
ÇOCUK GELİŞİMİ DEĞERLENDİRMELERİ

Editör: Doç.Dr. Emine Seda KOÇ

Çocuk Gelişimi Değerlendirmeleri

Editör

Doç.Dr. Emine Seda KOÇ

yaz
yayınları

2025

Çocuk Gelişimi Değerlendirmeleri

Editör: Doç.Dr. Emine Seda KOÇ

© 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 978-625-8508-02-4

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

Erken Çocukluk Eğitimde Proje Yaklaşımı1

Derya ATALAY

**Çocuk Suçluluğunun Ekolojik Sistemler Bakış Açısıyla
Değerlendirilmesi27**

*Ayşegül KESKİNKILIÇ, Yusuf PARLAK, Burcu GÜLEY,
Ayşe DOĞAN*

"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."

OYUNLA BAŞLAYAN PROJELER: ERKEN ÇOCUKLUKTA KEŞFETME SÜRECİ

Derya ATALAY¹

1. GİRİŞ

Gelecek nesillerin daha etkili ve faydalı bir öğrenme süreci geçirebilmeleri için en iyi öğrenme ve öğretme tekniklerinin belirlenmesi, her dönemde olduğu gibi bugün de evrensel bir arayış konusudur. Kültürel farklılıklara rağmen pek çok toplum, çocukların olumsuz koşullardan en az düzeyde etkilenecek sağlıklı bir geleceğe hazırlanmalarını sağlayacak en doğru öğretim modelini belirlemeye çalışmıştır. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde erken çocukluk eğitiminin temel amacı, çocukları ilköğretime hazırlamak olarak tanımlanmıştır. Çocuk gelişimi ve eğitimi alanında önemli katkılar sunan Prof. Dr. Samuel Meisels, geliştirdiği ölçme araçlarıyla bu alanda öncü bir isim olmuştur. Bir seminerinde dile getirdiği "çocukların okullara göre değil, okulların çocuklara göre hazırlanması" gerektiği yönündeki vurgusu, bu alandaki bakış açısında önemli bir paradigma değişikliğine işaret etmektedir.

Okul öncesi eğitim programlarının temel amacı; çocukların sağlıklı büyümelerini desteklemek, motor becerilerini geliştirmek, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerini güçlendirmek, öz bakım becerileri kazandırmak ve onları ilköğretime hazır hale getirmektir. Bu hedefleri gerçekleştirmek için nitelikli programlar, çocuk merkezli bir yaklaşım

¹ Öğretim Görevlisi, Iğdır Üniversitesi, derya.atalay@igdir.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9043-0407.

benimsemekte; fen, matematik gibi disiplinler arası iş birlikleriyle bütüncül gelişimi destekleyen ve yeni beceriler kazandıran etkinliklere yer vermektedir (Burchinal, 2016; Melhuish vd., 2015; Yoshikawa ve Kabay, 2015).

Erken çocukluk eğitimi, özellikle dezavantajlı çocuklar açısından kritik bir öneme sahiptir. Araştırmalar, bu eğitimi alan dezavantajlı çocukların lise mezuniyet oranlarının yaklaşık üç kat arttığını göstermektedir (Wall, Litjens ve Taguma, 2015). Bu durum, erken müdahalenin uzun vadeli etkilerini ortaya koyması açısından son derece değerlidir. Öğrencilere araştırma yapma imkânı tanımak, ilgi alanları doğrultusunda keşifler yapmalarına olanak sunmak ve yaratıcılıklarını geliştirmek, erken çocukluk eğitiminde temel yaklaşımlar arasında yer almalıdır. Oyun temelli ya da yapılandırılmış etkinlikler sırasında öğretmenlerle ve akranlarla kurulan etkileşimler, çocukların sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel gelişimlerini çok boyutlu olarak desteklemektedir. Bu bağlamda, erken çocukluk eğitimi yalnızca akademik değil, aynı zamanda bireyin iyi olma halini destekleyen, fırsat eşitliği sunan ve çocukları hem okula hem de hayata hazırlayan kapsayıcı bir süreçtir.

Proje yaklaşımı; öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik eden, üst düzey bilişsel becerileri destekleyen, çok çeşitli araç ve kaynakların kullanımını gerektiren, akademik, sosyal ve yaşam becerilerini bütüncül bir şekilde ele alan ve teknoloji kullanımını ön planda tutan çağdaş bir öğretim anlayışıdır. Bu yaklaşım, öğrenmeyi yaşamla ilişkilendirerek çocukların anlamlı ve kalıcı bilgi edinmelerine olanak tanır. Proje yaklaşımında "proje" kavramı, çocukların ilgilerine göre belirlenmiş bir konu etrafında, yine onların girişimleriyle, öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen etkinlikler bütünüdür. Bu projeler, genellikle birkaç hafta ya da ay süren dikkatli bir planlama ve uygulama sürecini kapsayan kapsamlı bir çalışma birimi olarak tanımlanır (Lev vd., 2020). Bu nedenle,

proje yaklaşımı için “metot” ya da “model” yerine özellikle “yaklaşım” kavramı tercih edilmiştir. Örneğin, proje çalışması matematik dersi gibi yapılandırılmış bir ders olmamakla birlikte, matematiksel düşünme ve becerilerin doğal bir şekilde uygulandığı öğrenme ortamları sunar.

Proje yaklaşımında konular, birer amaç değil; çocukların düşünme, keşfetme, üretme gibi süreçlerine aracı olan unsurlar olarak ele alınır. Projeler çocukların ilgi alanlarından, öğretmenin yönelttiği merak uyandırıcı bir sorudan ya da anlık gelişen olaylardan yola çıkarak başlatılabilir (Kandır ve Kurt, 2010). Bu bağlamda proje yaklaşımı, yaşamın içinden temaları temel alan, disiplinler arası çalışmayı gerektiren, çocukların kendi ilgi ve motivasyonları doğrultusunda sürece aktif olarak katıldıkları, öğretmenin ise gözlem yoluyla rehberlik ettiği; sonunda somut bir ürünün ortaya çıktığı çalışmaları kapsar (Gürkan, 2010). Bu yaklaşım, soyut kavramların somutlaştırılarak öğrenilmesini kolaylaştırmakta; çocukların bilgiyi yapılandırmasına, anlamlandırmasına ve transfer edebilmesine imkân tanımaktadır. Ayrıca, proje süreci boyunca çocukların birbirleriyle iletişim kurmaları, bilgi paylaşımında bulunmaları, iş birliği yapmaları ve karşılıklı anlayış ve hoşgörü geliştirmeleri sosyal gelişimleri açısından da oldukça değerlidir. Proje yaklaşımı yalnızca çocuklar arasında değil, aynı zamanda çocuk-aile-okul üçgeninde güçlü bağlar kurulmasını sağlar. Ailelerin projelere katılım göstermesi, çocukların öğrenme süreçlerine destek sağladığı gibi, eğitim ortamını da zenginleştirir (Oğuz vd., 2014: 7).

Bu bölümde proje yaklaşımının tarihsel gelişimi, kuramsal dayanakları, temel eğitim anlayışı, öğretmen rolü, öğretim ortamının özellikleri, değerlendirme süreci ve eleştiriye açık yönleri kapsamlı bir şekilde ele alınacaktır.

2. PROJE YAKLAŞIMININ TARİHSEL GELİŞİMİ VE KURAMSAL DAYANAKLARI

Proje yaklaşımı, çocukların zamanlarına, dikkatlerine ve enerjilerine degecek bir konu etrafında gerçekleştirilen derinlemesine araştırmalar süreci olarak tanımlanır (Katz, 1994b). Bu yaklaşım, öğrenmeyi salt bilgi aktarımı olarak değil; öğrencilerin ilgileri doğrultusunda, aktif katılımı ve keşfetmeye dayalı biçimde yapılandırmaları üzerine kuruludur. Temel felsefi dayanaklarını ise Amerikalı filozof ve eğitimci John Dewey'in (1859–1952) eğitim anlayışından alır.

Dewey, eğitimi “deneyimin yeniden inşası” olarak tanımlamış ve bilgiyi sabit, mutlak ve değişmez bir gerçeklik olarak gören dönemin anlayışına karşı çıkmıştır (Dewey, 1916/1966). Ona göre bilgi, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda sürekli olarak yeniden yapılandırılan dinamik bir süreçtir (Dewey, 1910/1991). Bu yaklaşım, dönemin sosyal koşullarına da bir eleştiriydi; çünkü bilgi, sadece belirli sosyal sınıfların erişebildiği bir ayrıcalık olarak görülmekteydi. Dewey, bu görüşlerini somutlaştırmak adına eşi ve birkaç öğretmeniyle birlikte Chicago Üniversitesi'nde kurduğu laboratuvar okulunda, 1896–1903 yılları arasında yürüttüğü çalışmalarla proje yaklaşımının temellerini atmıştır. 20. yüzyılın başlarında artan şehirleşmeyle birlikte çocukların doğayla kurdukları doğrudan bağın zayıfladığını vurgulayan Dewey, öğrenmenin daha deneyimsel ve anlamlı hale getirilmesi gerektiğini savunmuştur. Dewey'in Columbia Üniversitesi'ne geçişinden sonra, meslektaşı William H. Kilpatrick, bu yaklaşımı "Proje Yöntemi" adıyla daha geniş kitlelere tanıtmıştır (Kilpatrick, 1922). Kilpatrick, Dewey'in çalışmalarını Friedrich Froebel'in erken çocukluk eğitimi ilkeleriyle birleştirerek, öğretmen merkezli anaokulu programlarının çocuk merkezli hale getirilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Lilian Katz ve Sylvia Chard (1993) ise bu öğretim biçimine “yöntem” ya da “model” demek yerine

“yaklaşım” ifadesini kullanarak, bu çalışmanın erken çocukluk müfredatındaki temel yerini vurgulamışlardır. Çünkü proje yaklaşımı, sadece bir öğretim stratejisi değil, aynı zamanda bir eğitim felsefesini temsil etmektedir.

Proje yaklaşımının kuramsal arka planı yalnızca Dewey ve Froebel’in fikirleriyle sınırlı değildir. Jean Piaget’nin yapılandırmacı öğrenme kuramı, çocuğun bilgiyi aktif şekilde inşa etme sürecine yaptığı vurgu ile yaklaşımın pedagojik yapısını beslemiştir. Lev Vygotsky’nin sosyo-kültürel öğrenme kuramı ise, bilginin bireyler arası etkileşim ve kültürel bağlam içinde yapılandırıldığını savunarak, proje yaklaşımının çağdaş boyutunun şekillenmesine önemli katkı sunmuştur.

Özellikle Vygotsky’nin, kültürün ve sosyal ortamın öğrenmedeki "ara etken" rolünü vurgulaması, erken çocukluk döneminde proje yaklaşımının yaygınlaşmasında etkili olmuştur. Dilin bu süreçteki rolü de büyük önem taşımaktadır. Çocuklar, konuşma yoluyla düşüncelerini ifade etme, başkalarını dinleme, sorgulama ve paylaşma gibi beceriler geliştirirler. Bu da proje sürecini yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda dilsel ve sosyal bir gelişim alanı hâline getirir.

Tarihsel ve kuramsal gelişimiyle proje yaklaşımı, günümüzde erken çocukluk eğitiminde çocuk merkezli, bütüncül ve etkileşim odaklı öğretim tasarımlarının temelini oluşturmaktadır. Bir eğitim modelinin çocuğu nasıl gördüğü ve algıladığı, o modelin felsefesinin temellerini oluşturur. İyi bir proje çocukları bilgiyi ve kendi becerilerini edinmesinde, kendilerini ve çevrelerini anlamayı yapılandırmasında yardımcı olacaktır. Kendilerine güven veren, bu dünyayı anlamlı kılan ve bu becerileri konusunda ustalaşmasını sağlayan deneyimler kazanacaktır (Katz ve Chard 2000a, p. 2).

Proje Yaklaşımı, Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada başta olmak üzere birçok ülkede kreş ve anaokulu programlarına

uyarlanmıştır. Avrupa’da da büyük oranda kabul görmekte ve birçok eğitim modelinin temelini oluşturmaktadır.

3. PROJE TABANLI ÖĞRENME: ÖĞRETİM SÜRECİ, TEMEL ÖĞELER VE EĞİTİMSEL KAZANIMLARI

Çocuk merkezli uygulamalar arasında yer alan proje temelli öğrenme, özellikle çocukların zihinsel, sosyal ve duyuşsal gelişim alanlarında var olan potansiyellerini en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, çocukların ilgi duydukları bir konuyu derinlemesine araştırmaları sürecinde; sorumluluk alma, iletişim kurma, paylaşma, problem çözme, dikkatini sürdürebilme ve yaratıcılık gibi temel becerilerini geliştirmelerine olanak tanır.

Proje çalışmaları genellikle üç temel aşamadan oluşur (Katz, 1992): **Başlangıç Aşaması**; bu aşamada çocuklar ve öğretmenleri, keşfedilecek konuyu birlikte seçer ve tartışırlar. İlgi çekici ve anlamlı bir konu etrafında merak duygusu tetiklenir. **Geliştirme Aşaması**; çocuklar, seçilen konuya ilişkin birincil kaynaklara dayalı araştırmalar yürütür; gözlem yapar, sorular sorar ve elde ettikleri bilgileri çeşitli yollarla ifade ederler. **Sonuçlandırma Aşaması**; bu aşamada proje tamamlanır, elde edilen bulgular paylaşılır, yansıtılır ve değerlendirilir.

Bu aşamalara ek olarak, bir proje çalışmasında dikkate alınması gereken üç temel bileşen vardır: **İçerik**; projede ele alınan konu ve temalardır, **Süreç**; öğrenme süreci boyunca gerçekleşen etkileşimler ve yöntemlerdir, **Ürün**; çocukların elde ettiği somut ya da soyut çıktıların temsidir.

3.1. Proje Temelli Yaklaşımın Yapısı ve İçerik Unsurları

- ✓ Fen, doğa, matematik ve Türkçe gibi farklı disiplinlerden bilgi ve kavramların, çocukların yaşantılarına ve içinde bulundukları kültürel çevreye uygun etkinliklerle kazandırılması,
- ✓ Okuma ve yazmaya hazırlık sürecini destekleyen çalışmalar,
- ✓ Sayma, ölçme ve temel matematiksel kavramlara yönelik kazanımlar,
- ✓ Çocukların konuşma becerilerini geliştiren tartışma ve ifade etkinlikleri,
- ✓ Bilimsel meraklarını besleyen araştırma çalışmaları,
- ✓ Yaratıcılığı destekleyen drama uygulamaları,
- ✓ Zihinsel gelişimi destekleyen oyunlar ve düşünme becerisi etkinlikleri,
- ✓ Resim, müzik ve el sanatları gibi güzel sanatlara ilişkin yaratıcı çalışmalar,
- ✓ Çocukların çevrelerini tanımalarını sağlayan alan gezileri yer almaktadır.

Proje yaklaşımındaki bir proje çalışması okullarda yaygın olarak uygulanmakta olan geleneksel sistematik öğretimden farklılık göstermektedir.

Kriter	Sistematiik Öğretim	Proje Çalışması
Öğretmenin Rolü	Öğretmen, çocukların bazı becerileri kazanmasına yardımcı olur.	Öğretmen, çocukların becerileri uygulamalarını ve deneyimlemelerini sağlar.
Motivasyon Kaynağı	Dışsal güdüleme; öğretmen tarafından motive edilir.	İçsel güdüleme esastır; çocuk kendi ilgisiyle harekete geçer.
Etkinlik ve Malzeme Seçimi	Etkinlikler ve materyaller öğretmen tarafından seçilir.	Çocuk, öğretmenin sunduğu çeşitli seçenekler arasında seçim yapar.
Uzmanlık Anlayışı	Öğretmen, çocuklardaki eksiklikleri tespit eder ve müdahale eder.	Öğretmen, çocukların yeterliliklerini ve güçlü yönlerini ortaya çıkarır.
Öğrenme Sorumluluğu	Öğretmen, çocukların öğrenmesinden ve gelişmesinden sorumludur.	Öğrenme sorumluluğu çocuk ve öğretmen tarafından birlikte paylaşılır.

Proje Yaklaşım ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi eğitim programı arasındaki benzerlikler aşağıdaki şekildedir.

Proje yaklaşımı ile Millî Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi eğitim programı arasında pek çok ortak ilkeye dayalı benzerlik bulunmaktadır. Her iki yaklaşım da çocuğun bireysel gelişim özelliklerini temel alan, esnek, bütüncül ve etkileşim odaklı bir öğretim anlayışını benimsemektedir.

- ✓ İlk olarak, her iki yaklaşım da çocuk merkezli bir yapıdadır. Öğrenme sürecinin merkezinde çocuğun ilgi, ihtiyaç ve gelişim düzeyi yer almakta; öğretmen ise rehberlik eden, süreci yönlendiren bir kolaylaştırıcı rol üstlenmektedir.
- ✓ Proje yaklaşımı gibi Millî Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi programı da esnek yapısıyla dikkat çeker. Projelerde sürecin uzunluğu çocukların ilgi düzeyine ve içsel motivasyonlarına bağlı olarak değişebilirken, programın uygulama biçimi de öğretmenin gözlemlerine ve sınıfın ihtiyaçlarına göre şekillenebilir.

- ✓ Yaratıcılığın desteklenmesi, her iki yaklaşımın da öncelikleri arasında yer alır. Çocukların düşünme, deneme, üretme ve ifade etme becerilerini geliştiren etkinlikler programların merkezinde konumlanmıştır.
- ✓ Problem çözme becerileri ve oyun, öğrenme sürecinin temel yapı taşlarını oluşturur. Proje yaklaşımı çocukların doğal merakından yola çıkarak araştırma yapmalarını ve karşılaştıkları durumlara çözüm geliştirmelerini destekler. Benzer şekilde MEB programı da oyun temelli öğrenmeyi ve deneyimlemeyi esas alır.
- ✓ Konular, her iki sistemde de öğrenme amacı değil, aracı olarak görülür. Projelerde konu, çocukların ilgisine göre şekillenen bir keşif alanıdır. MEB programında da kazanımlara ulaşmak için belirli temalar kullanılsa da, bu temalar esnek bir şekilde ele alınabilir.
- ✓ Proje yaklaşımında ünite kavramı bulunmaz. Ancak Katz, geleneksel programlarda yer alan ünite konularının projelerde alt konu olarak değerlendirilebileceğini ifade etmiştir. Bu da her iki yaklaşım arasında içerik açısından geçişkenlik ve bütünlük olduğunu gösterir.
- ✓ Her iki yaklaşım da çocuğun bütün gelişim alanlarını (bilişsel, sosyal-duygusal, dil, motor ve öz bakım) desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu hedef, etkinliklerin çok boyutlu olarak planlanması gerektiğini ortaya koyar.
- ✓ Günlük yaşamla bağlantılı öğrenme, her iki sistemin de önemli özelliklerinden biridir. Çocuğun yakın çevresindeki materyallerin, olayların ve deneyimlerin eğitim amacıyla değerlendirilmesi, hem proje yaklaşımında hem de okul öncesi programda teşvik edilmektedir.

- ✓ Son olarak, aile katılımı her iki sistemde de kritik bir yer tutar. Ailenin, çocuğun öğrenme sürecine aktif katılımı ve ev-okul iş birliği, çocuğun gelişimini destekleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır.

4. PROJE TABANLI ÖĞRENMENİN KAZANIMLARI

Proje yaklaşımının öğrenme hedefleri, çocukların gelişimini çok yönlü desteklemek amacıyla dört temel başlık altında incelenmektedir: bilgiler, beceriler, eğilimler ve duygular (Katz ve Chard, 2000). Bu başlıklar, çocuğun bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini bütüncül biçimde ele alan bir öğretim anlayışının temelini oluşturmaktadır.

4.1. Bilgiler

Bilgiler, çocukların öğrenebileceği zihinsel içeriklerin tamamını kapsayan geniş bir kategoriye ifade eder. Bu kapsamda fikirler, kavramlar, olay şemaları, hikâyeler, mitler, şarkılar gibi çeşitli bilgi türleri yer alır. Proje çalışmaları, çocukların bir konuya ilişkin derinlemesine araştırma yapmalarına imkân tanıdığı için, onların bilgi edinme süreçlerini doğal bir şekilde destekler. Piaget, erken çocukluk dönemindeki bilgileri sosyal, fiziksel ve mantıksal-matematiksel olarak üç temel kategoriye ayırmıştır. Bu bağlamda, proje çalışmalarında çocuklar hem çevreyle etkileşim kurarak sosyal bilgiler edinir hem nesnelerle fiziksel ilişkiler geliştirir hem de sınıflandırma, karşılaştırma ve ölçme gibi mantıksal-matematiksel beceriler geliştirir. Bu bütüncül öğrenme süreci, çocukların kavramsal dünyalarının zenginleşmesine önemli katkı sağlar (Katz ve Chard, 2000).

4.2. Beceriler

Proje temelli öğrenme, çocukların zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeleri açısından oldukça

işlevseldir. Projeler kapsamında yürütülen araştırma, gözlem, yapım ve temsil etkinlikleri; çocuklarda küçük motor becerilerden kelime dağarcığına, matematiksel düşünmeden çizim yapmaya kadar çok sayıda becerinin gelişimini destekler. Ayrıca grafik oluşturma, fikir üretme, problem çözme ve arkadaş edinme gibi beceriler de proje sürecinde doğal yollarla kazanılır. Proje yaklaşımında oluşturulan bütüncül ve anlamlı öğrenme ortamları, çocukların yalnızca bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda bu bilgileri uygulamaya koymalarını ve yeni beceriler geliştirmelerini teşvik eder. Bu da projeyi, öğretimin sadece akademik değil, aynı zamanda işlevsel ve sosyal boyutlarını da içeren etkili bir strateji hâline getirir (Schuler, 2000).

4.3. Eğilimler

Eğilimler, çocuğun öğrenme sürecindeki tutarlı davranış biçimlerini ve zihinsel alışkanlıklarını ifade eder. Bu başlık altında yer alan kavramlar arasında; başladığı işi tamamlama, ısrarcı olma, problem çözmeye yönelme, merak etme, risk alma, yeni şeyler denemeye açık olma, azim gösterme ve iç motivasyonla hareket etme gibi özellikler yer alır (Katz ve Chard, 2000). Bu tür eğilimler doğrudan öğretimle kazandırılmaz; çocukların aktif katılım gösterdiği, özgürce keşfetmelerine imkân tanınan ortamlarda gelişir. Proje çalışmaları, çocuklara kendi öğrenmelerini yönlendirme fırsatı sunduğu için bu eğilimlerin ortaya çıkmasına ve güçlenmesine zemin hazırlar.

4.4. Duygular

Proje süreci, çocukların yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duygusal gelişimlerini de destekleyen bir öğrenme modelidir. Bu süreçte çocuklar; aidiyet duygusu, topluluğu anlama, öz yeterlilik, başarıyı takdir etme, özsaygı, güven ve memnuniyet gibi çeşitli duygusal deneyimler yaşarlar. Proje

çalışmaları sırasında duygular değişkenlik gösterebilir; ancak bu deneyimler çocukların duygusal farkındalıklarını ve empati gibi sosyal duygularını pekiştirir. Didaktik öğretim yöntemleriyle doğrudan aktarılması zor olan bu duygular, proje sürecinde çocukların kendi ürünlerini oluşturması ve bu ürünlerin değer görmesiyle doğal biçimde gelişir. Bu da özgüven, başarı duygusu ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumların oluşmasına katkı sağlar (Katz ve Chard, 2000; Taşkın ve Karakuş Tayşi, 2018).

5. PROJE YAKLAŞIMINDA YER ALAN TEMEL ROLLER

Proje yaklaşımı, katılımcıların sürece aktif olarak dâhil olduğu, karşılıklı etkileşime ve iş birliğine dayalı bir öğrenme modelidir. Bu yaklaşımda öğrenme, yalnızca öğretmenin yönlendirmesiyle değil; çocuğun, ailenin ve öğretmenin ortak sorumluluğu ve katkısıyla şekillenir. Proje çalışmalarında katılım esas alınmakta, her aktörün belirli roller üstlenerek sürece anlamlı katkılar sağlaması beklenmektedir.

5.1. Öğretmenin Rolü

Proje yaklaşımında öğretmenin rolü, geleneksel anlamda bilgi aktaran ve süreci yöneten bir otorite olmaktan çok, öğrenme ortamını yapılandıran ve çocuklara rehberlik eden dinamik bir kolaylaştırıcıdır. Öğretmen; organizatör, yönetmen, yol gösterici ve çözüm üretici bir uzmandır. Katı kurallar koymaktan ziyade, süreç içinde hatırlatmalar yapan, çocukların gelişimini destekleyen alternatif yollar öneren bir moderatör konumundadır. Ayrıca proje yaklaşımında öğretmen, çocukların tüm gelişim alanlarını yakından tanıyan, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak süreci yöneten bir profesyoneldir. Etkili bir gözlemci olarak çocukların davranışlarını analiz eder, proje için gerekli verilerin toplanmasına destek olur ve sürecin

dokümantasyonunu yürütür. Bu dokümantasyon, çocukların gelişim sürecinin değerlendirilmesinde ve proje sonuçlarının analizinde kritik önem taşır.

5.2. Ailenin Rolü

Proje çalışmalarının önemli bir diğer bileşeni de ailelerdir. Aileler, çocuklarının projelerine sağladıkları destekle yalnızca sürecin sürekliliğini sağlamakla kalmaz; aynı zamanda okul ve ev arasındaki iş birliğini de güçlendirirler. John Dewey ve Friedrich Froebel gibi eğitim düşünürleri, aileyi okulun doğal bir uzantısı olarak görmüş ve çocuk gelişiminde aktif bir rol üstlenmesi gerektiğini savunmuşlardır. Bu anlayış doğrultusunda aile, çocuklarının projelere olan ilgisini evde de destekleyen, gözlemlerini öğretmenle paylaşan, gerektiğinde materyal sağlayan bir asistan ve ikinci rehber rolünü üstlenir. Öğretmenin ardından gelen bu destekleyici rol, çocuğun hem okul içinde hem okul dışında tutarlı bir öğrenme deneyimi yaşamasını sağlar.

5.3. Çocuğun Rolü

Proje yaklaşımının temelini oluşturan yapılandırmacı öğrenme kuramına göre çocuk, öğrenmenin pasif bir alıcısı değil; bilgiye kendi deneyim ve gözlemleri aracılığıyla ulaşan aktif bir katılımcıdır. Çocuk, projenin belirlenmesinde, planlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde etkili bir rol oynar. Kendi ilgi ve merakları doğrultusunda projeye yön verir, araştırma süreçlerine katılır ve ortaya çıkan ürünlerde sorumluluk üstlenir. Bu süreçte çocuk; keşfeden, sorgulayan, problem çözen ve yaratıcı fikirler üreten bir birey olarak konumlanır. Böylece sadece bilgiye ulaşmakla kalmaz, aynı zamanda öğrenmeyi öğrenir, öz düzenleme becerilerini geliştirir ve özgüveni artar.

Örnek Olay: Baykuş Topağının Gizemi

Bir sabah, Minik Kelebek Anaokulu'nun bahçesinde çocuklar heyecanla koşuşturuyordu. Güneş parlarken, yaprakların arasında garip bir şey dikkatlerini çekti.

“Bu da ne?” dedi Elif, küçük parmağıyla yere işaret ederek.

Minik bir topak. Sanki pamuktan yapılmış gibiydi ama içinde minik tüyler ve kemikler vardı!

“Bu bir... baykuş topağı!” dedi öğretmen Zeynep gülümseyerek. “Baykuşlar yedikleri yiyeceklerin sindiremedikleri kısımlarını böyle dışarı atarlar.”

Çocukların gözleri parladı. “Baykuşlar mı?! Gerçek baykuşlar mı buradaydı?”

Öğretmen Zeynep hemen sınıfa döndü ve tahtaya kocaman harflerle yazdı:

Büyük Baykuş Gizemi

“Artık bir görevimiz var,” dedi Zeynep Öğretmen. “Hangi kuşları daha yakından incelemek istersiniz?”

Çocuklar ellerini kaldırdı: “Penguen!” “Kartal!” “Kardinal kuşu!” “Sinek kuşu!”

Ama en çok oy alan kuş... tahmin edin neydi?

Tabii ki baykuş!

Böylece çocuklar kendi dedektif ekiplerini kurdu. En iyi takım çalışması yapabilecek arkadaşlar bir araya geldi. Her grup seçtiği kuşu araştırarak, çizimlerini yapacak ve birer kuş modeli oluşturacaktı. Baykuş ekibi hemen işe koyuldu.

“Baykuşun tüyleri yumuşak ve gri olmalı!” dedi Arda.

“Gözleri kocaman, gece her şeyi görmeli!” dedi Naz.

“Uçarken ses çıkarmazmış, çünkü tüyleri sessizmiş!” diye ekledi Ela.

Öğretmenleri onları dikkatle dinledi, ihtiyaçları olan tüyleri, kartonları ve mercekleri sağladı. Günler boyunca sınıf bir kuş araştırma merkezine dönüştü. Çocuklar konuyla ilgili çizimler yaptı, kendi hikâyelerini yazdı, hatta bir baykuş şarkısı bile bestelediler! Baykuş modeli tamamlandığında, sınıfın ortasında duran dev bir kuş onları izliyor gibiydi. Ama bu sadece bir modeldi. Gerçek macera, öğrendiklerindeydi. “Baykuş sadece bir kuş değilmiş,” dedi Elif. “O bir gizem! Bir gece nöbetçisi!”

O gün, öğretmen Zeynep içinden düşündü:

"Keşke herkes bu tür bir öğrenmenin ne kadar heyecanlı ve gerçek olduğunu görebilseydi."

Ve böylece çocuklar sadece bir kuş hakkında bilgi edinmekle kalmadılar. Aynı zamanda nasıl araştırılır, nasıl birlikte çalışılır ve nasıl bir merakla keşfe çıkılır, onu da öğrendiler.

6. PROJE YAKLAŞIMINDA ÖĞRETMENİN REHBERLİK ROLÜ

Proje yaklaşımını uygulamaya başlayan öğretmenler, zaman zaman geleneksel ders planlama alışkanlıklarını sürdürerek, proje çalışmalarını doğrudan öğretim temelli etkinlikler gibi yapılandırabilirler. Bu durum, öğretmenin henüz proje yaklaşımında yer alan süreçleri tam anlamıyla kavrayamadığının bir göstergesi olabilir. Chard (1998), tematik öğretim ile proje çalışması arasında planlama açısından önemli farklar olduğuna dikkat çeker. Ona göre başarılı bir proje çalışması öncesi yapılan planlama, öğretmenin çocukların konuya dair geliştireceği olasılıkları zihinsel olarak öngörmesine dayanır. Bu süreç, doğrudan öğretimdeki gibi hedeflerin önceden ayrıntılı olarak belirlendiği ve işlevselleştirildiği bir

planlama biçiminden farklıdır. Proje yaklaşımında planlama, çocukların gelişim özellikleri ve ilgi düzeyleri göz önünde bulundurularak daha esnek ve öngörüye dayalı olarak gerçekleştirilir.

Proje yaklaşımına yeni başlayan öğretmenler için bu süreç başlangıçta karmaşık ve belirsiz olabilir. Öğretmenin rolü yalnızca bir etkinlik yöneticisi değil, aynı zamanda çocukların anlamlı öğrenme deneyimleri yaşamalarını kolaylaştıran bir rehberdir. Deneyimli öğretmenler, çocukların meraklarını destekleme, soru sorma ve araştırma süreçlerinde onları yönlendirme konusunda daha donanımlıdır. Ayrıca bu öğretmenler, çocukların kendi öğrenmelerine sahip çıkmaları için gerekli müzakere ortamlarını oluşturma ve her çocuğun aktif katılımını sağlama konusunda etkilidirler.

Proje çalışmaları, öğretmen ve çocuklar açısından gelişimsel bir süreçtir. Öğretmen, projenin süresi boyunca her gün neyi başarmayı hedefleyeceklerini belirlemeleri için çocukları teşvik etmeli, böylece onları bağımsız öğrenen bireyler hâline getirmelidir. Aynı zamanda gün içinde öğretmenin rehberliğine en çok ihtiyaç duyulacak bölümleri önceden planlaması da önemlidir. Bu bağlamda, bir anaokulu öğretmenin şu ifadesi oldukça anlamlıdır: “Yardımcı olmak için biraz daha planlama yapabileceğimi düşünüyorum.” (Beverly Hart, kişisel görüşme, 15 Kasım 2004).

Proje yaklaşımında deneyim kazanan öğretmenler, zamanla projelerin çocukların ilgisiyle şekillendiğini ve adeta kendi dinamiklerine sahip birer öğrenme sürecine dönüştüğünü ifade ederler. Bu durum, öğretmenin çocukların öğrenmeye yönelik ilgi, motivasyon ve meraklarına saygı duymaya başladığının ve katılımcı öğrenmenin değerini benimsediğinin bir göstergesidir. Aynı zamanda bu anlayış, öğretmenin çocukların araştırmalarına ve temsili çalışmalarına rehberlik

edebilecek becerilere sahip olduğunu da ortaya koyar. Nitelikli bir proje çalışmasında, öğretmenin etkin rehberliği büyük önem taşır ve bu rehberlik, projede yer alan dinamik süreçlerin derinlemesine kavranmasıyla mümkündür.

Öğretmen rolündeki bu dönüşüm, bilgi aktarıcısı ya da beceri eğitmeni olmaktan çıkarak, çocukların anlamlı öğrenmelerini kolaylaştıran bir rehber olmaya evrilir. Proje yaklaşımının bir parçası olarak öğretmen; çocuklara araştırma yaptırabilir, sınıfa uzmanlar davet edebilir, çocuklardan gözleme dayalı çizimler yapmalarını isteyebilir ya da bulgularını ifade etmeleri için grafikler ve akış şemaları oluşturmalarını sağlayabilir. Bazı projelerde çocuklar kartondan evler yapabilir, büyük araç maketleri oluşturabilir veya projelerini kukla gösterileriyle sunabilirler. Ancak bu etkinlikler, öğretmenin proje sürecindeki rolünü tam anlamıyla kavradığını göstermeyebilir. Nitekim bazı durumlarda proje fikirleri öğretmenden gelebilir, bu da çocukların katılımını sınırlayarak süreci yetişkin merkezli hâle getirebilir.

Yeni başlayan bir öğretmenin şu sözleri bu sürecin doğasına ışık tutmaktadır: “Projemin ilerlemesi iyi gidiyor. Birlikte çalışan öğrencilerin değerini görüyorum ve bu süreci her zaman teşvik etmeye çalışıyorum. Ancak herkesin aynı anda aynı şey üzerinde çalışmasına neden olacak şekilde çocukların fikirlerine müdahale etmemeye dikkat ediyorum. Bence proje yaklaşımının en güçlü yönlerinden biri, çocukların kavramları öğretmenin yönlendirdiği etkinliklerden çok daha bağımsız bir şekilde keşfetme fırsatına sahip olmaları. Ancak bu durum, projenin yönetilmesi ve kolaylaştırılması açısından en zorlu kısmı oluşturuyor.” (Beverly Hart, kişisel görüşme, 26 Ekim 2004). Bu ifade, proje yaklaşımında öğretmenin en büyük güçlüklerinden birinin, çocukların bağımsız öğrenme sürecine müdahale etmeden rehberlik etmek olduğunu açıkça göstermektedir. Proje yaklaşımına yeni adım atan öğretmenler,

çoğu zaman çocukların doğal merak ve motivasyonlarından yola çıkarak kendi ilgi alanlarını araştırma fırsatı bulduklarının farkında olmayabilir. Bu nedenle içerik seçiminde öğretmenin yönlendirmesi ön plana çıkabilir ve projeler çocuk merkezli olmaktan uzaklaşıp daha çok öğretmen merkezli bir yapıya bürünebilir.

Sonuç olarak, proje yaklaşımında öğretmenin sorumluluğu yalnızca bilgi sunmakla sınırlı değildir. Öğretmen; zamanın etkili planlanması, proje konusunun çocuklarla birlikte belirlenmesi, bu konuların eğitim programındaki kazanımlara ulaşmada bir araç olarak kullanılması, proje planının hazırlanması, gerekli kaynak ve materyallerin temin edilmesi, projenin başlatılması, sürdürülmesi ve sonuçlandırılmasına rehberlik etme gibi çok yönlü bir süreci yönetmekle yükümlüdür. Öğretmenin bu süreçteki rehberliği ve anlayışı, proje yaklaşımının etkinliğini ve çocukların öğrenme derinliğini doğrudan etkileyen temel unsurlar arasında yer almaktadır.

6.1. Öğretmen Deneyimleri Üzerinden Proje Yaklaşımının Değerlendirilmesi

Proje yaklaşımını etkili şekilde uygulayan deneyimli öğretmenler, bu sürecin doğrudan bilgi aktarmaya dayalı geleneksel öğretimden oldukça farklı olduğunu sıklıkla vurgulamaktadır. Dot Schuler (kişisel görüşme, 5 Mayıs 1998), bu farklılığı şu ifadelerle açıklar: “Onlara cevapları söylemeden öğretmenin ne kadar zor olduğunu farkında mısınız? Proje çalışması sizi düşündürür, çünkü onlara cevapları vermemek için düşünmeye devam etmelisiniz!” Bu açıklama, proje yaklaşımında öğretmenin rolünün salt bilgi veren bir figür olmaktan çıkıp, çocukların anlamlı öğrenmelerini destekleyen bir kolaylaştırıcıya dönüşmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Bir öğretmen adayının sınıf içi gözlemi sırasında yaşadığı deneyim, bu dönüşümün ne kadar incelikli ancak kritik

olduğunu gözler önüne sermektedir. İkinci sınıf düzeyinde bir sınıfı ziyaretinde, öğretmen adayı dil sanatları merkezinde görev almış ve çocuklardan “toprak” konusuna dair merak ettikleri soruları yazmalarını isteyen bir etkinliği desteklemekle görevlendirilmiştir. Görevi, öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarına uygun biçimde yazmalarını sağlamaktır. Bu sırada etkinliğe katılan bir öğrenci, "Sanırım solucanlar hakkında bir şeyler öğrenmek istiyorum" dediğinde, öğretmen adayının zihninde hemen pek çok bilimsel gerçek belirmiştir: Solucanların gözleri olmadığı, çift cinsiyetli oldukları, iki kalpleri bulunduğu ve segmentli yapıları sayesinde hareket ettikleri gibi bilgiler. Ancak, bu bilgileri aktarmaya hazırlanırken, öğretmen adayı çocuğun şu tepkisiyle karşılaşmıştır:

“Ah, lütfen bana söyleme! Kendim öğrenmek istiyorum!” Bu yanıt, proje yaklaşımının temel ilkelerinden birini açık biçimde ortaya koymaktadır: Öğrencinin bilgiyi kendi araştırma süreciyle yapılandırma hakkına saygı duymak. Bu kısa ama etkili etkileşim, öğretmen adayına proje yaklaşımının ne olduğuna dair değerli bir farkındalık kazandırmıştır.

Proje yaklaşımında öğretmenin rolü yalnızca bilgiyi aktarmak ya da ders planı yürütmek değildir. Asıl görev, çocukların meraklarını teşvik eden, onların bağımsız düşünmelerine ve keşfetmelerine olanak sağlayan bir öğrenme ortamı oluşturmak ve bu süreci hassasiyetle yönlendirmektir. Dolayısıyla öğretmen, eğitmen kimliğinden çıkıp, çocukların araştırma sürecini yapılandırmalarına yardımcı olan bir öğrenme kolaylaştırıcısı hâline gelmelidir. Bu dönüşüm; hem pedagojik anlayışta bir derinlik hem de sınıf içi uygulamalarda esneklik ve duyarlılık gerektirir. Peki bu dönüşüm nasıl gerçekleşir? Öğretmenler bilgi aktarmak yerine ne yapar? Cevap, proje yaklaşımına özgü dinamik süreçlerde yatmaktadır.

7. PROJE YOLCULUĞU: TEMEL ADIMLAR VE SÜREÇLER

Proje yaklaşımı, çocukların anlamlı öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayan bir dizi pedagojik süreçten oluşur. Bu süreçler, çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini desteklemenin yanı sıra, bağımsız öğrenme sorumluluğunu da teşvik eder. Öğretmenin kolaylaştırıcı rolü bu süreçlerin etkin biçimde işlemlerini sağlamak üzerine kuruludur:

- Kendi sorularını geliştirmeye teşvik edilmesi: Öğrenciler, ilgilendikleri konuya ilişkin merak ettikleri soruları kendileri formüle etmeye başladıklarında, öğrenme süreci kişisel bir anlam kazanmaya başlar.
- Olası cevaplar hakkında tahminlerde bulunmaları: Çocuklar sorularına yönelik tahminlerde bulunarak ilk hipotezlerini geliştirir ve bilişsel olarak sürece katılırlar.
- Hipotezlerini test etme yollarını düşünmeleri: Öğrenciler, ortaya koydukları varsayımları nasıl test edebilecekleri üzerine düşünür, böylece bilimsel düşünme becerilerini geliştirirler.
- Bulgularını temsil etme yollarını öğretmenle müzakere etmeleri: Araştırmaları sonucunda elde ettikleri bilgileri nasıl sunacaklarına dair öğretmenle birlikte karar verirler. Bu süreç, çocukların karar alma becerilerini ve iletişim yetkinliklerini artırır.
- Deneme-yanılma yoluyla problemleri çözmek için zaman ayırmaları: Proje çalışmaları, çocuklara hata yapma ve bu hatalardan öğrenme fırsatları sunar. Bu sayede çocuklar, sabır, esneklik ve problem çözme yetkinlikleri kazanırlar.

Bu süreçler, öğretmenlerin geleneksel bilgi aktarımından uzaklaşarak, çocukların aktif öğrenme süreçlerini desteklemeye

odaklanan yeni bir rol benimsemelerini gerektirir. Böylelikle, öğretmenler öğrenme sürecinin yalnızca yöneticisi değil, çocukların potansiyellerini açığa çıkaran birer rehber ve işbirlikçi hâline gelirler.

8. PROJE YAKLAŞIMININ UYGULAMA AŞAMALARI VE DEĞERLENDİRİLMESİ

8.1. Aşama Projeyi Başlatma: Bir proje çeşitli yollarla başlayabilir. Bazen çocukların ortak ilgi alanlarından, bazen ise öğretmenin bir konuyu tanıtmasından sonra çocukların isteğiyle proje süreci başlar. Sınıf ortamında yapılan tartışmalar, çocukların evlerinde aileleriyle paylaşımlarıyla ailelerin de hazırlık aşamasından itibaren projeye katılımı sağlanır. Çocuklar evden uygun materyalleri bulup sınıfa getirirler. Tüm bu konuşma ve tartışmaların amacı, çocukların konu hakkında zihinsel olarak meşgul olmalarını sağlamaktır (Katz ve Chard, 2001). Projenin başarılı olabilmesi için araştırma konusunun özgün olması gerekir. Çocuğu bütün yönleriyle ele aldığımızda bilişsel, sosyal, motor, duygusal ve dil alanlarını destekleyecek çeşitli fırsatlar sunulmalıdır (İnci, 2021). Konu seçimi ile ilgili olarak Helm ve Katz iki önemli uyarıda bulunur: Öğretmen, yalnızca bir-iki çocuğun ilgilendiği konuları seçmemelidir; çünkü bu durum projenin ilerlemesini engeller. Ayrıca aynı anda birden fazla konu seçilmemeli, çünkü bu da yönetimi zorlaştırır.

8.2. Aşama: Projenin Geliştirilmesi (Alan Çalışması): Çocukların konu ile ilgili soruları ve olayların karmaşıklaşması, onların daha derin düşünmelerini sağlar ve yeni bilgiler ortaya çıkarır. Bu aşamada çocukların ilgisi tamamen konuya odaklanır ve araştırma faaliyetleri için somut adımlar atılır. Proje konusu ile ilgili alan gezileri planlanarak, çocukların gözlem ve araştırma yapmaları sağlanır. Gezi alanları, çocukların detaylı inceleme yapabilecekleri, öğrenmelerini derinleştirecek zengin

materyallerle doludur. Örneğin, çocuklardan karşılaştıkları materyalin çizimlerini yapmaları veya fotoğraflarını çekmeleri istenebilir. Bu tür etkinlikler çocukların dikkatini ve sorumluluk duygusunu artırır. Gezi sonrası elde edilen bulguların paylaşılması, araştırmanın hayat bulduğu aşamadır. Aile katılımı bu aşamada ideal şekilde kullanılabilir; ailelerden çocuklara konu ile ilgili ek bilgi, materyal ve kaynak sağlama desteği istenebilir. Bu aşama, çocukların yaparak ve yaşayarak öğrendiği süreçtir. Teorik olarak sosyal ve zihinsel beceriler, sosyal etkileşim ortamlarında en iyi şekilde gelişir (Katz ve Chard, 2001).

8.3. Aşama: Projenin Sonlandırılması (Projeyi Toparlama, Sergileme ve Değerlendirme): Çocukların soru sorma merakları azaldığında, ilgileri düşer ve zihinleri başka konulara yönelir. Eğer etkinlikler yeni bir gelişme sağlamıyor ve sıradanlaşmaya başladıysa öğretmen projeyi sonlandırma sürecini başlatır. Projeyi toplama aşamasında birinci ve ikinci aşamalarda toplanan veriler bir araya getirilir ve öğrenilenler gözden geçirilir. Sergileme aşamasında ise öğretmen ve ailelere, çocukların neyi, nasıl ve ne kadar öğrendikleri somut biçimde gösterilir. Bu, çocuklara destek ve güven sağlar. Aileler okula davet edilerek çocukların proje hakkında rehberlik yapması ve sergi alanını gezdirmesi sağlanır. Değerlendirme aşamasında ise şu sorular yanıtlanır:

Çocuklar kendi işleri ve etkinlikler için sorumluluk aldılar mı?

Çocuklar çalışmaya kendilerini verdiler mi?

Çocuklar stratejik öğrenme becerisi kazandılar mı?

Çocuklar giderek ortak çalışmaya başladılar mı?

Projedeki görevler çocuklar için yeterince zorlayıcı ve motive edici miydi?

Öğretmen, çocukların çalışmalarına rehberlik ve destek sağladı mı?

9. PROJE YAKLAŞIMINA ELEŞTİREL BAKIŞ

Proje yaklaşımını uygulamanın bazı zorlukları vardır. Geleneksel doğrudan öğretim modellerinden veya "öğret-incele-test" formatından farklı olarak, proje çalışması için tek bir müfredat veya öğretim stili yoktur (Katz ve Chard, 2000). Okul gününün ne kadarının proje çalışmalarına ayrılacağı, sınıf koşulları ve öğretmenin tercihlerine bağlıdır. Öğretmenlerin; çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için çaba göstermesi, çocukların fikirlerini yargılamak yerine açıklığa kavuşturması, ödüllendirme yaklaşımlarını uygun biçimde kullanması önemlidir.

Eğer öğretmen eğiticileri bu yaklaşımları teşvik edip güçlendirirse, diğer öğretmenlerin de proje yaklaşımını etkili kullanmaları kolaylaşır ve inanç değişikliği süreci daha az sorunlu olur. Ancak proje yaklaşımı çocuklar için oldukça esnek ve neredeyse yapılandırılmamış bir yöntemdir. Bu durum öğretmenlerin üzerinde ek iş yükü oluşturabilir. Ayrıca, ailelerin ve okul yöneticilerinin beklentilerini karşılamada güçlükler yaşanabilir. Sosyoekonomik farklılıklar nedeniyle çocukların ilgi ve motivasyonlarının değişken olması, araştırma konusunun belirlenmesini zorlaştırır. Kısıtlı materyal ve sınırlı eğitim ortamları da yaklaşımın uygulanabilirliğini sınırlayan diğer faktörlerdir.

10. SONUÇ

Projeler, çocukların ortak ilgi alanlarından ya da öğretmenin konuyu tanıttmasından sonra çocukların isteğiyle başlayabilir; sınıf içi tartışmaların ailelerle paylaşılması ise

ailelerin baştan itibaren sürece katılımını sağlar ve çocuklar evden materyal getirirler. Projenin başarılı olması için özgün bir konu seçilmeli, çocukların bilişsel, sosyal, motor, duygusal ve dil gelişimlerini destekleyecek fırsatlar sunulmalıdır. Ancak öğretmenler, yalnızca birkaç çocuğun ilgilendiği veya aynı anda birden fazla konuyu seçmekten kaçınmalıdır. Geliştirme aşamasında çocukların soruları ve karmaşıkleşan olaylar onların derin düşünmesini sağlar; alan gezileri ve gözlemlerle somut öğrenme ortamları oluşturulur, çocukların çizim yapması veya fotoğraf çekmesi dikkat ve sorumluluklarını artırır. Bu süreçte aile katılımı desteklenir ve çocuklar yaparak yaşayarak öğrenir. Son aşamada, çocukların soru sorma isteği azaldığında proje tamamlanır, toplanan veriler değerlendirilir ve öğrenilenler ailelere sergilenir; çocukların sorumluluk alma, çalışma isteği, stratejik öğrenme, ortak çalışmaya katılımı ve öğretmen rehberliği gözden geçirilir. Ancak proje yaklaşımı, geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak esnek ve yapılandırılmamış olduğundan öğretmenlerin iş yükünü artırabilir, aile ve yönetici beklentileriyle uyumsuzluk yaşanabilir; ayrıca sosyoekonomik farklılıklar, materyal kısıtları ve çocukların farklı motivasyonları uygulamada zorluk yaratabilir. Tüm bu süreçte öğretmenin çocukların ihtiyaçlarını anlamaya çalışması, fikirleri yargılamadan desteklemesi ve ödüllendirme yöntemlerini etkili kullanması önemlidir.

KAYNAKÇA

- Burchinal, M., vd. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in prekindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 166-176. doi:10.1016/j.ecresq.2009.10.004. <https://learningcommunityds.org/>
- Dewey, John. (1916/1966). *Democracy and education*. New York: Free Press.
- Dörterler, Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin proje yaklaşımına ilişkin görüşleri ile planlama ve uygulama becerilerinin belirlenmesi (Master's thesis, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- İnci, M. A., & Kandır, A. (2021). Okul Öncesi Dönemde Görsel Algı Becerilerine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 35-55.
- Kandır, A. (2010). Proje temelli okul öncesi eğitim programı.
- Katz, L. G. (1999). All about Balls: A Preschool Project. ERIC-Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Katz, L. G., & Rothenberg, D. (1999). Early Childhood Research & Practice: An Internet Journal on the Development, Care, and Education of Young Children, Spring 1999. *Early Childhood Research & Practice*, 1(1), n1.
- Katz, L.G. & Chard, S.C. (1992). The Project approach. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED340518.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Katz, Lilian G., & Chard, Sylvia. (2000). Engaging children's minds: The project approach (2nd ed.). Norwood, NJ: Ablex.
- Katz, M. L., & Shapiro, C. (2000). Network Externalities, Competition and Compatibilty.
- Kilpatrick, W. H. (1926). The Project method: The use of the purposeful act in the educative process (No. 3). Teachers college, Columbia university.
- Lev, S., Clark, A., & Starkey, E. (2020). Implementing project based learning in early childhood: Overcoming misconceptions and reaching success. Routledge.
- Oğuz, V., Gizir, Z., & Akyol, A. K. (2014). Erken çocukluk eğitiminde proje yaklaşımı ve uygulanmış proje örnekleri. Anı Yayıncılık.
- Schuler, D. (2000). The project approach: Meeting the state standards. Early Childhood Research and Practice, 2 (1) <http://ecrp.uiuc.edu/v2n1/schuler.html> sayfasından erişilmiştir.
- Taşkın, Y., & Tayşi, E. K. (2018). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6(4), 1226-1240.
- Wall, S., Litjens, E., Taguma, M (2015) 'Early Childhood Education and Care Pedagogy Review: ENGLAND', OECD. Available at: <http://www.oecd.org/edu/school/early-childhood-educationand-care-pedagogy-review-england.pdf> (Accessed on 11.11.16).

ÇOCUK SUÇLULUĞUNUN EKOLOJİK SİSTEMLER BAKIŞ AÇISIYLA DEĞERLENDİRİLMESİ

Ayşegül KESKİNKILIÇ¹

Yusuf PARLAK²

Burcu GÜLEY³

Ayşe DOĞAN⁴

1. GİRİŞ

Çocukların suç işlemesi bireysel bir davranış bozukluğundan öte, toplumsal ve kültürel değişkenlerden ve süreçlerden etkilenen bir olgudur. Çocukları suça sürükleyen etkenler aslında keskin hatlarla birbirinden ayrılmamakta, aksine birbirlerini etkilemekte ve her etken bir başkasının sebebi ya da sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu etkenler çocuğun kendi yaşantısı özelinde çok farklı olarak temellenebilir. En yaygın ve yapılan çalışmalarla literatüre geçmiş ana nedenleri başlıklar halinde inceleyeceğiz. Suç unsuru insanoğlunun var olduğundan beri ortada olan bir durumdur (Erkan, Bağlı, Sümer ve Ünver, 2002). Hukuki alanda “hukuk düzeni tarafından ceza veya güvenlik tedbiri yaptırımına bağlanmış fiil” olarak tanımlanan

¹ Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Malatya, Türkiye, aysegul.ulutas@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6497-6534.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Malatya, Türkiye, yusufparlak222@gmail.com, ORCID:0009-0002-0510-5509.

³ Öğr. Gör. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi Sağlık Hizmetleri MYO, Muş, Türkiye, b.cosanay@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8337-3851.

⁴ Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Malatya, Türkiye, kelesyilmazayse@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7998-5580.

suç kavramı çocuk koruma kanununda da “suça sürüklenen çocuk” kavramı altında “kanunlarda suç olarak tanımlanan bir fiili işlediği iddiası ile hakkında soruşturma veya kovuşturma yapılan ya da işlediği fiilden dolayı hakkında güvenlik tedbirine karar verilen çocuk (Madde 3/2)” şeklinde tanımlanmaktadır (İmamoğlu, 2015; Bülbül ve Doğan, 2016). Ayrıca suça sürüklenen çocuklar ülkelerin gelişmişlik düzeylerinden bağımsız bir şekilde bütün dünya ülkelerinin genel bir problemi (Seyhan ve Bahar, 2006).

2. SUÇA SÜRÜKLENEN ÇOCUK KAVRAMI

“Suça sürüklenen çocuk” kavramı incelendiğinde, çocukların adalet sistemi içerisinde sadece fail olarak tanımlanmasından ziyade çocuğun yaşına uygun bir biçimde değerlendirilmesi, etkili rehabilitasyon modellerinin uygulanması şeklinde önleyici politikaların yaklaşımını tanımladığı görülmektedir. Kandemir (2025)’in yaptığı çalışma incelendiğinde suça sürüklenen çocuk kavramı, suça sürüklenmiş çocuğun yalnızca fail olmasından ziyade içerisinde bulunduğu ailenin, çevrenin ve sosyoekonomik düzeyin çerçevesinde şekillenmiş bir özne olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de suça sürüklenen çocuklarla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Gökpınar (2007) suça sürüklenen çocuklarda psikososyal sorunların ön planda olduğunu vurgulamıştır. Daha sonra yapılan güncel çalışmalarda da Aslan (2021) tarafından yapılan çalışmada suça sürüklenen çocukların genellikle ekonomik düzeyi ve eğitim düzeyi düşük ailelerin çocukları olduğu görülmüştür. Aynı çalışmada yine suça sürüklenen çocukların cinsiyet bazlı karşılaştırmaları yapıldığında çoğunlukla erkek çocukların suça sürüklendiği ve çoğunlukla mülkiyete dayalı suçlara (hırsızlık, gasp vb.) yöneldikleri görülmüştür. Literatürde yapılan incelemelerde görülen farklı çalışmalardan Karatoprak ve Ayaz

(2023) 138 erkek ergenle yürütmüş oldukları çalışmada okuldan uzaklaşma, düşük akademik başarı, disiplin cezaları, sosyoekonomik düzeyin düşük olması ve ailenin suç geçmişi profilinin çocuklardaki suça sürüklenme durumlarında belirleyici faktörler olduğu ortaya konulmuştur. Türkiye’de yapılan diğer çalışmalarda incelendiğinde yine benzer bulgularla karşılaşılmaktadır. Örneğin Tekirdağ’ da yaptıkları çalışmada Davuthan Günaydın ve Vatanel (2024) sosyoekonomik düzeyin ve lise düzeyindeki eğitim seviyelerinin çocuklarda suça sürüklenmeyle aralarında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Diğer taraftan Şentürk Dizman (2023)’da yapmış olduğu çalışmada parçalanmış aile yapısının, ebeveyn eğitim düzeylerinin düşük olmasının, aile içerisinde şiddet vakalarının olmasının, madde kullanımının ve suça sürüklenmiş akran çevresinin çocuklarda suça sürüklenme durumlarını arttırdığını belirtmiştir. Benzer konu üzerine çalışan Karagülle (2024)’de Karabük’te yaptığı çalışmada suça sürüklenen çocukların %86’sının erkek olduğunu ve %77’sinin de genellikle arkadaşlarıyla vakit geçirdiğini ve mükerrer suçların genelde aile içi kopuk iletişim, şiddet temelli geçmiş, ekonomik düzeyin düşük olması ve madde kullanımı gibi sorunlarla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Yapılan alan yazı incelemesi sonucunda elde edilen bulgular göz önüne getirildiğinde suça sürüklenen çocuk kavramı, bireysel eylemden ziyade sosyal, ekonomik ve ailevi durumların etkilemesi sonucunda da ortaya çıkan bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır.

3. ÇOCUKLARDA SUÇA SÜRÜKLENME NEDENLERİ

Çocukların suça sürüklenmesi hem bireysel hem de toplumsal düzeyde ciddi sonuçlar doğuran, çok boyutlu bir olgu olarak kabul edilmektedir. Çocuğun suça yönelme süreci;

bireysel özellikler, aile yapısı, sosyal çevre, eğitim sistemi ve toplumsal etkenlerin karmaşık etkileşimiyle şekillenmektedir. Özellikle düşük sosyoekonomik düzey, aile içi şiddet, ilgisizlik, eğitim hayatında başarısızlık ve akran etkisi gibi faktörler, çocukların riskli davranışlar geliştirmesine ve suçla temas kurmasına zemin hazırlamaktadır. Bunun yanı sıra, yaşanan çevrede suçun yaygınlığı, denetim mekanizmalarının yetersizliği ve sosyal destek eksikliği gibi yapısal unsurlar da çocukların suça sürüklenme olasılığını artırmaktadır (Öngören ve Katılmış, 2021). Bu nedenle, çocukların suça yönelme nedenlerinin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması önleme çalışmaları, risk altındaki çocuklara yönelik müdahale stratejilerinin geliştirilmesi ve suça sürüklenmiş çocukların topluma yeniden kazandırılması açısından büyük önem taşımaktadır.

3.1. Bireysel Nedenler

Çocukların suça sürüklemesine neden olabilecek bireysel faktörleri fizyolojik ya da psikolojik bozukluklar ve ergenlik gibi dönemsel etkiler olarak değerlendirmek mümkündür. Ancak bireysel nedenler bir çocuğun suça sürüklenmesi için tek başına yeterli bir neden olarak görülmemektedir. Bireyin içinde yaşadığı çevre karakter, kişilik ve gelişiminde büyük etkiye sahip olduğundan dolayı bireysel nedenler çevresel nedenlerle birleşmiş bir şekilde etki göstermektedir. Çocuktaki zihinsel yetersizlik, onu suça sürüklenme noktasında diğer çocuklara nazaran dezavantajlı duruma düşürebilmektedir. Zekâ geriliği ya da psikolojik bozukluklar bireyin iletişim kurmasında ve toplumsal uyumu sağlamasında zorluklara neden olabilmektedir. Bu durum çocuğun suça eğilim göstermesini kolaylaştırabilir (Şentürk, 2018).

3.1.1. Cinsiyet

Çocukların suça sürüklenmesinde cinsiyet, önemli bir belirleyici değişken olarak öne çıkmaktadır. Araştırmalar, suça

karişan çocukların büyük bir kısmının erkek olduğunu ortaya koymaktadır. Erkek çocuklar, özellikle saldırganlık, risk alma eğilimi ve dışa dönük davranış biçimleri nedeniyle suça yönelme açısından daha yüksek risk taşımaktadır. Bu durum yalnızca biyolojik farklılıklardan değil, aynı zamanda toplumsal cinsiyet rolleriyle de ilişkilidir. Toplumun erkek çocuklara yönelik beklentileri; güç gösterisi, itaatsizlik ve fiziksel üstünlük gibi davranışları tolere ederken, bu çocukların sosyal denetimden uzaklaşmasına ve suça daha kolay sürüklenmesine neden olabilmektedir (Şentuna, 2023). Buna karşın, kız çocuklarının suça karişma oranı daha düşüktür ve genellikle istismar, ihmal veya suça zorlama gibi dışsal faktörlerin etkisiyle suça yöneledikleri gözlemlenmektedir (Parlak ve Ekşi, 2017).

3.1.2. Yaş

Suçta sürüklenme açısından yaş faktörü de oldukça belirleyici bir değişkendir. Özellikle ergenlik dönemi, çocukların psikososyal gelişim sürecinde riskli davranışlara en açık oldukları dönem olarak tanımlanmaktadır. Suçta sürüklenen çocukların büyük çoğunluğunun 12–15 yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir (Pelit ve Alkan, 2022). Bu dönemde çocuklar; kimlik arayışı, otorite figürlerine karşı direnç, arkadaş grubuna aidiyet ihtiyacı ve duygusal dalgalanmalar gibi gelişimsel özellikler sergilemektedir. Bu özellikler, onları çevresel etkiler karşısında daha savunmasız hale getirmekte ve suça yönelme olasılığını artırmaktadır (Bülbül ve Doğan, 2016). Ayrıca, yaş ilerledikçe suçun türü ve işlenme şekli de değişiklik gösterebilmekte; küçük yaşlardaki çocuklar daha çok mala zarar verme ve hırsızlık gibi suçlara karişırken, yaş büyüdükçe şiddet içeren suç oranlarında artış gözlemlenmektedir (Bayrak, 2021). Bu nedenle, yaşa özgü risk faktörlerinin erken dönemde tanınması ve müdahale programlarının yaş gruplarına uygun olarak yapılandırılması gerekmektedir.

3.1.3. Zekâ

Çocukların suça sürüklenmesinde etkili olan bireysel faktörlerden biri de zekâ düzeyidir. Zekâ, bireyin bilişsel işlevleri, problem çözme becerileri, muhakeme yeteneği ve sosyal uyum kapasitesiyle yakından ilişkilidir. Araştırmalar, suça sürüklenen çocuklar arasında normalin altında zekâ düzeyine sahip olanların oranının genel çocuk nüfusuna göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Özellikle düşük bilişsel kapasiteye sahip çocukların, sosyal kuralları anlama, sonuçlarını öngörme ve dürtülerini kontrol etme becerilerinin zayıf olması, onları riskli davranışlara ve dolayısıyla suça yönelmeye daha açık hâle getirmektedir (Çakaloz, Ünlü, Terzioğlu, Kapubağlı ve Tekkanat, 2016).

Zekâ düzeyi ile suç davranışı arasındaki ilişki, yalnızca zihinsel kapasiteyle sınırlı değildir; aynı zamanda öğrenme güçlükleri, dikkat eksikliği ve akademik başarısızlık gibi okul temelli sorunlarla da yakından bağlantılıdır. Özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar, okul ortamında dışlanma, etiketlenme ya da başarısızlık duygusu nedeniyle okulla bağlarını zayıflatmakta, bu da onları sosyal açıdan riskli gruplara yönlendirebilmektedir (Çakaloz ve ark., 2016). Ayrıca, düşük zekâ düzeyi, adli süreçleri anlama ve kendini ifade etme konusunda da dezavantaj yaratarak çocukların suça sürüklenme sürecinde korunmasız kalmalarına neden olabilmektedir. Bu nedenle, suça sürüklenen çocuklara yönelik değerlendirme ve müdahale süreçlerinde bilişsel değerlendirmeler ve psikoeğitsel destek büyük önem taşımaktadır.

3.2. Çevresel Nedenler

Çocuklar gelişimsel olarak çevresel koşullara duyarlıdır. Yaşanan olumsuz deneyimler, bunlara bağlı olarak oluşan travmalar ve kronik stres durumları, çocukların psikolojik sağlamlıklarını zayıflatarak onları riskli davranışlara ve

nihayetinde suça yönlendirebilir. Nitekim travma, genellikle bir kişinin bedensel veya ruhsal olarak zarar görebildiği, travmatik bir olay sonucunda yaşanan stres tepkisidir.

Ekonomik hayatı olduğu kadar toplumsal hayatı da etkileyen ekonomik krizler ve göç hareketleri de çocuğun sosyal hayatını doğrudan etkileyen, travma ve strese yol açabilen faktörlerdir. Göç ve ekonomik krizlerin topluma yansımaları, yetersiz eğitim, sağlık, barınma ve beslenme yetersizliği olarak karşımıza çıkmaktadır (Şentürk, 2018).

Çevresel nedenleri incelerken travma ve stres temelli bir yaklaşımla konuyu ele alarak, aile, akran etkisi, sosyoekonomik ve çevresel koşullar başlıkları altında suça sürüklenme nedenlerini inceleyeceğiz.

3.3. Travmatik Deneyimler

Çocukluk döneminde yaşanan travmalar hem gelişmekte olan beyinle vücudu etkilemekte hem de psikolojik açıdan sağlığı olumsuz etkilemektedir. Travmatik deneyimler yaşayan çocuklarda evden kaçma hem kendine hem de çevresine zarar verme gibi davranışlar görülebilmektedir (Yüksel ve Çiftçi, 2017).

Pelit ve Alkan (2022) ise, düşük gelirli ailelerde duygusal ihmal ve fiziksel istismar oranlarının yüksek olduğunu, bu tür ortamların çocukları suça karşı daha savunmasız hale getirdiğini vurgulamıştır.

Şentürk Dizman (2023), özellikle göçmen çocukların yaşadığı uyum sorunları ve kültürel dışlanmanın, kimlik çatışmalarına ve davranışsal sorunlara yol açtığını vurgulamıştır. Bu durum çocukların hem içsel bir stres yaşamalarına hem de suça sürüklenmelerine neden olmaktadır.

3.4. Aile

Aile, çocuğun sosyalleştiği ilk ortam olup suç davranışının oluşmasında en temel belirleyicilerden biridir. Çocukların suça sürüklenmesinde etkili olan başlıca unsurlardan biri, aile yapısı ve aile içi dinamiklerdir. Aile içindeki şiddet, tek ebeveynli aile yapısı, ebeveyn ihmali, sosyoekonomik yetersizlikler, ebeveyn modeli ve ebeveyn denetimi eksikliğinin çocuk suçluluğu üzerinde önemli olduğu söylenebilir.

Aile, çocuğun ilk ilişkisel deneyimlerini yaşadığı, norm ve değerleri öğrendiği temel sosyal kurum olarak merkezi bir konuma sahiptir. Aile kurumu yapısal anlamda gün geçtikçe değişime uğramış olsa bile toplumun vazgeçilmez bir sosyal yapısıdır (Erkal, 1999). Aile içindeki ilişkilerin sağlığı, bireylerin sosyal, psikolojik ve biyolojik gelişimlerini ve genel işleyişlerini belirler ve etkiler (Okasha, Elkholy ve El-Ghamry, 2012). Acar vd. (2015), aile ve çocuk suçluluğu ilişkisini inceledikleri araştırmada suç işlemiş çocukların ölüm, boşanma ve terk gibi nedenlerle dağılmış olduğunu, suç işleyenlerin kardeş sayısının ortalama beş olduğunu, çok çocuklu ailelerden geldiğini yapılan araştırmalarda tespit ettiklerini belirtmiştir. Ayrıca suç işleyen çocukların aile ve yakın çevrelerinde de suç işleyen kişilerin olması dikkat çekici bir bulgu olarak değerlendirilmiştir.

3.4.1. Aile Yapısı ve Parçalanmış Aileler

Çocuk için anne ve babanın birlikte olduğu bir yuvada sevgi ve güven içinde yaşaması en önemli şeyken günümüzde bu durum her bir çocuk için mümkün olmamaktadır. Ailenin bölünmesi veya tamamen dağılmasına neden olan boşanma tüm aile bireylerini etkilemektedir (Yörükoğlu, 2023). Aile yapısında meydana gelen değişikliklerin yol açtığı boşanmalar sosyalleşme sürecinde olan çocuğun bu durumdan zarar görmesine sebep olmuştur. Anne babanın boşanma sürecinde çocuklar genelde sosyal gelişimine yönelik alanlardaki (mahalle, okul vs.) kriminal

eğilimi olan bireyleri örnek almaya başlar. Çocukların işlediği suçlar da örnek almaya paralel olarak artmaktadır (Öter, 2018). Çocukların, özellikle sokakta zaman geçiren gruplara dahil olması suç davranışlarını modellemelerine neden olmaktadır (Şentürk Dizman, 2023).

3.4.2. Ebeveyn Denetimi ve Model Olma

Ebeveyn denetimi, çocuğun kimlerle vakit geçirdiği, nerede olduğu, ne yaptığı gibi bilgilerin ebeveyn tarafından izlenmesi ve kontrol altında tutulması sürecidir (Stattin & Kerr, 2000). Bu denetim, özellikle ergenlik döneminde çocuğun suça sürüklenmesini önleyici bir koruyucu faktör olarak değerlendirilmektedir. Ancak son yıllarda yapılan çalışmalar, yalnızca denetimin düzeyinin değil, aynı zamanda denetimin niteliğinin ve çocuğun buna verdiği yanıtın da önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Walters, 2021). Zhu ve Shek'in (2021) yaptığı uzunlamasına bir çalışmada, ebeveyn denetiminin zaman içindeki değişimi ile ergen suç davranışları arasında paralel bir ilişki bulunmuştur. Denetimin azalması, suça yönelimi artıran bir etki yaratmaktadır. Ancak denetimin otoriter ve baskıcı biçimde uygulanması, çocuğun gizlilik alanını ihlal ederek ters etki yaratabileceği için, denetimin demokratik ve iletişime dayalı biçimde yürütülmesi gerekmektedir. Ebeveyn denetiminin zayıf olması, çocukların özellikle ergenlik döneminde kontrolsüz davranışlar geliştirmelerine neden olabilmektedir. Ailelerin çocuklarının arkadaş çevresini tanımaması ve dışa dönük davranışlara kayıtsız kalmaları, çocuğun riskli gruplara katılımını kolaylaştırmaktadır (Şentürk Dizman, 2023).

Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi'ne göre bireyler, çevrelerindeki davranışları gözlemleyerek öğrenir. Çocuklar için bu çevrenin en güçlü unsuru ebeveynlerdir. Bu bağlamda ebeveynlerin davranışları, çocuklar için birer "model" niteliğindedir (Bandura, 1977). Ebeveynlerin adil, tutarlı,

problem çözme odaklı ve şiddetten uzak davranışları, çocuğun sosyal normlara uygun davranış geliştirmesinde temel rol oynar. Örneğin, otoriter ebeveynlik (yüksek denetim, düşük kabul) ile büyüyen çocukların saldırgan davranışlara ve akran zorbalığına daha yatkın oldukları gösterilmiştir (Llorca et al., 2017). Öte yandan otorite temelli, demokratik ebeveynlik biçimleri hem sosyal uyumu hem de içsel denetimi güçlendirmektedir (Zhu & Shek, 2021).

3.4.3. Gelir Düzeyi ve İşsizlik

Sosyoekonomik yoksunluk, yalnızca gelirin düşük olmasını değil, aynı zamanda eğitime, sağlığa ve sosyal hizmetlere erişimdeki eksiklikleri de kapsamaktadır. Bu tür yoksunluk durumları, çocukların psiko-sosyal gelişimini olumsuz etkileyerek antisosyal davranışlara ve suça yönelme riskini artırmaktadır (Odgers et al., 2015). Özellikle sürekli yoksulluk yaşayan çocukların, erken yaşlardan itibaren problem davranışlar sergiledikleri ve bu davranışların zamanla suç eylemlerine dönüştüğü gözlemlenmektedir.

İskoçya’da yürütülen Edinburgh Çocuk Suçluluğu Araştırması, gelir düzeyinin suç davranışı üzerindeki etkisini boylamsal olarak incelemiş ve sürekli ekonomik sıkıntı yaşayan ailelerin çocuklarında suç eğiliminin daha erken yaşta başladığını ortaya koymuştur (McAra & McVie, 2019). Bu çalışma, suça sürüklenmenin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda yapısal bir sonuç olduğunu net biçimde göstermektedir. Birbirini etkileyen olgular olarak düşük gelir düzeyinin, ebeveyn ilgisizliğinin ve aile içi şiddetin çocukların suça yönelme riskini artırdığını görülmektedir (Pelit ve Alkan, 2022).

Aile içi işsizlik, özellikle ebeveynin uzun süreli işsiz olması psikolojik ve davranışsal sonuçlar doğurmaktadır. İşsizlik, aile içinde stres düzeyini artırır, ebeveynin çocuk üzerindeki denetimini ve rehberliğini azaltır ve aile ilişkilerinde çözümlere

neden olur. Bu durum, çocukların dış çevreye, özellikle riskli akran gruplarına yönelmesini kolaylaştırır (Kirk & Sampson, 2018). Ayrıca, işsizlik çocuklara model olacak bir çalışma etiğinin aktarılmasını da engeller. Özellikle erkek çocuklar için işsiz bir baba figürü, çalışma hayatına dair beklentilerin zayıflamasına ve informal ya da yasa dışı yollarla gelir elde etmenin normalleştirilmesine yol açabilir (Laub & Sampson, 2022).

3.4.4. Eğitim ve Okul

Okul yaşantısı, çocuğun sosyal gelişimini etkileyen bir başka kritik alandır. Akran zorbalığına maruz kalma, öğretmen ilgisizliği, başarısızlık duygusu ve okula aidiyet eksikliği gibi faktörler, çocukların kendilerini dışlanmış hissetmesine ve bu nedenle suça yönelmesine neden olabilir. Eğitimden kopmuş, okul terk oranı yüksek çocukların suça sürüklenme olasılıkları daha yüksektir. Okul ile bağı zayıf olan çocukların sokakta daha fazla zaman geçirdiğini ve suç işleme riskinin bu grupta arttığını görülmektedir (Pelit ve Alkan, 2022).

4. EKOLOJİK SİSTEMLER KURAMI

Öncüsü Bronfenbrenner olan Ekolojik Sistemler Kuramı, 1970'li yıllarda ortaya atılmıştır. Bronfenbrenner, birbirinin içine geçmiş farklı ekolojik sistemlerin bulunduğunu ve bu sistemlerin insanlar üzerinde etkili olduğunu öne sürmüştür. Kurama göre hem sistemler kendi içinde etkileşim halindedir hem de bireyi etkilemektedir (Bronfenbrenner, 1994). Bronfenbrenner'a göre, çocuk sistemlerin merkezinde bulunur. Bireyin yaşamı ve gelişimi üzerinde etkili olabilecek bazı faktörler bulunmaktadır. Çevresel etkenler çocuğun gelişimini etkiler, çocuğun gelişimi de ekolojik sistemlerdeki katmanlara yön verir (Darling, 2007). Çocuğun zihinsel, bedensel, fiziksel ve sosyal çevresi yeni becerilerin kazanılmasında yönlendirici olan bütünsel bir sistem

oluşturur. Erken ve ilerleyen dönemlerdeki deneyimler önemlidir (Berk, 2013). Gelişimin birey ve bağlamın etkileşiminden ortaya çıktığını savunmuştur. İnsanların davranışlarının zamanla değişiklik göstermesi, bireyin oynadığı rolü, zamanın etkisini ve en önemlisi yakın süreçleri vurgulamasıyla davranış formülasyonu oluşmuştur (Rosa & Tudge, 2013). Ekolojik yaklaşımda sistematik düşünme varsayılmakta ve kuram doğrusallığı reddetmektedir. Bundan dolayı bir olayın nedeni, sonucu ve ortaya çıkardığı etkiyi tek nedene ya da sisteme bağlamaz. Ekolojik teorinin kullanılması, bireyi, aileyi, grubu ve topluluktaki sosyal, politik, ekonomik ve kültürel çevrelerin birbiri ile ilişkisini, bağlamları, bu unsurların birbirini nasıl şekillendirdiğini ele alır (Özkan, 2022). Bireyin dünyaya geldiği andan itibaren etkileştiği çekirdek insan topluluğu olan mikrosistem, söz konusu çekirdek yapıyla dolaylı yönden etkileştiği ikinci basamak üyelerden oluşan mezosistem, bireyin içinde bulunduğu yakın çevresi ve onun yaşamının dışındaki durumlarla etkileşimini içeren egzosistem, bireyin yaşadığı toplumdaki mevcut sosyokültürel gelişimleri makrosistem, yaşadığı dönemi kronosistem olmak üzere farklı sistemler bireyin yaşamını doğrudan dolaylıya bir sıra ile etkilemektedir (Kılınç & Kuru Çakmakoglu, 2024).

Beş ekolojik sistem bulunmaktadır.

4.1. Mikrosistem: Bireyi merkezine alan mikrosistem, bireyin en yakınından uzağına doğru iç içe geçen halkalar şeklindedir. Aile, mahalle, oyun alanı ve okul gibi bireyin yakınındaki sistemdir (Yılmaz, 2022). Bireyin doğduğu andan itibaren doğrudan etkileşime girdiği insanların oluşturduğu topluluktur. Bu da bireyin çevresindeki çekirdek yapıdan oluşmaktadır. Doğrudan bireyin temasta olduğu kişinin kişisel gelişiminde ebeveynleri, kardeşleri, öğretmenleri, arkadaşları gibi yakın çevresinin etkisi örnek alınabilir (Kamenopoulou, 2016). Kısacası mikrosisteme aile, okul, akranlar gibi bireyin

doğrudan etkileşimde bulunduğu sistem denilebilir (Bronfenbrenner, 1979).

4.2. Mezosistem: Mezosistemde gelişmekte olan bireyin aktif bir biçimde katıldığı iki ya da daha fazla sayıda ortam arasında ilişkiler bulunur. Mezosistem mikrosistemlerin sistemidir. Gelişmekte olan, değişen birey yeni bir ortama geçtiğinde yeni bir mezosistem oluşur ya da sistem genişler (Bronfenbrenner, 1979). Mikrosistem içindeki aile, okul ve akran grubu kendi arasında etkileşerek mezosistemi oluşturur. Söz konusu gruplar arasındaki ilişkilerin sağlıklı olması merkezdeki bireyin rahatlamasına ve stres seviyesinin azalmasına yol açar. Mezosistem içindeki sistem gruplarında davranışların uyumlu ve tutarlı oluşu, sistem içindeki kişi ve gruplara ait değer yargılarının ve tutumların benzerliği çocuklar açısından sağlıklı ortam sunar. Çocuğun ailesi, okulu ve arkadaşları arasındaki ilişkiler ve etkileşimler bu katmandaki en önemli mezosistemlerdir (Aksel, 2009; Berk, 2013; Doğan, 2010).

4.3. Ekzosistem: Sistemler içinde psikolojik olarak yaşayan bireyler, fiziksel olarak sistemin içinde bulunmazlar. Anne-babalar fiziksel bakımdan işte olabilirler. Psikolojik olarak çocuklarının yer aldığı çocuk bakım merkezinde olabilirler. Ekzosistemde anne-babaların doğrudan yer almadığı dışsal sistemler onları doğrudan etkilemektedir (Swick & Williams, 2006). Ekzosistemde bireyin gelişimini etkileyen, bireyin yakın çevresi dışındaki faktörler bulunur (Hewett et al, 2017). Doğrudan bireyi kapsamayan sosyal yapı, kamu kurumlarını temsil etmektedir (Bronfenbrenner, 1979).

4.4. Makrosistem: Bireylerin yaşamlarında sosyokültürel yapıları içinde barındıran bir sistemdir (Silva, Campell & Wright, 2012). Makrosistem, kültürel bağlam, baskın inançlar, gelenek ve görenekleri temsil etmektedir (Bronfenbrenner, 1979). Makrosistem, yakın sistem düzeylerindeki sosyal yapıları ve

faaliyetleri belirleyebilecek kültürel bir plan olarak adlandırılır. Diğer sistemler içindeki etkileşimleri etkileyebilecek organizasyonel, sosyal, kültürel ve politik bağlamları içerir. Ayrıca, belirli bir kültür veya alt kültürün mikro, mezosistem ve ekzosistem düzeylerinde bulunan genel kalıplarını da içerir. Bu kalıplar, özellikle inanç sistemi, bilgi birikimi, maddi kaynaklar, gelenekler, yaşam biçimleri, fırsat yapıları, tehlikeler ve bu sistemlerin her birine gömülü olan yaşam süreci gibi unsurları kapsar (Bronfenbrenner, 1994).

4.5. Kronosistem: En son sistem olan kronosistem, diğer bütün sistemleri kapsayan, çocuğun içinde yaşadığı çevrede zaman içinde gerçekleşen değişimlerin çocuğun gelişimini hangi ölçüde etkilediğini belirten sistemdir (Bronfenbrenner, 1979). Kronosistem zamanlardaki geçişi temsil etmektedir. Zaman ise kişiyi, ilişkileri, ekolojik sistemdeki diğer boyutları da etkiler (Shelton, 2019). Kronosistem, yalnızca kişinin özelliklerinde değil aynı zamanda o kişinin yaşadığı çevrede de zaman içinde meydana gelen değişimi veya tutarlılığı kapsar (aile yapısındaki yaşam boyu görülebilen değişiklikler, sosyoekonomik durum, istihdam, ikamet yeri, günlük yaşamdaki telaş ve yetenek derecesi gibi) (Bronfenbrenner, 1994).

5. ÇOCUKLARDA SUÇA SÜRÜKLENMENİN EKOLOJİK SİSTEMLER KURAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Çocuklardaki suça sürüklenme durumu Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde ele alındığında, çocukların suça sürüklenmesinde bireysel etmenlerin yanında çocuğun içerisinde bulunduğu çevresel etmenlerinde etkili bir faktör olduğu görünmektedir (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Ekolojik sistemler kuramı, çocuklardaki gelişimleri mikro sistem (aile, okul, akran grubu),

mezosistem (mikro sistemler arası ilişkiler), eksosistem (aile dışı ancak çocuk üzerinde dolaylı etkisi olan sosyal kurumlar) ve makro sistem (toplumsal kültür, yasa ve politika) gibi alanlara ayırarak incelemektedir. Bu alanlara baktığımızda; mikrosistem, ebeveyn tutumlarının, aile içi iletişim durumlarının ve akran ilişkilerinin çocukların davranışları üzerindeki etkilerini incelemektedir (Lösel & Farrington, 2012; Hoeve ve ark., 2009). Çocuğun hayatındaki en aktif ve sürekli içerisinde bulunduğu mikrosistemde ise destekleyici sosyal ilişkilerin olmaması çocuklardaki suça sürüklenme düzeyini arttırabilmektedir. Diğer alan olan mezosistem incelendiğinde ise aile ile okul iş birliği düzeyinin zayıf olmasının çocuklardaki sosyal uyum düzeylerinin olumsuz bir şekilde etkilenmesine sebebiyet vereceği görülmektedir. Bu durumun da yine çocuklardaki suça yönelme davranışlarına etki edeceğini göstermektedir (Eccles & Harold, 1993). Eksosistem incelendiğinde ise ekonomik koşulların, sokak ortamlarının ve sosyal hizmetlere ulaşılabilirlik düzeylerinin yine çocuklardaki suça sürüklenme davranışlarını yaşamalarına sebebiyet verdiği görülmektedir (Leventhal & Brooks-Gunn, 2000). Toplumun kültürel normlarını, yasalarını, çocuk adalet sistemini içerisinde bulunduran makro sistemin yapısı da çocuklarda suça sürüklenme durumlarının belirleyici faktörlerinden biridir (Smith, 2014). Bütün bu durumları göz önünde bulundurduğumuzda çocuklarda suça sürüklenme durumlarının yalnızca bireysel ve psikolojik özelliklerden kaynaklı bir durum olmadığını, çocukların içerisinde yer aldığı çevrenin ve toplumsal yapıların da bu durumların yaşanmasında etkili bir faktör olduğu görülmektedir. Bundan dolayı çocuklarda suça sürüklenme düzeylerinin azaltılma çalışmaları yapılırken müdahale sistemleri yalnızca bireysel durumları kapsayacak şekilde sınırlandırılmamalıdır. Aile, okul, sosyal hizmetler ve hukuk sistemlerinin de içerisinde bulunduğu kapsamlı stratejiler geliştirilmelidir (Mulvey, 2011). Bu kapsamda geliştirilen yöntemlerden biri olan multisistemik terapi (MST), ekolojik

sistemler kuramındaki modele çok uyumlu ve çok düzeyli bir müdahale programıdır. MST, davranış problemi olan ve suça yönelme riski olan ergenler üzerine çalışılan ev temelli bir müdahale programıdır. Bu müdahale programında sadece suça yönelme riski taşıyan bireyle değil aynı zamanda aile, okul, akran grubu ve mahalledeki çevresi gibi çocuğun içerisinde bulunduğu bütün sistemlerle bütüncül bir şekilde çalışmayı hedeflemektedir (Henggeler ve ark., 2009). Bu müdahale programındaki temel amaç, bireylerin davranışlarını yalnızca kendisiyle yapılan çalışmalarla değil bulunduğu ekolojik sistemi de işin içine katmakla sağlamaktır. MST müdahale programının etkili olup olmadığı çeşitli çalışmalarla ortaya konulmuştur. Van der Stouwe ve arkadaşlarının (2014) yapmış olduğu meta-analiz çalışmasında MST müdahale programının çocuklardaki suça yönelme davranışlarını azaltmada ve aile işlevselliğini artırmada etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Ogden ve Halliday-Boykins (2004) Norveç’te yaptıkları çalışmada MST müdahale programının suç işleme davranışlarının tekrarlanmasında azalmaya gidildiğini göstermiştir. Bu sonuçlara bakıldığı zaman ekolojik sistemlerin göz önünde bulundurularak uygulamaya konulan müdahale programlarının bireylerdeki suça yönelim davranışlarında anlamlı bir şekilde azalmaya neden olduğu sonucuna varılabilmektedir. Sonuç olarak çocukların suça sürüklenme durumlarını azaltabilmek için yalnızca bireysel çalışmaların değil çocuğun gelişimini direkt veya dolaylı yoldan etkileyen ve çocuğun bir parçası olduğu tüm sistemlerin eş zamanlı bir şekilde uygulamaya dahil edilmesi önemli bir durumdur. Bu nedenle çocukların suça sürüklenmesini engellemeye yönelik yapılan çalışmalarda ekolojik temelli müdahale programlarının geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, G., Demir, A., Görmez, D., Keser, İ. (2015). Aile ve Çocuk Suçluluğu İlişkisi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.2(1):651-656.
- Aksel, Ş. (2009). Çocuk Suçluluğu ile ilgili psikolojik kuramlar. İçinde Gelişim Psikolojisi Bakış Açısıyla Çocuk Suçluluğu, Ş. Aksel ve T. Yılmaz Irmak (Ed). Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları; İzmir.
- Aslan, Y. (2021). Suça sürüklenen çocuklarla ilgili yapılan yayınların incelenmesi. *Anatolia Journal of Human Rights*, 79–86.
- Bayrak, D. (2021). Risk faktörleri bağlamında suça sürüklenen çocuk. In *International Marmara Social Sciences Congress (Autumn 2021)* (p. 226).
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Berk, L. E. (2013). Çocuk Gelişimi. Yayına Hazırlayan: Bekir Onur. (Çev.Ali Dönmez). Ankara: İmge Yayınevi.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiment by nature and design. MA Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2), 1643-1647.
- 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., Vol. 1, pp. 793–828). Wiley.

- Bülbül, S. ve Doğan, S. (2016). Suça sürüklenen çocukların durumu ve çözüm önerileri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 59(1), 31-36.
- Çakaloz, B., Ünlü, G., Terzioğlu, M. A., Kapubağlı, N., & Tekkanat, Ç. (2016). Çocuklarda suç davranışı ile sosyodemografik özelliklerin ve zekanın ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Derg*, 17(5), 411-8.
- Darling, N. (2007). Ecological systems theory: The person in the center of the circles. *Research in human development*, 4(3-4), 203-217.
- Davuthan Günaydın, D., & Vatanel, C. (2024). Yoksulluk ile çocukların suça sürüklenmesi arasındaki ilişki: Tekirdağ/Süleymanpaşa örneğinden ampirik bulgular. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 9(25), 765–785.
- Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), 149–162.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent–school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94(3), 568–587.
- Erkal, M. (1999), *Sosyoloji*. Trabzon: KTÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları.
- Erkan, R., Bağlı, M., Sümer, F., & Ünver, M. (2002). Sosyal çevrenin sokak çocukluğuna ve çocuk suçluluğuna etkisi: Diyarbakır örneği. (s.51-78). I. Ulusal Çocuk ve Suç: Nedenler ve Önleme Çalışmaları Sempozyumu, Ankara.
- Farrington, D. P. (2017). Integrated developmental and life-course theories of offending. In M. Tonry & D. P. Farrington (Eds.), *The Oxford handbook of crime and criminal justice* (pp. 89–113). Oxford University Press.

- Gökpınar, M. (2007). Sosyal ve kriminal boyutlarıyla çocuk suçluluğu. *TBB Dergisi*, 72, 206-233.
- Henggeler, S. W., Schoenwald, S. K., Borduin, C. M., Rowland, M. D., & Cunningham, P. B. (2009). *Multisystemic therapy for antisocial behavior in children and adolescents* (2nd ed.). Guilford Press.
- Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M., & Keil, S. (2017). Developing an inclusive learning environment for students with visual impairment in higher education: Progressive mutual accommodation and learner experiences in the United Kingdom. *European Journal of Special Needs Education*., 32(1), 89–109.
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Eichelsheim, V. I., van der Laan, P. H., Smeenk, W., & Gerris, J. R. (2009). The relationship between parenting and delinquency: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(6), 749–775.
- İmamoğlu, A. (2015). Psikolojik ve ahlaki açıdan çocuk suçluluğu. *Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları*, İstanbul.
- Kamenopoulou, L. (2016). Ecological systems theory: A valuable framework for researchon inclusion and special educational needs/disabilities. *Pedagogy: Bulgarian Journal of Educational Research and Practice*, 88(4), 515-527.
- Kandemir, H. S. (2025). Suça sürüklenen çocuk kavramı ve uygulama. *Topkapı Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 60–67.
- Karagülle, S. (2024). *Suça sürüklenen çocukların sosyodemografik özellikleri: Karabük ili örneği* [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi]. Karabük Üniversitesi Açık Erişim Kurumu.
- Karatoprak, S., & Ayaz, N. (2023). Assessment of sociodemographic risk factors for juvenile delinquent

- boys. *Journal of Basic and Clinical Health Sciences*, 7(1), 26–34.
- Kılınç, E. & Kuru Çakmakoğlu, A. (2024). Özel yetenekli bireylerin tanılanmasında çoklu zekâ kuramı ve ekolojik sistemler teorisinin rolü. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 10(47), 190-202.
- Kirk, D. S., & Sampson, R. J. (2018). Juvenile delinquency and neighborhood disadvantage: A longitudinal analysis of contextual effects. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 55(5), 609–645. <https://doi.org/10.1177/0022427818783006>
- Laub, J. H., & Sampson, R. J. (2022). Adolescent delinquency and adulthood economic disadvantage: A 30-year follow-up of a longitudinal cohort. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, 8(1), 13–29. <https://doi.org/10.1007/s40865-021-00177-7>
- Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126(2), 309–337.
- Llorca, A., Malonda, E., & Samper, P. (2017). Parenting and adolescent antisocial behavior: The mediating role of deviant peers. *Psychosocial Intervention*, 26(2), 111–117. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2017.02.001>
- Lösel, F., & Farrington, D. P. (2012). Direct protective and buffering protective factors in the development of youth violence. *American Journal of Preventive Medicine*, 43(2 Suppl 1), S8–S23.
- McAra, L., & McVie, S. (2019). Transformations in youth crime: Continuity and change in the lives of vulnerable young

- people. *British Journal of Criminology*, 59(6), 1325–1342. <https://doi.org/10.1093/bjc/azab030>
- Mulvey, E. P. (2011). Highlights from pathways to desistance: A longitudinal study of serious adolescent offenders. *NIJ Journal*(266), 8–15.
- Odgers, C. L., et al. (2015). Income inequality and the developing child: Is it all relative? *American Psychologist*, 70(8), 722–731. <https://doi.org/10.1037/a0039837>
- Ogden, T., & Halliday-Boykins, C. A. (2004). Multisystemic treatment of antisocial adolescents in Norway: Replication of clinical outcomes outside of the US. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(2), 77–83.
- Okasha, T., Elkholy, H., & El-Ghamry, R. (2012). Overview of the family structure in Egypt and its relation to psychiatry. *International Review of Psychiatry*, 24(2), 162-165.
- Öngören, H., & Katılmış, A. (2021). Çocukları Suça İten Nedenler ve Alınması Gereken Önlemler: İstanbul Emniyet Müdürlüğü Çocuk Şube Müdürlüğü Görevlilerinin Görüş ve Değerlendirmeleri. *Çocuk ve Medeniyet*, 6(11), 83-108.
- Öter, A. (2018). Çocuk suçluluğunun toplumsal nedegunlerine sosyolojik bir bakış (Antalya örneği). *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7(21), 739-769.
- Özkan, G. (2022). Ekolojik Sistem Yaklaşımı Açısından Çocuk İhmal ve İstismarında Bireysel, Ailesel ve Çevresel Risk Faktörlerinin Değerlendirilmesi. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 4(8), 217-240.
- Parlak, S., & Ekşi, H. (2017). Suça sürüklenmiş kız çocuklarının ahlaki kimlikleri ve suça yönelik algılarının feminist etik bağlamında incelenmesi. *Fe Dergi*, 9(1), 54-70.

- Rosa, E. M. & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243-258.
- Seyhan, K., & Bahar, H. İ. (2006). Çocuk suçluluğu. Çocuk ve Suç. Erçetin, ŞŞ (Ed.). Hegem Yayınları, Ankara.
- Shelton, L. (2019). The Bronfenbrenner primer: A guide to develecology. New York: Routledge.
- Silva, LC., Campbell, K. & Wright, DW. (2012). Intercultural relationship: Entry adjustment and cultural negotiations. *Journal of Comparative Family Studies*. 43(6), 857-70.
- Smith, D. A. (2014). *Juvenile justice: Advancing research, policy, and practice*. Wiley.
- Stattin, H., & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71(4), 1072–1085.
- Van der Stouwe, T., Asscher, J. J., Stams, G. J. J. M., Deković, M., & van der Laan, P. H. (2014). The effectiveness of Multisystemic Therapy (MST): A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 34(6), 468–481.
- Swick, K. J., & Williams, R. D. (2006). An Analysis of Bronfenbrenner's Bio-Ecological Perspective for Early Childhood Educators: Implications for Working with Families Experiencing Stress. *Early Childhood Education Journal*, 33(5), 371–378.
- Şentuna, T. (2023). Çocuk suçluluğunun toplumsal soruna dönüşmesinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 7(4), 68-90.
- Şentürk Dızman, Z. (2023). Türkiye'de suça sürüklenen çocukların çeşitli değişkenler açısından analizi.

Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 14(53), 1153–1169.

Walters, G. D. (2021). Weak parental supervision and lack of child remorse as predictors of proximal crime continuity. *Journal of Criminal Psychology*, 11(1), 59–71. <https://doi.org/10.1108/JCP-10-2020-0043>

Yılmaz, İ. H. (2022). Küresel, yerel, mikrosistem ve bireysel faktörlerin Türkiye’deki mülteci çocukların eğitim süreçlerine etkileri. *İçtimaiyat Sosyal Bilimler Dergisi, Göç ve Mültecilik Özel Sayısı*, ss. 494- 512.

Yörükoğlu, A. (2023). Çocuk ve ruh sağlığı. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Yüksel, M. ve Çifci, E. (2017). Yetişkin hükümlülerin çocukluk çağı travma düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, (30), 57-86.

Zhu, X., & Shek, D. T. L. (2021). Parental control and adolescent delinquency: A longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(17), 8916. <https://doi.org/10.3390/ijerph18178916>

ÇOCUK GELİŞİMİ 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