learning, such as willingness to learn, intrinsic motivation, and an internal locus of control, align with this mechanism (Ün Açıkgöz, 2014).

In the Gestalt view, learning is a cognitive phenomenon: the learner first approaches the problem from a single perspective, then reorganizes

the elements within different relationships, and finally reaches the solution through insight and productive thinking (Olson & Hergenhahn, 2016). In this process, “trial and error” is not behavioral but cognitive: the learner formulates hypotheses, evaluates mental solutions, and acts when convinced of their appropriateness (Senemoğlu, 2012; Olson & Hergenhahn, 2016). Because the principles are discovered at a structural level, they are easily transferable. Therefore, teachers should engage learners with diverse problems and tasks that stimulate deep processing (Bilge, 2012).

Problem-solving methods, inquiry-based approaches, peer collaboration, and self-regulation strategies strengthen learners’ agency and foster responsibility for their own learning (Ün Açıkgöz, 2014). **Wertheimer positioned Gestalt-based problem solving in contrast to rote learning: rote learning stores rules without understanding and fades quickly, whereas Gestalt-type learning—through grasping structural essence—is durable, transferable, and intrinsically motivated (Bilge, 2012; Olson & Hergenhahn, 2016).**

Because active learning prioritizes creative problem solving and meaning-making, teachers are expected to guide students toward original and flexible solutions rather than standard ones (Şahinel, 2003; Bilge, 2012). In this view, learners are not passive recipients of information; they actively process input, organize relationships, and construct appropriate solutions (Can Yaşar, 2017; Şahinel, 2003).

Empirical studies provide evidence supporting these theoretical claims. Classroom arrangements that facilitate figure–ground differentiation have been shown to improve learning scores in early childhood education. For example, for three-year-olds, background structuring that enhanced figure–ground separation resulted in significant differences in visual learning outcomes (Salavert, Pelegrina & Beltrán, 1998). This finding provides empirical support for the principle of simple background–salient target in active learning environments.

In conclusion, Gestalt theory’s explanation of learning through problem solving, insight, Prägnanz, and principle-based transfer aligns closely with the core principles of active learning: curiosity and motivation, active participation, meaning construction, creativity, and learner responsibility (Bilge, 2012; Ün Açıkgöz, 2014; Olson & Hergenhahn, 2016).

4.1. Early Childhood Context: Developmental Foundations and Design Principles

The Gestalt framework, which explains learning through perceptual organization, insight, and productive thinking, aligns closely with contemporary early childhood education approaches that emphasize learning through play, exploration, inquiry, and meaning making. In early childhood, the strengthening of figure–ground differentiation, proximity and similarity grouping, closure, and continuity tendencies enables children to derive “good forms” (Prägnanz) from scattered stimuli, facilitating the construction of meaningful wholes (Wertheimer, 1923; Koffka, 1935; Köhler, 1947; Schunk, 2014; Senemoğlu, 2012; Bilge, 2012).

Developmentally Appropriate Practice (DAP) principles highlight learning as a holistic process supported through active participation, direct interaction with rich environments, and guided teacher scaffolding. Exemplary early childhood programs—such as the HighScope model—center on the plan–do–review sequence (Hohmann & Weikart, 1995; NAEYC, 2020). This structure provides a fertile ground for active learning and aligns with Gestalt’s emphasis on insight and structural understanding (Can Yaşar, 2017; Olson & Hergenbahn, 2016).

4.1.1. Developmental Foundations

Perceptual development in early childhood is rapid; children increasingly demonstrate tendencies to complete incomplete stimuli, perceive patterns holistically, and direct their attention toward figures rather than backgrounds (Kellman & Arterberry, 2006; Wagemans et al., 2012). This provides a strong theoretical rationale for why tasks based on pattern recognition and closure are effective in the classroom (Schunk, 2014; Bilge, 2012).

At the same time, executive functions—attention, working memory, and cognitive flexibility—develop through play and problem-solving activities. These cognitive resources form the foundation for the kind of insightful reorganization and productive thinking described by Gestalt theory (Diamond, 2013; Olson & Hergenbahn, 2016). DAP principles emphasize supporting learning holistically across cognitive, social–emotional, motor, and language domains (NAEYC, 2020).

Research on infancy and early childhood indicates that cues such as proximity (3–4 months), similarity (in brightness and shape), continuity,

and figure–ground relationships are gradually incorporated into perceptual processing (Quinn et al., 2002; Quinn, Bhatt & Hayden, 2008; Wagemans et al., 2012). Prior shape knowledge facilitates figure–ground segregation, which also explains why labeling and modeling are effective teaching strategies (White et al., 2018). This developmental trajectory supports the usefulness of design strategies such as highlighting targets and enabling children to construct patterns themselves in activities planned for ages 3–6 (Kellman & Arterberry, 2006).

4.1.2. Gestalt Design Principles in Early Childhood Education

Whole–Part Balance: Making the meaning of the whole visible before working with individual components facilitates grasping the “structural essence” (Wertheimer, 1923; Bilge, 2012).

Figure–Ground Management: Instructions and classroom arrangements that make the attentional target (figure) salient and simplify the background support selective attention. A “simple background–salient target” layout can enhance learning performance even in three-year-olds (Schunk, 2014; NAEYC, 2020; Salavert et al., 1998).

Organization Through Proximity and Similarity: Grouping materials by similarity and placing them in close proximity triggers spontaneous classification and pattern formation. Since infants and young children can organize based on these cues (Quinn et al., 2002; Quinn et al., 2008), material grouping supports natural categorization (Senemoğlu, 2012; Hohmann & Weikart, 1995).

Task Design Using Closure and Continuity: Incomplete–complete matching, line or path tracing, and continuity-based activities provide opportunities for insightful grasping. The tendency toward “good form” and closure emerges early in life, making continuity-based tracing and visual completion tasks particularly effective (Köhler, 1947; Schunk, 2014; Wagemans et al., 2012; Kellman & Arterberry, 2006).

Prägnanz and Aesthetic Organization: Symmetrical and balanced classroom arrangements and visual clarity enhance the tendency toward “good form,” while reducing excess information facilitates meaningful organization (Can Yaşar, 2017; Zeren, 2017).

5. CONCLUSION

This section reframes active learning in early childhood education through the lens of Gestalt theory, demonstrating that learning fundamentally unfolds through processes of perceptual organization, insight, and structural understanding. Gestalt's emphasis on whole-part relations, Prägnanz (good form), and organizational principles (figure-ground, proximity, similarity, closure, symmetry, continuity) explains the young child's natural inclination to construct meaningful wholes from environmental stimuli, directly informing classroom design and instructional decision-making (Wertheimer, 1923; Koffka, 1935; Köhler, 1947; Schunk, 2014; Senemoğlu, 2012; Bilge, 2012).

The rapid development of perceptual skills and the strengthening of executive functions through play and problem solving reinforce the cognitive foundation of active learning environments that support insightful reorganization (Kellman & Arterberry, 2006; Wagemans et al., 2012; Diamond, 2013). At the practical level, instructional architecture built on visible whole-part relationships, simple backgrounds with salient targets, proximity/similarity-based grouping of materials, and short closure/continuity tasks aligns with children's tendency toward "good form," supporting meaning-making and enhancing transfer (Can Yaşar, 2017; Schunk, 2014; Bilge, 2012).

In such a learning architecture, the teacher facilitates the learner's cognitive shift from disequilibrium to equilibrium through guidance and inquiry rather than external reinforcement, making decision-making and planning processes visible within a plan-do-review cycle (Hohmann & Weikart, 1995; NAEYC, 2020).

From a policy and curriculum perspective, this framework points to the importance of designing preschool physical environments that enhance perceptual clarity, enriching instruction with short, meaningful problem situations and multiple solution paths, and integrating process-focused assessment methods such as observation and mini-portfolios (NAEYC, 2020; Hohmann & Weikart, 1995). Theoretically, Gestalt supports a learning culture that prioritizes understanding over memorization, principle-based reasoning over rule following, and structural justification over single correct answers, thereby fostering active engagement and self-regulation in early childhood (Olson & Hergenbahn, 2016; Senemoğlu, 2012; **Ün Açıkgöz, 2014**).

In summary, a Gestalt-based perspective offers both a theoretical foundation and a practical roadmap for active learning in early childhood education: simplify the environment, make the whole visible, organize relationships, trigger insight, and evaluate through documented processes. Early developmental evidence on grouping and figure-ground sensitivity suggests that micro-level design decisions—such as visual simplification, target salience, and pattern-based teaching—may be directly related to early learning outcomes (Salavert et al., 1998; Quinn et al., 2002; Quinn et al., 2008; Wagemans et al., 2012). When applied consistently, these principles support meaningful and durable learning, enabling learners to transfer their understanding across contexts (Wertheimer, 1923; Köhler, 1947; Bilge, 2012; NAEYC, 2020).

REFERENCES

- Aydın, A. (1999). *Sınıfyönetimi*. Ankara, Turkey: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bilge, F. (2012). Gestalt ve insancıl yaklaşımda öğrenme. In B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (pp. 272–304). Ankara, Turkey: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can Yaşar, M. (2017). Gestalt kuramı. In N. Aral & T. Duman (Eds.), *Eğitim psikolojisi* (pp. 340–376). Ankara, Turkey: Pegem Akademi.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1995). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs*. Ypsilanti, MI, USA: HighScope Press. Retrieved October 4, 2025, from <http://www.ndlcpreschool.com/wp-content/uploads/2013/07/Active-Learning.pdf>
- Kellman, P. J., & Arterberry, M. E. (2006). Infant visual perception. In D. Kuhn, R. S. Siegler, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Cognition, perception, and language* (6th ed., pp. 109–160). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons.
- Koffka, K. (1935). *Principles of Gestalt psychology*. New York, NY, USA: Harcourt, Brace.
- Köhler, W. (1947). *Gestalt psychology: An introduction to new concepts in modern psychology*. New York, NY, USA: Liveright Publishing Corporation.
- Kuş, S. (2013). Güzel sanatlar eğitimi bölümlerinde grafik tasarım dersi eğitimine Gestalt kuramı ve ilkelerinin yansımaları (Master's thesis). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Samsun, Turkey.
- Leeper, R. (1935). A study of a neglected portion of the field of learning—the development of sensory organization. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 46(1), 41–75. doi:10.1080/08856559.1935.10533144
- Li, J., Qian, J., & Liang, F. (2018). Evidence for the beneficial effect of perceptual grouping on visual working memory: An empirical study on illusory contour and a meta-analytic study. *Scientific Reports*, 8(1), 13864. doi:10.1038/s41598-018-32039-4
- Morgan, C. T. (2015). *Psikolojiye giriş*. Konya, Turkey: Eğitim Kitabevi.

- NAEYC. (2020). Developmentally appropriate practice (DAP) position statement. Retrieved September 29, 2025, from <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/contents>
- Öztürk, B., & Kısaç, İ. (2012). Bilgiyi işleme modeli. In B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (pp. 304–334). Ankara, Turkey: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Quinn, P. C., Bhatt, R. S., & Hayden, A. (2008). Young infants readily use proximity to organize visual pattern information. *Acta Psychologica*, 127(2), 289–298. doi:10.1016/j.actpsy.2007.05.001
- Quinn, P. C., Bhatt, R. S., Brush, D., Grimes, A., & Sharpnack, H. (2002). Development of form similarity as a Gestalt grouping principle in infancy. *Psychological Science*, 13(4), 320–328. Retrieved from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12137134/>
- Salavert, F., Pelegrina, M., & Beltrán, F. S. (1998). Figure–ground perceptual organization and learning by three-year-old children. *Perceptual and Motor Skills*, 86(2), 488–490. doi:10.2466/pms.1998.86.2.488
- Schunk, D. H. (2011). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Boston, MA, USA: Pearson.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (23rd ed.). Ankara, Turkey: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şahinel, M. G. (2003). *Etkin öğrenme*. Ankara, Turkey: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ün Açıkgöz, K. (2014). *Aktif öğrenme* (13th ed.). İzmir, Turkey: Biliş Yayıncılık.
- Wagemans, J., Elder, J. H., Kubovy, M., Palmer, S. E., Peterson, M. A., Singh, M., & von der Heydt, R. (2012). A century of Gestalt psychology in visual perception: I. Perceptual grouping and figure–ground organization. *Psychological Bulletin*, 138(6), 1172–1217. doi:10.1037/a0029333
- Wertheimer, M. (1923). Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt. II. *Psychologische Forschung*, 4, 301–350. doi:10.1007/BF00410640
- Wertheimer, M., & Riezler, K. (1944). Gestalt theory. *Social Research*, 11(2), 78–99. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/40970940>

- White, H., Jubran, R., Heck, A., Chroust, A., & Bhatt, R. S. (2018). The role of shape recognition in figure/ground perception in infancy. *Psychonomic Bulletin & Review*, 25(4), 1381–1387. doi:10.3758/s13423-018-1476-z
- Zeren, G. (2017). Gestalt kuramı. In İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (pp. 545–568). Ankara, Turkey: Anı Yayıncılık.

ETKİN ÖĞRENME VE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİNİN ROLÜ

Sare TÜRKMEN ÇINAR¹

Merve ARABACI²

1. GİRİŞ

“Görüyorsun, öğrenmenin yapmaktan başka yolu yok.”

-Küçük Ağaç’ın Eğitimi, Forrest Carter

Etkin öğrenme öğrenenlerin bir şeyler yapmasını ve yaptıkları şeyler hakkında düşünmesini içeren her türlü öğretim etkinliğidir (Bonwell & Eison, 1991). Sunulan bilgiye dahil olmak; analiz, sentez, değerlendirme gibi üst bilişsel becerileri kullanarak bilgi hakkında düşünmeyi içerir (King, 1993 akt. Chi & Wylie, 2014). Kavrama yönelik evrensel olarak kabul edilmiş tek bir tanım bulunmasa mevcut tanımlar öğrenenin öğrenme sürecinde aktif olduğunu ve üst düzey düşünme becerilerini öne çıkarmaktadır. Bu doğrultuda, Doolittle, Wojdak & Walters (2023) 547 ampirik çalışmayı incelediği sistematik derlemelerinde etkin öğrenmenin üç temel özelliği vurgulamaktadır:

- Temeli yapılandırmacılığa dayanır.
- Üst düzey düşünmeye ve derin öğrenmeye teşvik eder.
- Katılım ve etkileşim odaklı öğretim stratejilerini içerir.

Bireyin öğrenme sürecinde aktif bir katılımcı olması gerektiğine dair görüşlerin antik çağlardan beri dile getirilmektedir. Sokrates’in *“Ben kimseye bir şey öğretemem, sadece onların düşünmelerini sağlayabilirim.”* sözü öğrenme ancak bireyin kendi çabasıyla inşa ettiği bir süreç olduğunu

¹ Arş. Gör. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, sare.turkmen@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8167-0481

² Arş. Gör. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Afyon/Türkiye, e mail: mervebicer@aku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9837-3950

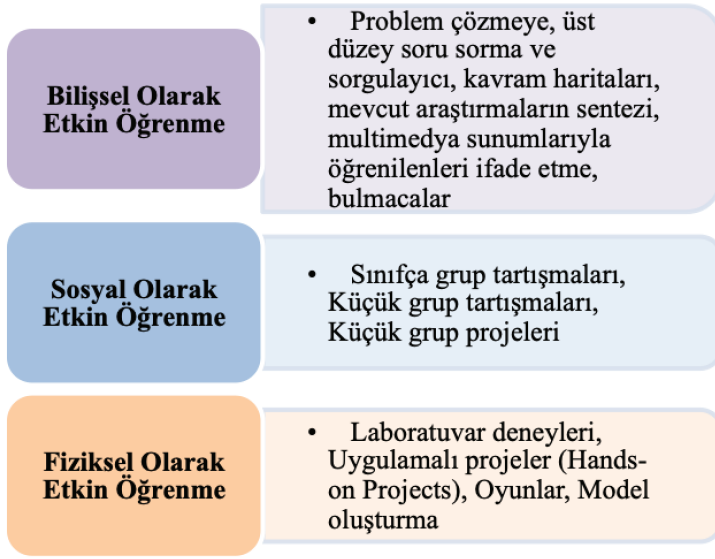
vurgular. Bu süreci desteklemek için geliştirdiği Sokratik Düşünme yönteminde bir düşünce için “Neden böyle söylüyorsun?”, “Bunu daha ayrıntılı açıklayabilir misin?” ve “Bunun karşı argümanı nedir?” gibi belirli sorular sorarak nedir-ne değildir perspektifinde akıl yürütülür (Watter, 2024). Platon ise “*Hür insan hiçbir şeyi köle gibi öğrenmemeli. Bedene zorla yaptırılan sporun zararı olmasa bile, kafaya zorla sokulan şeyler akılda kalmaz*” ifadesi ile öğrenmenin isteğe, içsel motivasyona ve ilgiye bağlı olması gerektiğini ortaya koyar. Aristoteles ise “*Anlamak, yapmakla olur*” diyerek, öğrenmenin ancak deneyimle ve uygulamayla kalıcı hâle geleceğini belirtir. Konfüçyüs’ün “*Duyuyorum, unutuyorum. Görüyorum, hatırlıyorum. Yapıyorum, anlıyorum*” sözü ise öğrenmede en etkili yöntemin bireyin yaparak yaşayarak öğrenmesi olduğunu özetler. Tüm bu düşünceler öğrenmenin pasif bir alıcı olmaktan öte; düşünerek, sorgulayarak ve deneyimleyerek sürece etkin katılmakla gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle etkin öğrenmenin felsefi temelleri olarak değerlendirilebilir.

Modern eğitim kuramcıları da öğrenmede pasifliğin etkili olmadığını farklı şekillerde ifade etmiştir. John Dewey, geleneksel eğitim anlayışının öğreneni pasif tuttuğunu ve anlamlı öğrenme yaratmadığını ifade ederek dönemde köklü bir dönüşüme öncü olmuştur (Williams, 2017). Ona göre öğrenme süreci deneyim, aktif katılım, sorgulama ve yansıtma süreçleri ile gerçekleşmektedir (Breault, 2013). Piaget de öğrenmenin aktivite ve deneyime dayalı olduğunu vurgulamakta; bilginin eleştirel düşünerek yapılandırılması gerektiğini ifade etmektedir (Piaget, 1953). Montessori (2016), çocukların ilgilerini çeken ve merak uyandıran materyallerle etkileşimde bulunarak hızlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Çocuklara seçim yapma, deneme ve keşfetme fırsatları sunarak öğrenme sürecine dahil edilmelerini vurgulamıştır. “*Öğrenme sürecini yönetmede çocuklara yer vermek, öğrenme hızı ve etkisi için önem taşımaktadır.*” diyerek, anlamlı ve kalıcı öğrenme için çocuğun aktif katılımını esas olduğunu işaret etmektedir. Sosyal etkileşimin öğrenmedeki yerini öne çıkaran Vygotsky ise öğrenmenin sosyal bir süreç olduğunu savunarak sosyal etkileşimi merkeze almıştır. Yakınsak gelişim alanı adını verdiği kavram daha bilgili birinin iş birliği ve rehberliği sayesinde kişinin potansiyel öğrenme deneyimini geliştireceğini ifade etmektedir. Bu şekilde aktif katılım, etkileşim ve destekle problem çözme ve öğrenme becerisi geliştirilebilir (Ünveren Kapanzade, 2019). Tüm bu felsefi ve kuramsal yaklaşımlar bir araya geldiğinde, çağdaş eğitimde etkin öğrenmenin (active learning) yalnızca bir öğretim yöntemi değil; bütüncül bir öğrenme anlayışı olduğu görülmektedir.

2. ETKİN ÖĞRENMEDE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİ

Etkin öğrenme, öğretmen ve çocuğun sürece birlikte katıldığı, etkileşimi esas alan dinamik bir öğretim yaklaşımıdır. Bu sürecin başarısı, etkinliklerin amaca uygun biçimde planlanmasına, öğretmenin pedagojik donanımına ve çocukların katılım düzeyine bağlıdır. Özellikle erken çocukluk döneminde, çocukların doğal merakları ve keşfetme istekleri öğrenme süreci için önemli bir fırsattır. Bu nedenle öğretmenin rolü çocukların ilgilerini temel alarak onları araştırmaya ve düşünmeye teşvik edecek etkinlikler tasarlamak ve öğrenme ortamını bu doğrultuda düzenlemektir.

Etkin öğrenme temelli ders planları ve uygulamaların, geleneksel derslere göre hem çocuklar hem de öğretmenler tarafından daha keyifli bulunduğu ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirdiği bilinmektedir (Bernstein, 2018). Fakat, etkin öğrenmede amacın dersi eğlenceli hale getirmek olmadığı ve ders planına birkaç oyun veya eğlenceli aktivite eklemekle elde edilmeyeceği unutulmamalıdır. Çocuklar çeşitli kaynakları kullanarak kendi başlarına bilgi edinme, yeni bilgilerle bağlantı kurma, üzerine düşünme ve öğrendikleri bilgileri kullanarak yeni fikirler üretme konusunda güçlendirilmeye yönlendirilmelidir (Edwards, 2015). Öğrenmede çocuğun düşünme sürecini destekleyici ve aktifliğini ön plana çıkaran her strateji etkin öğrenmeyi de desteklemektedir. Sınıf içi tartışma, düşün-eşleş-paylaş etkinliği, dramalar, ikilemler, akran değerlendirme, kavram haritaları, günlükler vb. pek çok strateji için etkin öğrenme stratejisi denebilir (Edwards, 2015; Pektaş, 2024; Rakha, 2025; Walkers, 2003). Bu noktada Edwards'ın (2015) dikkat çekici sınıflamasından yararlanılabilir. Bu kategori ve etkinlikler aşağıdaki şekilde yer almaktadır.



Şekil 1. Etkin öğrenme teknikleri kategorisi (Edwards, 2015)

Öğretmenlerde etkinlik planlarında ve sınıf içi uygulamalarında farklı stratejiler kullanarak öğrenmeyi etkin hale getirebilir. Yukarıdaki tabloda her alan her kategori için ayrı ayrı etkinlik planlanabileceği gibi farklı kategorilere birlikte yer veren etkinlikler de planlanabilir. O hafta/ay yapılacak etkinliklerin bir kısmına hafta/ay başında çocuklar ile karar verilebilir.

Aktif öğrenme ortamlarında çocuklar öğrenmenin sorumluluğu alır; karar verme ve keşfetme becerileri desteklenir. Öğrenme sürecinde merak duygusunu tetikleyen etkinlikler, çocukların düşünme becerilerini artırır. Erken çocukluk döneminde bu tür etkinliklerle meta bilişsel düşünme teşvik edilebilir (Eberhart, Ingendahl, & Bryce, 2025). Örneğin hikâye anlatımı yarıda kesilerek “Sonra ne olmuş olabilir?”, “Sence bu karakter neden böyle yaptı?” gibi açık uçlu sorularla çocukların tahmin yürütme, ilişki kurma ve çıkarım yapma becerileri desteklenebilir. “Bunu yaparken ne düşündün? Başarılı olduğunu nasıl anladın?” gibi sorulardan yararlanılabilir.

Çocuklar kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre materyal seçimi yapabildiklerinde, tüm duyularını kullanarak daha derin öğrenmeler yaşar (Özbay, 2022). Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenleri, farklı duyulara hitap eden etkinlikler tasarlayabilir. Örneğin bahçeye farklı sesler ve kokular incelenerek kaynağı bulunabilir. Veya dokunsal yürüyüş yolları, sessizlik köşeleri ya da farklı

koku/renk veya geçici öğrenme merkezleri oluşturarak çevreyle çoklu duyu etkileşimini desteklenebilir.

Özdeğerlendirme ve geribildirim aktif öğrenmenin temel parçalarındandır. Öz değerlendirme, çocuklara düşüncelerini gözden geçirme ve geliştirme fırsatları sunar (Van Amburgh, Devlin, Kirwin, Qualters, 2007). Geribildirim ise öğrenme hedefleri ile sürecinin öğrenen performansının ilişkilendirilmesini destekler. Van den Bergh, Ros, & Beijaard (2014) öğretmenlerin geri bildirimde bulunurken genellikle yönlendirici (olumlu/olumsuz) geri bildirimleri tercih ettiğini ifade ederken odak noktanın öğrenene yardımcı olmak olduğunu vurgulamıştır. Geri bildirimlerde hem güçlü hem de zayıf yönleri ele alınabilir. Çocukların tıkanıklıkları noktalarda yeni bir bakış açısı, bir soru sorularak yeni bir düşünme penceresi açılabilir. Geri bildirimlerde “Bugün çok farklı bir fikir ortaya attığımı fark ettim. / Bugünkü etkinliği çok dikkatli uyguladığımı fark ettim” gibi gözlemler paylaşılabılır. Böylece çocukların farkındalıkları desteklenebilir. Etkinliklerde çocukların öz değerlendirme yapması için zaman aralıklar oluşturulabilir. “Önceden böyle düşünüyordum, şu an böyle düşünmüyorum çünkü...” şeklinde açıklama yapılmalarına imkan verecek düşünsel süreçler desteklenebilir. Özellikle günü değerlendirme zamanında çocukların gün içindeki yaşantılarını ve duygularını gözden geçirmeleri sağlanabilir. “Bugün en şaşırdığım şey.../ Bugün en çok merak ettiğim şey...” gibi cümle kalıpları ile oyun oynanarak günü gözden geçirmeleri desteklenebilir.

Araştırmalar, aktif öğrenme uygulamalarının çocukların özgüven gelişimini ve kendi kendine öğrenme becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Örneğin Aydede ve Kesercioğlu (2012), aktif öğrenme uygulamalarının çocukların kendi kendine öğrenmeyi planlama ve bu konuda özgüven açısından anlamlı farklılık geliştirdiği saptamıştır. Ancak her çocuk sürece aynı düzeyde katılmak istemeyebilir. Bu nedenle öğretmenlerin çekingen ya da isteksiz çocuklar için alternatif yollar sunması gerekebilir. Etkinliklerde çocuklara bireysel katılım gösterebilecekleri küçük sorumluluklar verilebilir; örneğin bir materyali dağıtmak ya da bir köşeyi düzenlemek gibi görevlerle sürece dahil edilmeleri sağlanabilir. Ayrıca bireysel ve sessiz çalışmayı seven çocuklar içi bireysel ve küçük grup seçenekleri sunulabilir. Her çocuğun öğrenme sürecine kendi hızında ve güvenli bir şekilde katılması desteklemek için çocukların gözlemlenmesi oldukça önemlidir.

Etkin öğrenmenin gerçekleştiği sınıf ortamı, yalnızca fiziksel olarak değil, duygusal ve sosyal bileşenler açısından da çocuklara uygun olmalıdır. Çocukların hareket edebileceği, hayal güçlerini kullanabilecekleri, oyun kurabileceği ve ürünlerini sergileyebileceği zengin öğrenme ortamlarının öğrencilerin kendi öğrenmelerini yapılandırmalarına ve sorumluluk almalarına katkı sağladığı bilinmektedir (Pekdoğan & Kanak, 2016). Öğrenme ortamının fiziksel, sosyal ve psikolojik unsurlarının öğrencinin motivasyonu ve bilişsel süreçleri üzerinde etkisi bulunmaktadır (Rusticus, Pashootan, & Mah, 2023). Öğretmenler, öğrenmeyi kolaylaştıran fiziksel düzenlemeler yaparken aynı zamanda psikolojik güvenliği destekleyen bir sınıf iklimi de oluşturmaya özen göstermelidir. Bu bağlamda öğretmenler çocukların aidiyetini sağlamak için çocuklara kişiselleştirebilecekleri alanlar oluşturabilir. Örneğin giysi dolaplarını istediklerini gibi düzenleme, materyaller ile süsleme imkanı sunulabilir. Çocukların ürünlerini sergileyebileceği alanlar oluşturulabilir. Sınıf içinde ve etkinliklerde, çocukların kendilerini ifade edebileceği rutinler oluşturulabilir; örneğin, “Günün düşüncesi” ya da “Bugün kendimle gurur duyduğum şey” gibi paylaşımlar bu süreci destekleyebilir.

Sonuç olarak, etkin öğrenme bireyin düşünen aktif bir katılımcı olması gerektiği anlayışına dayanır. Bu anlayış, erken çocukluk eğitiminde yalnızca pedagojik bir tercih değil, gelişimsel bir gereklilik olarak değerlendirilmelidir. Çocukların merak, keşfetme ve etkileşim yönelimleri dikkate alındığında, öğretmenlerin bu potansiyeli açığa çıkaracak şekilde öğrenme süreçlerini ve öğrenme ortamını tasarlamaları büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerine düşen görev yalnızca etkinlik planlamak değil; aynı zamanda çocukların duyuşsal, sosyal ve bilişsel gelişimlerini destekleyecek zengin ve çok boyutlu öğrenme ortamları oluşturmaktır.

KAYNAKÇA

- Andres, H. (2020). The role of active teaching, academic self-efficacy, and learning behaviors in student performance. *Journal of International Education in Business*, 13(2), 221–238. <https://doi.org/10.1108/JIEB-02-2020-0017>
- Aydede, M. N., & Kesercioğlu, T. (2012). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), 37-49.
- Bernstein, D. A. (2018). Does active learning work? A good question, but not the right one. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 4(4), 290.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. 1991 ASHE-ERIC higher education reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, USA
- Breault, R. (2013). Active learning: A growth experience. In *Experiencing Dewey* (pp. 47-51). Routledge.
- Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219–243.
- Doolittle, P. E., Wojdak, A., & Walters, K. (2023). *Defining Active Learning: A Restricted Systematic Review*, 11, 1-24. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.11.2524>
- Eberhart, J., Ingendahl, F., & Bryce, D. (2025). Are metacognition interventions in young children effective? Evidence from a series of meta-analyses. *Metacognition and Learning*, 20(1), 7.
- Edwards, S. (2015). Active learning in the middle grades: This article offers examples of developing students' participation as a central tenet of ideal middle level education that is intellectually active, socially active, and physically active. *Middle School Journal*, 46(5), 26-32.
- Erol, A., & Erol, M. (2018), "Platon'un 'devlet' eserinin eğitsel açıdan değerlendirilmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 12-27

- Montessori, M. (2016). Çocukluğun Keşfi (S. D. Çiftçi, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Özbay İ. (2022). Pre-school teachers' opinion on active learning. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(1), 235-247.
- Pektaş, R. (2024). The effect of active learning techniques on EFL preservice teachers' willingness to communicate, oral communication strategy and speaking anxiety. Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Rakha, A. H. (2025). Promoting online teaching through active learning strategies: Applications and innovations. *Frontiers in Education*, 10, p. 1546208
- Rusticus, S. A., Pashootan, T., & Mah, A. (2023). What are the key elements of a positive learning environment? Perspectives from students and faculty. *Learning environments research*, 26(1), 161-175.
- Ünveren Kapanadze, D. (2019). Vygostky'nin sosyo- kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(47), 181-195.
- Van Amburgh JA, Devlin JW, Kirwin JL, Qualters DM. (2007). A tool for measuring active learning in the classroom. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 71(5):85. doi: 10.5688/aj710585.
- Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2014). Improving Teacher Feedback During Active Learning: Effects of a Pektogan, S., & Kanak, M. (2016). A Qualitative research on active learning practices in pre-school Education. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 232-239.
- Professional Development Program. *American Educational Research Journal*, 51(4), 772-809. <https://doi.org/10.3102/0002831214531322>
- Walker, S. E. (2003). Active learning strategies to promote critical thinking. *Journal of athletic training*, 38(3), 263.
- Watters, N. (2014) An exploration of the concept and practice of active learning in higher education. *PhD thesis*. University of Glasgow, Scotland.
- Williams, M. K. (2017). John Dewey in the 21st century. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 9(1), 91-102.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ÖĞRETMEN VE AİLE İLETİŞİMİ

Ayşe AYDIN¹

1. GİRİŞ

Çocukların eğitimi ve başarısı için aile ve okul arasında iletişim ve işbirliğinin sağlanması önem taşımaktadır. Bu işbirliğinin ve iletişimin sağlanması konusunda en büyük görevse okul öncesi öğretmenlerine düşmektedir. Öğretmenlerin, aileleri eğitim sürecinin içerisine etkin bir şekilde dâhil edebilmek için kullandıkları dil yani iletişim becerileri ve topluluğun katılım gücünden yararlanma becerileri çocukların gelişimi açısından temel bir öneme sahiptir (Ankrum, 2016).

Araştırmalar öğretmenlerin iletişim becerilerinin ailelerle kurulacak olan ilişkinin niteliğini doğrudan etkilediğini göstermektedir (Denessen, Baker, Kloppenburg ve Kerkhof, 2009; Symeou, Roussounidou ve Michaelides, 2012). Ancak öğretmen yetiştirme programlarında çeşitli eksikliklerin olduğu ve mezun olan öğretmenlerin kendilerini bu konuda yetkin hissetmedikleri görülmektedir (Ekici, Günhan ve Anılan, 2016). Gelişim kuramları açısından bakıldığında Bronfenbrenner'in Ekolojik Kuramı göre çocukların gelişiminde çevresel faktörlerin etkisine vurgu yapmaktadır. Kurama göre çocukların içine doğmuş oldukları çevresel sistemler gelişimi doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir (Santrock, 2016). Özellikle çocuğun ailesi ve okulu arasındaki kurulacak olan ilişkiler ve bu ilişkilerin niteliği gelişimi üzerinde belirleyici olmaktadır. Bu bölümde okul öncesi eğitimde öğretmen ve aile iletişiminin önemi, öğretmen ve aile iletişiminde öğretmenin rolü ve iletişimde dikkat edilmesi gereken stratejilere yer verilecektir.

¹ Dr. Öğr.Gör., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Hikmet Tolunay MYO, Çocuk Gelişimi, aaydin@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9657-8082.

2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ÖĞRETMEN VE AİLE İLETİŞİMİN ÖNEMİ

Öğretmen-aile iletişimi, alan yazında ailelerin okul etkinliklerine katılımlarının önemli bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin ailelerle, meslektaşlarıyla ve içinde bulundukları toplumla takım çalışması ve işbirliği yapabilmesi için iletişim becerilerinde uzman olması gerekir (Epstein ve Sanders, 2006; Hobjila, 2014). Bir okul öncesi öğretmeninden, eğitimsel amaçlara ulaşmak ve çocukların gelişim alanlarını desteklemek için zengin uyarıcı eğitim ortamları oluşturması ve aileler ile işbirliği içerisinde faaliyetlerini sürdürmesi beklenmektedir (Tezel Şahin ve Ünver, 2005). İyi bir iş birliği için öğretmen ve aile arasında kurulacak olan iletişimin niteliği ve gücü önemlidir (Epstein ve Sanders, 2006; Hobjila, 2014).

Etkili bir aile ve öğretmen ilişkisi güven, bağlılık, destek, paylaşılan değerler ve çocuk ve diğer kişilerin inanç ve beklentileriyle uyuşan ev ile okul bağlantısının duygusal niteliğini ifade etmektedir (Vickers ve Minke, 1995; akt.Hughes ve Kwok, 2007). Öğretmenler ve aileler arasında kurulan etkili iletişim sayesinde her iki tarafın karşılıklı beklentilerinin anlaşılabilmesi ve çocukların ihtiyaçlarının daha iyi fark edilip karşılanabilmesi mümkün olmaktadır (Adams, Harris ve Jones, 2016; Epstein ve Sanders, 2006; Hughes ve Kwok, 2007; Lareau, 1989; Symeou, Roussounidou ve Michaelides, 2012; Westergard, 2013).

Öğretmenlerin ve ailelerin tüm çocuklar için kapsayıcı bir eğitim hedefine ulaşmak için birbirleriyle işbirliği yapma konusundaki yetkinliklerini artırma ihtiyacı eğitim programlarında vurgulanan önemli bir gerekliliktir. Bu işbirliğini sağlama ve etkili iletişim ağını kurma konusunda ise en önemli görev ve sorumluluk okul öncesi öğretmenine düşmektedir. Aileler, etkili bir işbirliği ile okulun erişebileceği kaynaklar olarak görülmeli ve ciddiye alınmalı, öğretmenler çocukların yararı için işbirliği içerisinde çalışırken aileleri eşit ortaklar olarak görmelidir (Westergard, 2013).

Okulların ve öğretmenlerin, ailelerle iletişim kurlmaları için pek çok nedeni vardır. Okulun genel işleyiş ve kuralları, okullarda verilen hizmetler, gerçekleştirilecek etkinlikler hakkında genel bilgiler paylaşılırken ayrıca sınıfa özgü etkinlikler, projeler, özel günler ya da çocukların bireysel gelişimi ve yaşanan sorunlarla ilgili bilgiler de ailelere iletelebilmektedir (Graham Clay, 2024).

Bu bilgiler yazılı ya da sözlü olarak ailelere aktarılmaktadır. Yazılı iletişim için aileye gönderilen notlar, listeler, formlar, izin yazıları, gelişim raporları,

okul yılı takvimleri ve eve gönderilen özel etkinlik bildirimleri örnek olarak verilebilir. Sözlü iletişim için ise pek çok yola başvurulmaktadır. Öğretmenler ailelerle iletişim için veli toplantıları ve ev ziyaretleri gibi bazı resmi iletişim şekilleriyle birlikte okul giriş ve çıkışlarından önce gerçekleştirilen gündelik konuşmalar ve telefon görüşmeleri gibi birçok gayri resmi iletişim kanalını kullanmaktadır (Symeou, Roussounidou ve Michaelides, 2012).

Okul aile arasında kurulacak olan etkili iletişim kanallarının öğretmene, aileye ve özellikle de çocuklara pek çok katkısı olmaktadır. Bu bağlamda kurulacak olan ilişkiler sadece işbirliği sağlama konusunda değil pek çok yönden çok yönlü yararlar sağlamaktadır.

2.1. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen ve Aile İletişimin Yararları

Öğretmenler ve aileler çocuğu farklı bağlamlardan tanıyan en önemli kişilerdir. Çocuklar okulda ve evde tamamen farklı şekillerde davranabilir. Ebeveynler ve öğretmenler arasında etkili bir iletişim olmadan, çocuğun içinde bulunduğu bu iki farklı dünya gereksiz yere problemlere sebep olabilir. Bu nedenle öğretmen ve aile iletişimi çocuğun içinde yaşadığı dünyayı bilmek için önemlidir (Banasiak, 2011).

Çocuğun öğretmeni ve ebeveynleri arasındaki olumlu ilişkiler, öğretmeni ile olan ilişkilerini de olumlu anlamda güçlendirmektedir. Öğretmenler, aileleri nitelikli bir eğitim sağlama konusunda düşünce ortağı olarak görmelidir. Aile ve öğretmen arasındaki bu ortaklık, çocuğun eğitimindeki boşluğu kapatmalıdır (Ankrum, 2016). Hem aile hem de öğretmen açık ve dürüstçe konuşabilecekleri bir ilişki yaratarak aynı amaçlara doğru birlikte çalışmalı ve böylece çocuğun gelişimine fayda sağlamalıdır (Kohl, Lengua ve McMahon, 2000).

Yapılan araştırmalarda öğretmen ve aile arasındaki etkili iletişimin çocuğun okul etkinliklerinde başarılı olmasını kolaylaştırdığını göstermektedir (Adams, Harris ve Jones, 2016; Galindo ve Sheldon, 2011; Hughes ve Kwok, 2007; Kaufman, Pianta, Cox ve Bradley, 2003; Kraft ve Dougherty, 2013; Merkeley, Schmidt, Dirksen ve Fuhler, 2006). Galindo ve Sheldon (2011) ev ile okul arasındaki iletişim bağı ve aile katılımının çocukların akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarına 846 anaokulundan 16.425 öğrenci katılmıştır. Bulgular okulların aileleriyle iletişim kurma ve onları eğitimsel faaliyetlerinin içinde tutma çabalarının, okulda aile katılımını

arttırdığını ve bunun sonucunda çocukların okul sonu okuma ve matematik başarılarının daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Caspe (2015), öğretmenlerin aileleri nasıl anladığını incelemek amacıyla yürüttüğü araştırmasında etnik açıdan çeşitli ve düşük gelirli yaklaşık 400 çocuk, aileleri ve anaokulundan beşinci sınıfa kadar olan okulları kapsayan beş yıllık uzunlamasına bir araştırmaya dayanmaktadır. Ayrıca birinci ve ikinci sınıftaki 23 çocukla derinlemesine vaka çalışmaları yürütülmüştür. Bulgulara göre öğretmenler aileler hakkında bilgi toplamak için en çok iletişim ve gözlem yöntemlerini kullanmaktadır. Ebeveynler, çocuklar ve diğer okul personeli temel bilgi kaynakları olarak öne çıkarken, iletişim genellikle ebeveyn-öğretmen konferansları, portfolyo sunumları ve okul etkinlikleri aracılığıyla resmi ve yüz yüze gerçekleşmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin ailelerle okul ortamında gayri resmi görüşmeler yaptığı, ayrıca yazılı notlar, telefon görüşmeleri ve çift yönlü mektuplaşma gibi yapılandırılmış yöntemlerden yararlandığı belirlenmiştir. Çalışma, doğrudan iletişimin farklı biçimlerinin öğretmenler ve aileler için karşılıklı öğrenme fırsatı sunduğunu ortaya koymuştur. Bozacıoğlu ve Demirdağ (2024) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerin aileler ile olan etkili iletişiminin ise çocuğu tanımada, çocuğun okula bağlılığının artmasında ve ailenin yapılan etkinliklerden haberdar olarak öğretmenle iletişiminin artmasına katkı sağladığını saptamışlardır.

2.2. Öğretmen ve Aile İletişiminde Öğretmenin Rolü

Aileler ile işbirliği içinde çalışması beklenen bir okul öncesi öğretmenin etkili iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir (Yaşar, 2013). Polk (2006), etkili bir öğretmenin sahip olması gereken on temel özelliği tanımlamıştır. İletişim becerileri de bu on özelliğin içerisinde yer almaktadır.

Westergard'a (2013) göre, ailelerle işbirliği için öğretmen yeterlilikleri: ilişkisel yeterlik, iletişim yeterliği ve bağlam yeterliğidir. İlişkisel yeterlikten kast edilen; öğretmenin ailelerle bağlantı kurma, kibar ve misafirperver olma ve iyi ilişkiler kurma becerisidir. İletişim yeterliği ise: öğretmenin saygılı, açık, olumlu bir iletişim kurabilme yeteneği yeteneğidir. Bağlam yeterliği ise öğretmenlerin ailelerle iletişim kurarken onların yaşadıkları kültürü, dil, din gibi durumları da göz önünde bulundurabilme yeterliliğidir. Öğretmenler aile ile kurulacak olan iletişimde sorumlu olan ilk kişilerdir. Bu nedenle öğretmenlerin iletişim becerilerin gelişmiş olması önemlidir.

Bozacıoğlu ve Demirdağ (2024) tarafından yürütülen nitel bir araştırmada öğretmenlerin ailelerle iletişim kurarken en fazla açık ve anlaşılır olmaya dikkat ettikleri ayrıca beden dillerini doğru kullandıkları ve genel olarak resmi dil kullanırken aynı zamanda aileyi anlayan, içten ve samimi bir dil kullandıkları bununla birlikte empati kurarak, jest ve mimiklerine de dikkat ettikleri görülmüştür.

Başarılı bir öğretmen aile iletişimi için aşağıdaki altı öneri etkili olabilmektedir (Barge ve Loges 2003; Blue-Banning ve ark. 2004; Dettmer ve ark. 2009; akt. Conderman, Johnston-Rodriguez, Hartman ve Kemp, 2010).

1. Temkinli olmak: Ailelerin çocuklarını ilgilendiren belirli konularda özellikle bazı konuların hassas doğası gereği ailelerin çok duygusal olabileceklerinin farkında olun. Bilgileri gizlilik esasına uygun bir şekilde aile ile birebir görüşürken mahremiyetine saygı duyarak paylaşın.
2. Dürüst olmak: Ailelerle çocuklarıyla ilgili bilgi paylaşımlarında samimi ve dürüst olun.
3. Açık olmak: Aile üyeleriyle onların anlayabilecekleri şekilde yalın bir dille konuşun. Eğer konuşmalarınızda eğitim terimlerini kullanıyorsanız, herkesin sizi anladığından emin olun.
4. Sürekli iletişim halinde olmak: Ailelere vereceğiniz haberler her zaman iyi olmasa da ailelerle sürekli ve devamlı bir iletişim içerisinde bulunun.
5. Olumlu olmak: Çocukların zor durumlarını veya düşük performanslarını tartışırken kişiliklerine değil, problem durumuna odaklanmaya çalışın. Konuşurken sadece olumsuz ifadeler kullanmaktan ziyade olumlu ifadelerde kullandığınızdan emin olun. Aileyi ve öğrenciyi suçlamaktan kaçının ve meseleleri kişiselleştirmeyin.
6. İyi bir dinleyici olmak: İletişimin iki yönlü bir süreç olduğunu unutmayın. Ailelerden bilgi almak ve ne istediklerini anlamak, onlara dikkat etmeyi ve onların görüşlerini dinlemeyi ve saygı duymayı gerektirmektedir.

Bozacıoğlu ve Demirdağ (2024) tarafından yürütülen nitel bir araştırmada öğretmenlerin ailelerle birebir iletişim kuracakları zaman yanlış anlaşılmanın önüne geçmek için yüz yüze iletişimi ya da telefon

görüşmelerini tercih ettikleri fakat tüm sınıfı ilgilendiren konularda daha çok grup mesajlarını tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin ailelerle iletişim kurarken ilettikleri mesajın doğru ve tam anlaşılmasına çok önem verdikleri görülmüştür. Mesajlaşma yoluyla iletişimde bulunduklarında yanlış anlaşılmalara yaşadıklarını ve bunun için grup mesajlarını genel bilgi vermek amacıyla kullandıklarını görülmüştür.

Çocukların zor durumları için ailelerle görüşürken örneğin sınıfta yaşanan davranış problemleri ya da çocuğun gelişimsel bir geriliği hakkında konuşmayı başlatmak ve sürdürmek zor olabilmektedir. Bu durumda öğretmenin ailenin karşısında değil yanında olduğunu ve sorunları işbirliği içerisinde birlikte aşacaklarına dair güven vermesi çok önemlidir.

Ailelerle kurulacak olan iletişimde etkili olabilecek stratejiler şunlardır:

İletişim sürecini başlatma: Ailelerle kurulacak olan iletişimde öğretmenler sınıflarında hangi çocukların olacaklarını öğrenir öğrenmez ailelerle iletişim kurmanın yollarını aramalıdır. Öğretmen ailelerle tanışmak için bir telefon açabilir ya da bir mektup yazabilir.

Zamanında iletişime geçmek: Bir problem tanımlandıktan hemen sonra ailelerle temas kurmalı, böylece zamanında bir çözüm bulunabilmelidir. Çok uzun süre beklemek, muhtemelen ilgili kişilerin hayal kırıklığıyla yeni sorunlar yaratabilir.

İletişim düzenli ve sık olmalıdır: Ailelerle çocuklarının performansları ve gelişimleri hakkında düzenli ve sık geri bildirim vermek önemlidir.

İlerlemenin takibi: Ailelerin ve öğretmenlerin her biri bir diğersinin verdiği sözleri tutmasını ister.

İletişim süreci açık ve faydalı olmalıdır: Aileler ve öğretmenlerin çocuklarına faydalı olmak için ihtiyaç duydukları bilgi anlamlı ve açık bir şekilde paylaşılmalıdır (American Federation of Teachers, 2010).

Birçok okul ve öğretmen ailelerle kurulacak olan etkili bir işbirliği için önemli faktörlerin farkında olsalar da, bu teorik bilgiyi uygulamaya nasıl dönüştüreceklerini tam anlamış gibi görünmemektedir. Bu zorluğun nedenlerinden biri, öğretmenlerin geleneksel olarak ailelerle iyi bir işbirliği için neye ihtiyaç duyulduğuna ve bu teorik bilgiyi nasıl uygulamaya geçireceklerine daha az odaklanmalarından gelmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin gelişmiş olması ailelerle kurulacak olan iletişimin kalitesini etkilemesi bakımından önemlidir. Fakat

öğretmen yetiştirme programlarında iletişim becerilerinin kazandırılması konusunda çeşitli sıkıntıların olduğu ve öğretmen adaylarının kendilerini bu konuda yetersiz hissettikleri görülmektedir. Bu durum öğretmen eğitiminde iletişim becerilerinin güçlendirilmesini ve aile katılımına yönelik daha fazla uygulamalı çalışmaların artırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Denessen, Baker, Kloppenburg ve Kerkhof (2009), Hollanda'daki üç öğretmen yetiştirme enstitüsünün müfredat içeriklerini ve öğretmen eğitiminin öğrencilerin öğretmen-aile iş birliği konusundaki yeterlikleri ile ebeveynlere yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemiştir. 545 öğretmen adayının katıldığı araştırma sonucunda, programların bu konuda çeşitli müfredat bileşenleri içermesine rağmen, adayların yeterlilik düzeylerinin oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının genel olarak meslek yaşamlarına başlarken ebeveynlerle iletişim kurma konusunda kendilerini yeterince hazırlıklı hissetmedikleri ortaya çıkmıştır.

Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan'ın (2016) gerçekleştirdiği çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. İletişim becerileriyle ilgili eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin zihinsel iletişim becerileri, iletişim becerileriyle ilgili eğitim almamış olan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Bir diğer çalışmada ise Symeou, Roussounidou ve Michaelides (2012) okul öncesi, ilkököl ve ortaokul öğretmenlerine ebeveynlerle konuşurken kendimi şimdi daha güvende hissediyorum” adında öğretmen –aile iletişimi konusunda hizmet içi eğitim vermişlerdir. Araştırmanın verilerini, öğretmenlerin eğitimlerinden önce doldurdıkları anketler ve yine eğitim sonrasında doldurdıkları anketlerle toplamışlardır. Verilerin analizi sonucunda eğitimi alan öğretmenlerin eğitim sonrasında ebeveynlerle iletişim kurmanın çeşitli yönleriyle ilgili algılarında önemli bir değişiklik olduğunu ve ebeveynlerle iletişim oturumlarının düzenlenmesi ve uygulanmasındaki yeterliliklerinin olumlu bir şekilde arttığını saptamışlardır.

Sonuç olarak araştırma bulguları ailelerle iletişim kurma konusunda öğretmenlerin üniversite eğitimi sonrasında kendilerini yetkin hissetmedikleri ve daha fazla uygulamalı eğitimlere ihtiyaç duyduklarını meslek hayatına başladıklarında ise hizmet içi eğitimlerle iletişim becerilerine yönelik eğitim alan öğretmenlerin iletişim becerilerinin arttığını ve öğretmenlerin eğitim sonrasında kendilerine bu konuda daha fazla güvendiklerini göstermektedir.

2.3. Aile Eğitimi ve Katılımı

Okul öncesi dönemde çocukların eğitim sürecini planlarken çocuğu tek başına sürece dahil etmek mümkün olmamaktadır. Çocuk ailesi ile birlikte bir bütün olarak düşünülmelidir. Öğretmenler nitelikli bir okulöncesi eğitim için ailelerinde eğitim faaliyetlerine katılımda bulunduğu ve aile eğitimini de kapsayan amaçlar oluşturmalıdır (Cömert ve Güleç, 2004). Ailenin eğitime katılımı okul öncesi eğitimin devamlılığının sağlanması adına gereklidir. Eğitim kurumlarında çok nitelikli bir eğitim uygulansa bile ailenin eğitim süreçlerine dâhil olmaması durumunda çocuklarda kalıcı davranış değişikliği sağlamak ve okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşmak mümkün olmayacaktır. Kaliteli bir eğitim sürecinde öğretmen aile arasındaki ilişki sadece çocukla ilgili belirli bilgilerin paylaşılmasından ziyade ailenin de programın içerisine katılımını gerektirmektedir (Özdemir Beceren, 2016).

Aile katılımını gerekli yapan pek çok neden vardır. Bu nedenler, okuldaki eğitim programlarını geliştirmek, ailenin okula desteğini sağlamak, anne-babanın yetkinliğini arttırmak, çocukların başarılı bir birey olmalarını sağlamak ve ailelerle iletişim kurup öğretmenin çalışmalarına yardım etmektir (Epstein, 2001 s.411; akt. Özdemir Beceren, 2016). Yapılacak aile katılım çalışmalarının aileye, öğretmene ve çocuğa pek çok yararı bulunmakla birlikte aile katılım çalışmaları esnasında öğretmen ve aile arasında kurulacak olan iletişim bağı da güçlenerek gelecekte yapılacak olan aile katılım çalışmalarına yardımcı da olmaktadır. Araştırmalar güçlü öğretmen ve aile iletişiminin aile katılımı artışına yol açtığını göstermektedir (Galindo ve Sheldon, 2011; Murray, McFarland-Piazza ve Harrison, 2015).

Çocuğun gelişim sürecinde okul ve aile iletişiminin önemli ve gerekli olduğu kabul edilmesine rağmen kimi zaman aileden kaynaklı kimi zaman okul ve öğretmenlerden kaynaklı engeller nedeniyle iletişim amacına ulaşamamaktadır. Etkili bir okul aile işbirliği sağlamak eğitimcilerin yaşadığı kısıtlılıklar, ailelerin karşılaştığı baskılar, okul ve aile arasındaki kültürel ve sosyo-ekonomik farklılıklar sebebiyle her zaman mümkün olmayabilir (Tezel Şahin ve Özyürek, 2016).

Öğretmenler, ailelerle aile katılımı ve eğitimi etkinlikleri aracılığıyla çok çeşitli şekillerde iletişim kurarlar. Bazı eğitimciler, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine kendi başlarına katılmalarını bekler. Eğer yaparlarsa, “iyi” ebeveynlerdir. Olmazsa, sorumsuz, ilgisiz veya “kötü” ebeveynlerdir. Bazı eğitimciler ve ebeveynler, okulun “ebeveynlere ne yapacaklarını

söylemesi” gerektiğini ve ebeveynlerin basitçe cevap vermelerini bekler. Bu yaklaşımların hiçbiri - katılımı beklemek veya dikte etmek-tüm aileleri bilgilendirmek veya dâhil etmek için etkili değildir. Araştırmalar, ortaklığın daha iyi bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Ortaklıkta; eğitimciler, aileler ve topluluk üyeleri bilgi paylaşmak, çocukları yönlendirmek, sorunları çözmek ve başarıları kutlamak için birlikte çalışırlar. Ortaklıklar; çocukların öğrenme ve gelişmeleri için ev, okul ve toplumun ortak sorumluluklarını kabul eder. Çocuklar başarılı ortaklıkların merkezidir. Evde, okulda ve toplulukta, her üç bağlamda da aktif öğrenenlerdir. Bu grupların üyelerini birbirine bağlarlar. Çocuklar seyirci değil, iletişimin, faaliyetlerin, yatırımların, kararların ve okulların, ailelerin ve toplulukların çocukların öğrenmesini teşvik etmek için yaptıkları diğer bağlantılara katkıda bulunurlar (Epstein, 2011).

Aile katılımı çalışmaları arttırmak için öğretmenler; aileleri kabul eden bir sınıf iklimi yaratmalı, ailelerle sık, iki yönlü ve net iletişim kurmalı, her çocuğun öğrenmesi için ebeveyn katılımını uyarlamalı, ailelere, çocuklarının evde öğrenmelerine yardımcı olmaları konusunda açık bir rehberlik sağlamalı, aile katılımı için çeşitli zamanlar ve fırsatlar sunmalı ve ailelerin kendine has özelliklerine ve koşullarına duyarlı olmalıdır (Elridge, 2001).

Ebeveynlerinin eğitim durumu veya sosyal sınıfı ne olursa olsun, okula katılırsa ve evde eğitim ve öğrenmeyi teşvik ederlerse, çocuklar tüm sınıflarda daha başarılı olacaklardır (Lareau, 1989). Öğretmenler aile katılım çalışmalarının anahtar ögesidir (Casper, 2015) Burada kastedilen şey ise aile katılım çalışmalarının planlanması ve uygulanmasında en büyük görev ve sorumluluğun eğitimcilerde olduğudur.

3. SONUÇ

Okul öncesi eğitim, çocukların yaşama uyum göstermelerine yardımcı olan temel bir takım bilgi, beceri ve alışkanlıkların edinildiği bir süreçtir. Öğretmenlerin bu süreç içerisinde çocukların yaşantılarını kolaylaştırıcı ve destekleyici bir tutuma sahip olmaları beklenmektedir. Nitelikli bir okul öncesi eğitim süreci için etkili bir öğretmene ihtiyaç duyulmaktadır (Ata ve Akman, 2016).

Etkili bir şekilde eğitim süreçlerini sağlayabilmek için ailelerle iletişime geçebilmek okul öncesi öğretmenin sahip olması gereken özel alan yeterliklerindendir. Öğretmenlerin sadece çocuklarla ilgili görev ve

sorumlulukları yoktur aynı zamanda aile ile iyi bir iletişim içerisinde olması ve gerektiğinde aileye rehberlik etmesi önemlidir. Ailenin desteği olmadan başarılı bir okulöncesi eğitim sürecinden bahsetmek mümkün olmamaktadır (MEB, 2008; Oktay, 2016). Bir öğretmenin, çocukların başarısını desteklemek ve onları motive edebilmek için ailelerle işbirliği kurabilme becerisi son derece önemli bir yetkinliktir (Ankrum, 2016).

Ailelerle iletişim sürecinin sağlıklı ve etkili bir şekilde başlatılmasında ve sürdürülmesinde birincil görev okul öncesi öğretmenlerine düşmektedir. Öğretmenlerin bu konuda kendilerini geliştirmeleri ve kendilerine güven duymaları önemlidir. Ailelerle yazılı ya da sözlü olarak çeşitli şekillerde iletişim kurulmalıdır. Fakat hangi konularda sözlü iletişime hangi konularda yazılı iletişime geçileceğini bilmek ve iletişim kurarken bir takım stratejilere dikkat etmek büyük önem taşımaktadır. Ailelerle iletişim kurarken; açık, samimi ve dürüst olmaya, düzenli ve sık iletişime geçmeye, olumlu ve yapıcı bir dil kullanmaya ve iyi bir dinleyici olmaya dikkat edilmelidir. Aileleri eğitimsel etkinliklerin içerisine dâhil edebilmek, okulda yapılan çalışmalar hakkında bilgi vermek, evde de benzer çalışmaların yapılmasını teşvik etmek amacıyla aile katılım çalışmalarının iyi bir şekilde planlanmasına ve uygulanmasına özen gösterilmelidir.

Sonuç olarak okul aile işbirliğinin ve iletişiminin sağlanmasında anahtar rol oynayan en önemli kişi okul öncesi öğretmenidir. Öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olması yalnızca sınıf içi eğitimin kalitesini artırmakla kalmayıp aynı zamanda okul ve aile arasında kurulacak olan iletişimin kalitesini de arttıracaktır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında etkili iletişim ve aile katılımı becerilerin geliştirilmesine yönelik derslere daha fazla ağırlık verilmesi, hizmet içi eğitimlerde kendilerini bu konuda geliştirmek isteyen öğretmenlere eğitim hizmetlerinin sağlanması eğitimsel faaliyetlerin zenginleşmesi ve okul aile iletişimin artması adına önemli pek çok katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Adams, D., Harris, A., & Jones, M. S. (2018). Teacher-parent collaboration for an inclusive classroom: Success for every child. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 58-72.
- American Federation of Teachers. (2010). Building parent-teacher partnerships. Washington, DC. American Federation of Teachers. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED516935.pdf>
- Ankrum, R. J. (2016). Socioeconomic status and its effect on teacher/parental communication in schools. *Journal of Education and Learning*, 5(1), 167-175.
- Ata, S. ve Akman, B. (2016).Bağlanma boyutları, sınıf yönetimi profilleri ve öğretmen-aile arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *İlköğretim Online*,15(3), 820-837.
- Banasiak, M. (2011). Teacher training: Parent-teacher relations in Poland. <http://repozytorium.umk.pl/handle/item/503>.
- Bozacıoğlu, E., ve Demirdağ, S. (2024). Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri: Bir Olgubilim Çalışması. *Social mentality and researcher Thinkers Journal (Smart Journal)*, 10(1), 70-86.
- Caspe, M. S. (2003). How teachers come to understand families. *School Community Journal*, 13(1), 115.
- Conderman, G., Johnston-Rodriguez, S., Hartman, P., & Kemp, D. (2010). What teachers should say and how they should say it. *Kappa Delta Pi Record*, 46(4), 175-181.
- Denessen, E. J. P. G., Bakker, J. T. A., Kloppenburg, H. L., & Kerkhof, M. (2010). Teacher-parent partnerships: Preservice teacher competences and attitudes during teacher training in the Netherlands.
- Ekici, F. Y., Günhan, G., & Anılan, Ş. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri. *Uluslararası Aile Çocuk Eğitim Dergisi* 11, 1-27.
- Eldridge, D. (2001). Parent Involvement: It's Worth the Effort. *Young children*, 56(4), 65-69.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody journal of Education*, 81(2), 81-120.

- Epstein (2011). *School, Family and Community Partnership: Caring for the Children We Share*, California: Corwin Press.
- Hobjilă, A. (2014). Challenges in continuing education of primary and preschool teachers in Romania: teachers–students’ parents communication. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 684-690.
- Galindo, C., & Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children’s kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 90-103.
- Graham-Clay, S. (2024). Communicating With Parents 2.0: Strategies for Teachers. *School Community Journal*, 34 (1), 9-60
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of school psychology*, 38(6), 501-523.
- Kraft, M. A., & Dougherty, S. M. (2013). The effect of teacher–family communication on student engagement: Evidence from a randomized field experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 199-222.
- Lareau, A. (1989). Home advantage: Socialclassandparentalintervention in elementary education. Erişim adresi: [eric.ed.gov/?q=Lareau%2c+A.+ \(1989\).+Home+advantage%3a+Social+class+and+parental+interventi on+in+elementary+education.+Philadelphia%3a+Falmer.&id=ED329-605](http://eric.ed.gov/?q=Lareau%2c+A.+%281989%29.+Home+advantage%3a+Social+class+and+parental+intervention+in+elementary+education.+Philadelphia%3a+Falmer.&id=ED329-605)
- Merkley, D., Schmidt, D., Dirksen, C., & Fuhler, C. (2006). Enhancing parent-teacher communication using technology: a reading improvement clinic example with beginning teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6(1), 11-42.
- Murray, E., McFarland-Piazza, L., & Harrison, L. J. (2015). Changing patterns of parent–teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early child development and care*, 185(7), 1031-1052. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160307_5-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_okul_Yncesi_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_8.pdf

- Oktaý, A. (2016).Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim, Öğretmen ve Öğretmen Yetiştirme. Rengin Zembat (Ed.), Okul Öncesi Eğitime Giriş içinde (s 29- 45). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Özdemir Beceren, B. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı. Rengin Zembat (Ed.), Okul Öncesi Eğitime Giriş içinde (s 291- 305). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Polk, J. A. (2006). Traits of effective teachers. Arts Education Policy Review, 107(4), 23-29.
- Kaufman, S. E., Pianta, R. C., Cox, M. J., & Bradley, R. H. (2003). Teacher-rated family involvement and children’s social and academic outcomes in kindergarten. Early Education and Development, 14(2), 179-198.
- Santrock, J. W. (2016). Yaşam Boyu Gelişim: Gelişim Psikolojisi (13.Basım) (G.Yüksel, Çev). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Symeou, L., Roussounidou, E., & Michaelides, M. (2012). “ I Feel Much More Confident Now to Talk With Parents”: An Evaluation of In-Service Training on Teacher-Parent Communication. School Community Journal, 22(1), 65-87.
- Tezel Şahin, F.,ve Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(1), 23-30.
- Tezel Şahin, F. & Özyürek, A. (2016). Anne Baba Eğitimi ve Aile Katılımı. İstatistik Dünyası: Ankara.
- Westergård, E., & Galloway, D. (2004). Parental disillusionment with school: Prevalence and relationship with demographic variables, and phase, size and location of school. Scandinavian Journal of Educational Research, 48(2), 189-204.
- Westergård, E. (2013). Teacher Competencies and Parental Cooperation. International Journal about parents in Education, 7(2).
- Yaşar, M. (2013). Okul Öncesi Eğitimde Okul Aile Arasındaki İletişim. Yaşare Aktaş (Ed.), Aile Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı içinde (s 76-96). Ankara: Vize Yayıncılık.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM
DEĞERLENDİRMELERİ

yaz
yayınları

YAZ Yayınları
M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar / AFYONKARAHİSAR
Tel : (0 531) 880 92 99
yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com