

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİN GİRİŞİMCİLİK YETKİNLİKLERİNİN
VUCA TEMELİNDE HAZIRLANAN OYUNLARLA GELİŞTİRİLMESİ

Ceren KARAYEL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2024

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİN GİRİŞİMCİLİK YETKİNLİKLERİNİN
VUCA TEMELİNDE HAZIRLANAN OYUNLARLA GELİŞTİRİLMESİ

Ceren KARAYEL

Danışman: Prof. Dr. Sedat UÇAR
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Şule ERDEN ÖZCAN
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Sıla KAYA CAPOCCI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2024

ukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu alışma, jürimiz tarafından Matematik ve Fen bilimleri Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Sedat UÇAR
(Danışman)

ye: Doç. Dr. şule ERDEN ÖZCAN

ye: Doç. Dr. Sıla KAYA CAPOCCI

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
.../.../2024

Prof. Dr. Hüseyin GÜLER
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, izelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / / 2024

Ceren KARAYEL

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİN GİRİŞİMCİLİK YETKİNLİKLERİNİN VUCA TEMELİNDE HAZIRLANAN OYUNLARLA GELİŞTİRİLMESİ

Ceren KARAYEL

Yüksek Lisans Tezi, Matematik ve Fen bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Sedat UÇAR

Haziran 2024, 188 sayfa

Eğitim, içinde bulunduğu toplumun ekonomik, sosyal ve siyasi koşullarından, ihtiyaçlarından ve beklentilerinden etkilenmektedir. Bunlara bağlı olarak, 21. yüzyılda yaşanan değişiklikler de eğitim alanında önemli etkilere sahiptir. Yaşanan değişimler ani ve beklenmedik olduğunda VUCA (Değişkenlik (Volatility), Belirsizlik (Uncertainty), Karmaşıklık (Complexity) ve Muğlaklık (Ambiguity)) ortamı oluşmaktadır. Eğitimde önemli değişikliklere yol açan bu tür ortamların ortaya çıkması ortaya çıkması özellikle öğrencileri girişimcilik yetkinliklerinin gelişimine katkı sunmaktadır. Bu çalışma okul öncesi eğitimde okul öncesi eğitimi alan çocukların girişimcilik yetkinliklerinin VUCA temelinde hazırlanan oyunlarla geliştirilmesi amacı ile öğretmen ve araştırmacının karşılıklı olarak iş birliğine dayanan eylem araştırması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırması öncesinde farklı yöntemler ile veriler toplanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın yapılacağı okuldaki öğretmenlerin mevcut durumdaki girişimcilik yetkinliklerine ilişkin görüşleri ve oyun etkinliklerinde bu girişimcilik yetkinliklerini uygulama boyutuna ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın uygulama sürecine alınacak beceriler, ihtiyaç analizi doğrultusunda öğretmen toplantıları, veli anketi, öğretmen anketi ve girişimcilik yetkinliklerini içeren oyun etkinliği ile belirlenmiştir. Ardından araştırmanın gerçekleşeceği sınıfta girişimcilik oyun etkinliklerini planlama, uygulama süreçlerinin geliştirilmesi, süreçte karşılaşılan bulgular ve bulgulara ne gibi çözümler bulunacağı tartışılmış, çözümler üretilerek bir sonraki oyun etkinliği planında yapılacak olan eylem araştırma döngülerinin uygulanması sağlanmıştır.

Araştırmanın katılımcılarını, 2023-2024 Eğitim Öğretim yılı bahar döneminde, Adana il merkezinde bulunan ailelerin alt sosyoekonomik düzeye sahip olduğu resmi

bağımsız bir anaokulunda öğrenim gören 12 okul öncesi eğitimi alan çocuk oluşturmıştır. Araştırma sürecinde 4 eylem döngüsü ve 23 eylem planına yer verilmiştir. Mevcut durumun belirlenmesinde ve eylem uygulamaları sırasında öğrenci gözlem formu, araştırmacı günlüğü, öğretmen görüşmesi ve öğrenci gözlemlerinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Tüm eylem döngülerinin sonunda genel bir değerlendirmeye yer verilmiştir. Tespit edilen sorunlara çözüm önerileri getirilmiş ve çözümler bir sonraki oyun etkinliğinin eylem planına yansıtılmıştır. Elde edilen kodlar nitel veri analizi yapan programlardan birinde (MaxQ) analiz edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda uygulamanın gerçekleştirildiği sınıfta girişimcilik yetkinliklerinden yaratıcılık, liderlik ve problem çözme yetkinliklerinin oyun etkinlikleri ile anlamlı düzeyde bir artış gösterdiği gözlemlenmiştir. Risk alma yetkinliğinin çocukların risk alma yetkinliğine bakış açılarıyla ilgili oyun etkinliklerine yer verildiği sürece anlamlı bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Çalışmanın sonucunda VUCA ortamında girişimcilik yetkinliklerinin oyun etkinlikleri ile geliştirilebildiği, bunun yanı sıra elde edilen bulgular ışığında çocukların girişimcilik yetkinliklerinin kazandırılmasıyla VUCA ortamları için hazır hale gelebilecekleri düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: VUCA, girişimcilik yetkinlikleri, yaratıcılık, liderlik, problem çözme, risk alma, 21.yüzyıl yetkinlikleri, oyun temelli öğrenme, eylem araştırması

ABSTRACT**IMPROVING ENTREPRENEURSHIP COMPETENCIES OF PRESCHOOL
STUDENTS WITH VUCA BASED GAMES****Ceren KARAYEL****Master Thesis, Department of Science Education****Supervisor: Prof. Dr. Sedat UÇAR****June 2024, 188 pages**

Education is affected by the economic, social and political conditions, needs and expectations of the society in which it operates. Accordingly, the changes experienced in the 21st century also have significant effects on the field of education. When the changes experienced are sudden and unexpected, a VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity) environment occurs. These changes, which led to significant changes in education, especially encouraged students to develop their entrepreneurial skills. This study was carried out using the action research method, which is based on mutual cooperation between the teacher and the researcher, in order to develop the entrepreneurial competencies of preschool students in pre-school education with games prepared on the basis of VUCA. Before the action research, data was collected using different methods. In this context, the opinions of the teachers at the school where the research will be conducted were taken regarding their current entrepreneurial skills and the extent of applying these entrepreneurial skills in game activities. The skills to be included in the implementation process of the research were determined through teacher meetings, parent survey, teacher survey and game activity including entrepreneurship skills in line with the needs analysis. Then, the planning of entrepreneurship game activities in the classroom where the research would take place, the development of the application processes, the findings encountered in the process and the solutions to be found for the findings were discussed and solutions were produced and the next game activity plan was made.

The participants of the research were 12 preschool children studying in an official independent kindergarten in the city center of Adana, whose families have low socioeconomic levels, in the spring semester of the 2023-2024 academic year. 4 action

cycles and 23 action plans were included in the research process. Codes obtained from the student observation form, researcher diary, teacher interview and student observations were used to determine the current situation and during action practices. A general evaluation is included at the end of all action cycles. Solutions to the identified problems were suggested and the solutions were reflected in the action plan of the next game event. The obtained codes were analyzed in one of the programs that perform qualitative data analysis (MaxQ).

As a result of the qualitative observations, it was observed that the entrepreneurship skills of creativity, leadership and problem solving skills increased significantly with game activities in the classroom where the application was carried out. It has been observed that there is a significant increase in risk-taking skills as long as play activities related to children's perspectives on risk-taking skills are included. As a result of the study, it is thought that entrepreneurship skills can be developed through game activities in the VUCA environment, and in the light of the findings, children can become ready for VUCA environments by gaining entrepreneurship skills.

Key words: VUCA, entrepreneurial skills and competencies, creativity, leadership, problem solving, risk taking, 21st century skills, game-based learning, action research



Kimsesiz tüm çocuklara...

ÖN SÖZ

Bu araştırmayı gerçekleştirme sürecinde birçok kişinin desteği bulunmaktadır. Öncelikli olarak yüksek lisans tez sürecimde bana sağladığı manevi destek ve akademik önerileriyle rehberlik eden ve desteğini her zaman sürdüreceğine inandığım, yıllar sonra eğitim hayatına dönmüş olduğum bu süreçte oryantasyon sürecimin kusursuz geçmesini sağlayan, varlığını her an yanımda hissettiğim değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Sedat UÇAR’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. İyi ki varsınız.

Yüksek lisans tez sürecimde akademik desteğini her zaman yanımda hissettiğim, manevi olarak her daim yanımda olan , bana cesaret veren, çok isteyerek başladığım bu süreçte daha fazlasını yapabileceğim konusunda beni yüreklendiren, bir hocanın anlamından çok daha fazlası olabileceğini bana gösteren Sayın hocam Doç. Dr. Şule ERDEN ÖZCAN’ a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Sizinle çalışmak benim için büyük bir gururdur. Ayrıca, Tez jürimde yer alarak beni mutlu eden ve tezime önemli katkılarda bulunan Doç. Dr. Sıla KAYA CAPOCCI’ye teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans sürecim boyunca her an yanımda olan, bana güç veren ve umudumu kaybettiğim her an neler başarabileceğimi bana tekrar tekrar gösteren, üzerimde çok büyük katkısı olan, akademik ve manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim, yol göstericim, çok değer verdiğim Sayın hocam Prof. Dr. Akın EFENDİOĞLU’na sonsuz teşekkürlerimi sunarım. İyi ki varsınız, sizi tanımak hayatımın değer biçilemez şanslarından bir tanesiydi.

Akademik anlamdaki yol göstericiliği, her daim tüm samimiyeti ve içtenliği ile öğrencilerin yanında olan ve tez sürecime katkıda bulunan Sayın hocam Doç. Dr. İnanç ETİ’ye, derslerde bize sunduğu en güncel bilgilerden dolayı Sayın hocam Doç. Dr. Özgecan TAŞTAN KIRIK’a, uzman görüşlerinden dolayı Arş. Gör. Dr. Melek Merve YILMAZ’a, Arş. Gör. Nazmiye TEMİZ’e teşekkürlerimi sunarım.

Uzun süren bu yolculukta hayatımın temeli haline gelen tez sürecimde bana olan desteğini ve güvenini her zaman hissettiğim, tüm sıkıntılarımı paylaşan, yorgunluğuma ortak olan sevgili arkadaşım Nisa ÖZKAN’a ve Esra DİLİÇİKİK’a uygulama sürecindeki tüm desteği için Damla IŞIK BEYAZÇİÇEK’e teşekkürlerimi sunarım.

Atatürk sevgisiyle dolu bir Cumhuriyet kadını olarak bilimin ışığında büyümemi sağlayan, her zaman yanımda desteğini hissettiğim, kendimi daha fazla geliştirmem konusunda daima bana örnek olan, tüm zamanını halan bana harcayan annem Leyla ABLAK’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. İyi ki varsın. Sen olmasaydın bu tezin tek bir

cümlesini bile yazamazdım. Minnettarım. Özgüven duygumu geliştiren, doğru bildiğim şeyi yanlış olsa bile bağıra bağıra söylemem gerektiğini hayat felsefem haline getiren canım babam Cengiz ABLAK'a ve küçük bir kardeş olmak yerine tüm olgunluğuyla hayatımda beni her konuda cesaretlendiren, her konuda yanımda duran kardeşim Deniz ABLAK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Canım kızım Duru, sana ayıramadığım tüm zamanlar için öncelikle özür dilerim. Anlayışın, bana her zaman destek olduğun ve hep mutlu bir çocuk olduğun için çok teşekkür ederim. Biliyorum ki sen de bir gün okumanın sonsuz bir yolculuk olduğunu anlayacaksın. Maddi ve manevi olarak bu hayattaki her şeyini beni mutlu etmeye adanmış olan eşim Hüseyin KARAYEL, bana sunduğun bu hayatta her zaman destekçim olduğun için, bana olan güvenin, sevgin, saygın ve sadakatin için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. İyi ki hayatımdasın ve bu yolu seninle yürüyorum. Sen bu hayattaki en büyük şansısın.

Ceren KARAYEL

Adana / 2024

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ	ix
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
EKLER LİSTESİ.....	xx

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Araştırma Problemi ve Gerekçesi	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Girişimciliğin Tanımı ve Önemi.....	8
2.1.1. Girişimcilik Becerileri	12
2.1.1.1. Yaratıcılık.....	13
2.1.1.2. Liderlik	14
2.1.1.3. Problem Çözme	15
2.1.1.4. Risk Alma.....	16
2.1.2. Erken Çocukluk Döneminde Girişimcilik	17
2.1.3. Girişimcilik Eğitimi	21
2.1.4. Fen Eğitiminde Girişimcilik	24
2.2. Oyun Kavramı.....	26
2.2.1. Oyun ile Öğrenme.....	26
2.2.2. Oyun Temelli Girişimcilik-Girişimcilik Eğitiminde Oyunun Önemi	27
2.3. VUCA Kavramı	28

2.3.1. VUCA Bileşenleri.....	30
------------------------------	----

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	34
3.1.1. Eylem Araştırması	34
3.1.2. Eylem Araştırmasının Türleri	35
3.2. Planlama ve Uygulama Süreci	37
3.2.1. Araştırma Kapsamına Alınan Yetkinliklerin Belirlenmesi.....	37
3.2.2. Araştırma Kapsamına Alınan Okulun Belirlenmesi	38
3.2.3. Eylem Planı Hazırlama, Döngüler ve Haftalık Uygulama Süreci	39
3.3. Araştırma Ortamı	40
3.3.1. Okulun Genel Özellikleri.....	40
3.3.2. Sınıfın Genel Özellikleri.....	41
3.4. Katılımcılar	42
3.4.1. Öğretmenler	43
3.4.1.1. Uygulayıcı Öğretmen	43
3.4.1.2. Gözlemci Öğretmenler	43
3.4.2. Çocuklar.....	44
3.4.3. Araştırmacının Rolü.....	44
3.5. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi	45
3.5.1. Çocuk ve Aileyi Tanıma Formu	46
3.5.2. Erken Çocuklukta 21.yüzyıl Anketi	46
3.5.3. Gözlem.....	46
3.5.3.1. Araştırmacı Günlüğü	47
3.5.3.2. Gözlem Formları	47
3.5.3.3. Öğrenci Ürünleri	48
3.5.3.4. Öğretmen Toplantısı.....	48
3.6. Geçerlilik ve Güvenirlik	49
3.7. Araştırmanın Etik Boyutu.....	52

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Eylem Öncesi Mevcut Duruma Yönelik Bulgular.....	53
4.1.1. Yaratıcılık- Liderlik-Problem Çözme-Risk Alma Eylem Planı.....	55
4.2. Eylem Sürecine İlişkin Bulgular.....	59
4.3. “Yaratıcılık” Yeterliği Döngüsüne İlişkin Bulgular	60
4.3.1. “Yaratıcılık” Yeterliği Eylem Planı-1	60
4.3.2. “Yaratıcılık” Yeterliği Eylem Planı-2	63
4.3.3. “Yaratıcılık” Yeterliği Eylem Planı-3	65
4.3.4. “Yaratıcılık” Yeterliği Eylem Planı-4	68
4.3.5. “Yaratıcılık” Yeterliği Eylem Planı-5	70
4.3.6. Yaratıcılık Eylem Planları Özeti.....	72
4.4. “Liderlik” Yeterliği Döngüsüne İlişkin Bulgular	73
4.4.1. “Liderlik” Yeterliği Eylem Planı-1.....	73
4.4.2. “Liderlik” Yeterliği Eylem Planı-2.....	76
4.4.3. “Liderlik” Yeterliği Eylem Planı-3.....	78
4.4.4. “Liderlik” Yeterliği Eylem Planı-4.....	80
4.4.5. “Liderlik” Yeterliği Eylem Planı-5.....	82
4.4.6. “Liderlik” Yeterliği Eylem Planı-6.....	84
4.4.7. “Liderlik” Yeterliği Eylem Planı-7	87
4.4.8. Liderlik Eylem Planları Özeti	89
4.5. “Problem Çözme” Yeterliği Döngüsüne İlişkin Bulgular	90
4.5.1. “Problem Çözme” Yeterliği Eylem Planı-1.....	90
4.5.2. “Problem Çözme” Yeterliği Eylem Planı-2.....	92
4.5.3. “Problem Çözme” Yeterliği Eylem Planı-3.....	95
4.5.4. “Problem Çözme” Yeterliği Eylem Planı-4.....	97
4.5.5. “Problem Çözme” Yeterliği Eylem Planı-5.....	99
4.5.6. “Problem Çözme” Yeterliği Eylem Planları Özeti	101
4.6. “Risk Alma” Yeterliği Döngüsüne İlişkin Bulgular	102
4.6.1. “Risk Alma” Yeterliği Eylem Planı-1	103
4.6.2. “Risk Alma” Yeterliği Eylem Planı-2	105
4.6.3. “Risk Alma” Yeterliği Eylem Planı-3	107
4.6.4. “Risk Alma” Yeterliği Eylem Planı-4	110

4.6.5. “Risk Alma” Yeterliği Eylem Planı-5	112
4.6.6. “Risk Alma” Yeterliği Eylem Planı-6	114
4.6.7. “Risk Alma” Yeterliği Eylem Planları Özeti	116

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Eylem Öncesi Mevcut Duruma Yönelik Tartışma ve Yorum	118
5.2. Eylem Sürecine İlişkin Tartışma ve Yorum	121
5.3. Yaratıcılık Eylem Sürecine İlişkin Tartışma ve Yorum	121
5.4. Liderlik Eylem Sürecine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	123
5.5. Problem Çözme Eylem Sürecine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	124
5.6. Risk Alma Eylem Sürecine İlişkin Tartışma ve Yorum	126

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	128
6.1.1. Mevcut Duruma Yönelik Sonuçlar	128
6.1.2. Yaratıcılık Becerisine Yönelik Sonuçlar	129
6.1.3. Liderlik Becerisine Yönelik Sonuçlar	130
6.1.4. Problem Çözme Becerisine Yönelik Sonuçlar	130
6.1.5. Risk Alma Becerisine Yönelik Sonuçlar	131
6.2. Öneriler	132
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	132
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	132

KAYNAKÇA	134
EKLER	153
ÖZGEÇMİŞ	188

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Araştırmacılar ve Girişimcilik	10
Tablo 2. Eylem Planı Hazırlama, Döngüler ve Haftalık Uygulama Süreci	39
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Ailelere Ait Demografik Bilgiler	55
Tablo 4. Araştırmacı Günlüğü ve Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar	58
Tablo 5. Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar	62
Tablo 6. Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar	64
Tablo 7. Araştırmacı Günlüğü ve Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar	67
Tablo 8. Araştırmacı Günlüğü ve Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar	69
Tablo 9. Araştırmacı Günlüğü ve Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar	71
Tablo 10. Araştırmacı Günlüğü ve Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar	75
Tablo 11. Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar	77
Tablo 12. Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar	79
Tablo 13. Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar	81
Tablo 14. Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar	83
Tablo 15. Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar	86
Tablo 16. Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar	88
Tablo 17. Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar	91

Tablo 18. Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar	94
Tablo 19. Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar	96
Tablo 20. Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar	98
Tablo 21. Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar	100
Tablo 22. Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar	104
Tablo 23. Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar	107
Tablo 24. Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar	109
Tablo 25. Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar	111
Tablo 26. Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar	113
Tablo 27. Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar	116

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. VUCA Süzgeci	31
Şekil 2. Eylem Araştırması	35
Şekil 3. Lewin'in Eylem Araştırması Döngüsü akt.	37
Şekil 4. Araştırmanın gerçekleştirildiği okulun dış görünümü.....	40
Şekil 5. Araştırmanın gerçekleştirildiği okulun iç krokisi (Zemin Kat).....	41
Şekil 6. Araştırmanın gerçekleştirildiği okulun iç krokisi (Birinci Kat)	41
Şekil 7. Uygulamanın gerçekleştirildiği sınıf yerleşim planı	42
Şekil 8. Öğretmen Görüşleri	54
Şekil 9. İhtiyaç Analizi	54
Şekil 10. “Yaratıcılık- Liderlik-Problem Çözme-Risk Alma” Yeterlilikleri Eylem Planı.....	56
Şekil 11. “Yaratıcılık” Yeterliği Eylem Planı	56
Şekil 12. “Liderlik” Yeterliği Eylem Planı.....	57
Şekil 13. “Problem Çözme” Yeterliği Eylem Planı.....	57
Şekil 14. “Risk Alma” Yeterliği Eylem Planı	58
Şekil 15. Yaratıcılık Eylem Planı Kapsamındaki İşlemlerin Yapısı	59
Şekil 16. “Yaratıcılık” Yeterliği Eylem Planı- 1	60
Şekil 17. Eylem Planı-1’e İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları	61
Şekil 18. “Yaratıcılık” Yeterliği Eylem Planı-2	63
Şekil 19. Eylem Planı-2’ye İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları.....	64
Şekil 20. “Yaratıcılık” Yeterliği Eylem Planı-3	66
Şekil 21. Eylem Planı-3’e İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları.....	66
Şekil 22. “Yaratıcılık” Yeterliği Eylem Planı-4	68
Şekil 23. Eylem Planı-4’ye İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları	69
Şekil 24. “Yaratıcılık” Yeterliği Eylem Planı-5	70
Şekil 25. Eylem Planı-5’e İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları	71
Şekil 26. Yaratıcılık Döngüsüne İlişkin Gözlem (Y1-Y2-Y3-Y4-Y5) Bulguları	73
Şekil 27. “Liderlik” Yeterliği Eylem Planı- 1	74
Şekil 28. Eylem Planı-1’e İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları.....	74
Şekil 29. “Liderlik” Yeterliği Eylem Planı- 2	76
Şekil 30. Eylem Planı-2’ye İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları	77

Şekil 31. “Liderlik” Yeterliği Eylem Planı- 3	78
Şekil 32. Eylem Planı-3’e İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları	79
Şekil 33. “Liderlik” Yeterliği Eylem Planı- 4	80
Şekil 34. Eylem Planı-4’e İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları	81
Şekil 35. “Liderlik” Yeterliği Eylem Planı- 5	82
Şekil 36. Eylem Planı-5’e İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları	83
Şekil 37. “Liderlik” Yeterliği Eylem Planı- 6	84
Şekil 38. Eylem Planı-6’ya İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları	85
Şekil 39. “Liderlik” Yeterliği Eylem Planı- 7	87
Şekil 40. Eylem Planı-7’ye İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları	88
Şekil 41. Liderlik Döngüsüne İlişkin Gözlem (L1-L2-L3-L4-L5-L6-L7) Bulguları	89
Şekil 42. “Problem Çözme” Yeterliği Eylem Planı- 1	90
Şekil 43. Eylem Planı-1’e İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları	91
Şekil 44. “Problem Çözme” Yeterliği Eylem Planı- 2	93
Şekil 45. Eylem Planı-2’ye İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları	93
Şekil 46. “Problem Çözme” Yeterliği Eylem Planı- 3	95
Şekil 47. Eylem Planı-3’e İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları	96
Şekil 48. “Problem Çözme” Yeterliği Eylem Planı- 4	97
Şekil 49. Eylem Planı-4’e İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları	98
Şekil 50. “Problem Çözme” Yeterliği Eylem Planı- 5	99
Şekil 51. Eylem Planı-5’e İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları	100
Şekil 52. Problem Çözme Döngüsüne İlişkin Gözlem (P1-P2-P3-P4-P5) Bulguları...	102
Şekil 53. “Risk Alma” Yeterliği Eylem Planı- 1	103
Şekil 54. Eylem Planı-1’e İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları	104
Şekil 55. “Risk Alma” Yeterliği Eylem Planı- 2	106
Şekil 56. Eylem Planı-2’ye İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları	106
Şekil 57. “Risk Alma” Yeterliği Eylem Planı- 3	108
Şekil 58. Eylem Planı-3’e İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları	108
Şekil 59. “Risk Alma” Yeterliği Eylem Planı- 4	110
Şekil 60. Eylem Planı-4’e İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları	111
Şekil 61. “Risk Alma” Yeterliği Eylem Planı- 5	112
Şekil 62. Eylem Planı-5’e İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları	113
Şekil 63. “Risk Alma” Yeterliği Eylem Planı- 6	115
Şekil 64. Eylem Planı-6’ya İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları	115

Şekil 65. Risk Alma Döngüsüne İlişkin Gözlem (R1-R2-R3-R4-R5-R6-) Bulguları.. 117



EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1. Veli Öğrenci Tanıma Formu	153
Ek 2. Öğrenci Gözlem Formu	155
Ek 3. Öğretmen Günlük Örneği-3	157
Ek 4. Öğretmen Günlük Örneği-2	158
Ek 5. Öğretmen Günlük Örneği-3	159
Ek 6. Öğrenci Girişimciliğini Belirleme Anketi	160
Ek 7. Öğretmen Toplantı Tutanağı.....	161
Ek 8. İlgili Kurul Ek Yazıları	162
Ek 9. Veli Onam Formu	164
Ek 10. Otobüs Durağı.....	165
Ek 11. Nokta Oyun Etkinliği.....	166
Ek 12. Akce'nin Hikâye Küpleri.....	167
Ek 13. Buzullar Eriyor Oyun Etkinliği.....	168
Ek 14. Araç Tasarlama Oyun Etkinliği	169
Ek 15. Salyangoz Scamper Oyun Etkinliği.....	170
Ek 16. Dramatik Oyun Oyun Etkinliği.....	171
Ek 17. Legolar ile Yapı İnşa Oyun Etkinliği.....	172
Ek 18. Seç-Taşı Oyun Etkinliği.....	173
Ek 19. Sandalye Kapmaca Oyun Etkinliği.....	174
Ek 20. Buzullar Eriyor Oyun Etkinliği.....	175
Ek 21. Macera Parkuru Oyun Etkinliği	176
Ek 22. Göster -Yaptır Oyun Etkinliği	177
Ek 23. Delik Kova ile Kum Taşıma Oyun Etkinliği	178
Ek 24. Macera Parkuru Oyun Etkinliği	179
Ek 25. Problemimi Çözüyorum Oyun Etkinliği.....	180
Ek 26. Ev Yuva Yapalım Oyun Etkinliği.....	181
Ek 27. Altı Şapka ile Çözüm Oyun Etkinliği	182
Ek 28. Sek-Sek Oyun Etkinliği	183
Ek 29. Tırman Zıpla	184
Ek 30. Hamur Taşıma Oyun Etkinliği.....	185
Ek 31. Seç-Taşı Oyun Etkinliği.....	186

Ek 32. Sandalye Kapmaca Oyun Etkinliği.....	187
--	------------



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırma problemi ve gerekçesi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar ve sınırlılıklar yer almaktadır.

1.1. Araştırma Problemi ve Gerekçesi

Modern toplumlar, artık kendi kendine yeterli, araştırma ve sorgulama yeteneklerine sahip, karşılaştıkları zorlukları çözebilen, yaratıcı ve yenilikçi bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç, 21. yüzyılın getirdikleri ile eğitim sistemlerinde önemli değişikliklere yol açmış ve özellikle çocukların girişimcilik yetkinliklerini geliştirmeye teşvik etmiştir. Girişimcilik yetkinlikleri, bireyin kendine güven duyması, sorumluluk üstlenmeye istekli olması, yenilikçi ve yaratıcı fikirler üreterek problemleri çözmesi, belirsizliklerle başa çıkması ve risk alma yeteneği gibi önemli bilgi, beceri ve tutumları içermektedir. Bu bilgi, beceri ve tutumlar, bireyin sadece iş hayatındaki başarısını değil, aynı zamanda sosyal hayatındaki başarısını da etkileyebilmektedir (Ofsted-Better Education & Care, 2005). Sosyal kalkınma ve teknolojik ilerlemenin gerisinde olmak istemeyen toplumlar için, eğitim programlarının girişimciliği teşvik eden temel argümanlarla tasarlanması kaçınılmazdır (Uğur, 2015). Bu bağlamda, hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilen, çeşitli yaşam alanlarında başarılı olan, karşılaştığı zorlukları etkili bir biçimde çözebilen, özgüven sahibi, çalışkan ve fırsatları değerlendirebilen nitelikli bireylerin yetiştirilmesi amacıyla girişimcilik yetkinliklerinin geliştirilmesi ve girişimcilik eğitimlerinin yaygınlaştırılması büyük önem taşımaktadır (Marangoz, 2013).

Yapılan araştırmalara göre, girişimcilik genellikle iktisat ve ekonomi temelli bir perspektifle ele alınmış ve incelenmiştir (Uçar, 2018). Ancak son yıllarda, bu sınırlı bakış açısı, dünya genelinde ve Türkiye'de eğitim alanında daha geniş bir kapsamda ele alınmaya başlamıştır. Birçok çalışmada, girişimciliğin sadece bir ürün üretme ve bu ürünü pazarlama süreci olarak değil, daha geniş bir perspektiften ele alınması gerektiği vurgulanmıştır. Bu bakış açısı, özellikle Deveci ve Çepni'nin (2014) çalışmasında belirgin bir şekilde görülebilir. Ayrıca, Uçar (2020) girişimciliğin finansal odaklı bir perspektifiyle sınırlı olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, dünya genelinde

girişimcilik eğitimi tüm eğitim seviyelerinde desteklenirken, ülkemizde bu tür eğitimler sınırlı da olsa yapılmaya çalışılmaktadır.

İş dünyası, öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği ve öz-yönetim gibi "21. yüzyıl becerileri" olarak adlandırılan yeteneklerini geliştirmelerini talep etmektedir (National Research Council, 2012). 21.yüzyılın beraberinde getirdiği kavramlardan biri girişimcilik becerileridir. Ancak toplumda girişimciliği destekleyen bir ortamın eksikliği veya girişimci niteliklere sahip bireylerin yeterince teşvik edilmemesi gibi sorunlarla karşılaşılmaktadır. Bu bağlamda, eğitim sistemi içerisinde 21. yüzyıl becerilerine daha fazla vurgu yapılması ve Eğitim Programlarının güncellenmesi, öğrencilerin gelecekteki başarıları için önemli bir adım olacaktır (UIL, 2020).

Girişimcilik eğitiminin amacı, bireylerin kariyer planlamalarına destek olmanın ötesine geçerek kendi istekleri doğrultusunda veya toplumsal baskılardan bağımsız olarak düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmektir (Demolins, 2015). Ek olarak, bireylerin yenilikçi uygulamalara daha geniş bir perspektiften bakabilme yeteneklerinin geliştirilmesi, genellikle uzun yıllar süren bir deneyimin sonucunda mümkün olmaktadır (Gartner, 1988). Bu nedenle, erken yaşlardan itibaren çocuklara girişimcilikle ilgili yetkinliklerin kazandırılması gerekmektedir (Paço & Palinhas, 2011). Kent (1990) tarafından yapılan araştırma, anaokulu öğrencilerinin önemli bir bölümünün girişimci özelliklere sahip olduğunu gösterirken, sadece birkaç lise öğrencisinin bu tür özelliklere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu, okul öncesi dönemde var olan girişimcilik yetkinliklerinin desteklenmediği takdirde daha sonraki yıllarda gerileyebileceğini işaret etmektedir. Bu bağlamda, çocukların iletişim, iş birliği, problem çözme ve eleştirel düşünme, yaratıcılık ve yenilikçilik gibi öğrenme yetkinliklerini geliştirmelerine erken yaşta yardımcı olunmalıdır (Kerdthaworn & Chaichomchuen, 2021).

Tuğluk ve Özkan'ın (2019) yaptığı çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) kapsamındaki kazanımların ve göstergelerin 21. yüzyıl becerilerini yeterince kapsamadığını ortaya koymuştur. Bu tespit, Okul Öncesi Eğitim Programının 21.yüzyıl becerilerini kapsayacak şekilde güncellenmesi gerekliliğini göstermektedir (Elçi, 2021). Ayrıca, bireylerin mücadelecı bir ruha sahip olmalarının çocukluk döneminde geliştirilmesi, ilerleyen yaşamlarında amaçladıkları hedeflere ulaşmalarına katkıda bulunabileceğinden Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan girişimcilik kazanımlarının çeşitlendirilmesi önem arz etmektedir.

Hızla değişen teknolojik ilerlemeler, ekonomik dalgalanmalar, doğal afetler, küresel sorunlar ve pandemiler gibi beklenmedik olaylar, öğrencilerin esneklik, adaptasyon ve yenilikçilik becerilerine olan ihtiyacı artırmaktadır. Bu tür olaylar aynı anda meydana geldiğinde, etkileri daha karmaşık ve derin olabilmektedir. 2019-2022 yılları arasında etkisini sürdüren Covid-19 salgını, pandemi sürecinin zorlayıcı bir örneğini sunmuştur. Pandemi döneminde hem öğrenciler ve öğretmenler başta olmak üzere öğrenme ortamlarının tüm paydaşları ani ve beklenmedik birçok değişimle karşıkarşıya kalmışlar ve daha önce deneyimlemedikleri yaşam şekilleri ile başa çıkmak zorunda kalmışlardır. Bu ani ve beklenmedik değişim öğrencileri değişken, belirsiz, karmaşık ve muğlak durumlarla yüzyüze getirmiş ve bu durumlarla başa çıkmak zorunda bırakmıştır. Bu anlamda VUCA, mevcut durumları ve atılacak olan adımların etkilerini anlamayı amaçlamaktadır (Forward Intelligence Group, 2014) Yukarıda bahsedilen değişkenlik, belirsizlik, karmaşıklık ve muğlaklık durumları alanyazında kısaca VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity Ambiguity) olarak adlandırılmaktadır. Pandemi ve ulusal hükümetlerin uyguladığı farklı karantina stratejileri, toplumsal, ekonomik, siyasi ve teknolojik ortamdaki oynaklığı, belirsizliği, karmaşıklığı ve belirsizliği (VUCA) hızlandırmıştır (Salih & Watson, 2017).

Pandeminin yol açtığı değişimlerin yanında yıkıcı etkisi yüksek doğal olaylarda toplumların ve bunun parçası olan okulların daha önce tecrübe etmedikleri sorunlarla başa çıkmalarını zorunlu kılmıştır. 6 Şubat 2023'te yaşanan Kahramanmaraş depremi gibi yıkıcı etkisi yüksek doğal olaylar, VUCA Değişkenlik (Volatility), Belirsizlik (Uncertainty), Karmaşıklık (Complexity) ve Muğlaklık (Ambiguity) koşullarının öğrenciler ve eğitim üzerinde etkisi olabileceğini göstermektedir (Bennet & Lemoine, 2014; Heinonen vd., 2017; Horney & O'Shea, 2015). Bu tür olaylar, girişimcilik becerilerinin ve VUCA dünyasında gerekli olan adaptasyon yeteneklerinin önemini daha da vurgulamaktadır. Peter Hinssen'in belirttiği gibi, VUCA ortamlarında değişim her zaman mevcut durumdan daha büyük olduğunda, gelecek öngörülemez hale gelir ve yeni olaylara yaklaşım biçimleri şüphesiz değişmelidir (Akt.,Broeckx, 2015).Bu nedenle, girişimcilik eğitimi, öğrencileri bu tür belirsizliklerle başa çıkma yetenekleriyle donatmanın önemini daha da artırmaktadır. Planlamada esneklik sağlamak, alternatif senaryoları düşünmek ve hızlı şekilde değişen koşullara uyum sağlamak günümüzün karmaşık ve belirsiz iş ortamında büyük önem taşır (Codreanu, 2016; Horney & O'Shea, 2015; Johansen & Euchner, 2013). VUCA kavramı, geçmiş deneyimlerin süreci doğru ve hızlı bir şekilde yönetmenin yeterli olmayacağını vurgular. Bu

bağlamda, girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi, özellikle öğrenciler ve öğretmenler için VUCA dünyasında başarılı olmanın anahtarı olabilir (Chaugule, 2019; Kumar & Narayana, 2017). Bu tür beceriler geliştirilerek, VUCA ortamının getirdiği zorlukların fırsata dönüştürülebilir ve sürdürülebilir başarının elde edilebilir olduğu düşünülmektedir.

Girişimciler, kişisel niteliklerine ek olarak okullardan ve eğitim programlarından edindikleri bilgileri birleştirdiklerinde başarılı bir girişimci olma olasılıklarını artırır (Güney, 2015). Bu nedenle, girişimci niteliklere sahip öğrenciler, yenilikçi bir toplum için önemli bir tasvir oluştururlar (Yılmaz & Sünbül, 2009). Girişimcilik eğitimi, öğrencileri VUCA dünyasının gerektirdiği adaptasyon ve esneklik yetenekleriyle donatmak için önemli bir bağlam sunmaktadır. Girişimcilik becerileri, bireylerin bu değişken ve karmaşık ortamlarda başarılı olabilmeleri için kritik bir öneme sahiptir. Özellikle okul öncesi dönem, bireylerin temel yeteneklerin ve davranış kalıplarının olduğu bir zaman dilimidir. Bu dönemde, çocukların oyun yoluyla öğrenmeleri ve tüm alanlarda gelişmeleri teşvik edilmelidir. Oyun temelli etkinlikler, çocukların yaratıcılıklarını, problem çözme becerilerini, iletişim yeteneklerini ve iş birliği yapma kabiliyetlerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Okul öncesi dönemde VUCA ile ilgili yapılmış bir çalışmaya rastlanamamakla birlikte alanyazınında buna yönelik bir boşluk bulunduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, okul öncesi dönemde VUCA bileşenleri temelinde hazırlanan oyun temelli etkinliklerin, çocukların girişimcilik yetkinliklerinin gelişimine katkısı önemli bir araştırma alanı oluşturmaktadır. Bu çalışmada ele alınan problem durumu, bu katkının belirlenmesini amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

VUCA ortamı (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity), dünyanın karşılaştığı belirsizliklerin, karmaşıklıkların ve belirsizliklerin birleşimini ifade eden 21. yüzyıl becerilerinden biridir (Akyürek, 2013). VUCA ortamı, geleneksel iş modellerini sıkça zorlamakta ve hızla değişen talepleri ve teknolojik yenilikleri içermektedir. Bu nedenle, girişimcilik becerileri, öğrencilerin bu zorlu ortama uyum sağlamaları ve daha iyi bir eğitim sunmaları açısından hayati bir öneme sahiptir. Bu dönemde, okul öncesi çağındaki çocuklar arasında oyun tabanlı öğrenme, girişimcilik yetkinliklerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu yaklaşım, çocukların girişimcilik becerilerini kullanarak özgüven, motivasyon gibi sosyal yetkinlikleri kazanabilecekleri bir fırsat sunabilir. Girişimcilik eğitimi, öğrencileri, uyarlanabilirlik ve esnekliğin gerekli olduğu

VUCA dünyasına hazırlamak için uygun bir bağlam sunar. Bu bağlamda, öğrencilerin girişimcilik yeteneklerini geliştirmek, onları geleceğin zorluklarına daha etkili bir şekilde yanıt verebilecekleri şekilde donatmalarına yardımcı olabilir.

Bu çalışma, girişimciliğin temelinde yer alan yaratıcı düşünme, problem çözme, risk alma, iş birliği, inovasyon ve liderlik gibi faktörlerin VUCA ortamında nasıl etkilendiğine dair kanıta dayalı bilgi sunacaktır. Ayrıca, öğrencilerin girişimcilik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak oyun tabanlı etkinliklerin tasarlanması ve bu etkinliklerin etkilerinin analiz edilmesi, çalışmanın önemli bir bileşenini oluşturacaktır.

Bu eylem araştırmasının temel amacı, VUCA temelinde hazırlanan oyunlar aracılığı ile okul öncesi öğrencilerin bazı girişimcilik yetkinliklerinin gelişimini sağlamaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. VUCA temelli oyunlar okul öncesi çocuklarının girişimcilik yetkinliklerinden olan liderlik becerisini nasıl geliştirmektedir?
2. VUCA temelli oyunlar okul öncesi çocuklarının girişimcilik yetkinliklerinden olan risk alma becerisini nasıl geliştirmektedir?
3. VUCA temelli oyunlar okul öncesi çocuklarının girişimcilik yetkinliklerinden olan problem çözme becerisini nasıl geliştirmektedir?
4. VUCA temelli oyunlar okul öncesi çocuklarının girişimcilik yetkinliklerinden olan yaratıcılık becerisini nasıl geliştirmektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, günümüz eğitim sistemi için son derece önemli olan VUCA ortamının özellikleri ile ve girişimci çocuk davranışları arasındaki ilişkiyi aydınlatmayı hedeflemektedir. VUCA bileşenlerinin çocukların girişimci davranışlarını nasıl etkilediğini anlamak, eğitimde kaliteli ve etkili öğrenme-öğretme süreçleri oluşturmak açısından büyük bir öneme sahiptir. Okullarda girişimciliğin erken yaşlarda tanıtılması, çocukların girişimcilikle ilgili bakış açılarını etkileyebilir ve bu dönem, bireylerin girişimci kimliklerini oluşturmaları için temel bir zemin sağlayabilir. Bu nedenle, bu çalışmanın bulguları, girişimciliğin sanat, bilim ve ekonomik uygulamalar açısından ne kadar önemli olduğu bir dönemde, girişimci davranışların gelişimini ve VUCA

ortamının etkilerini anlama konusunda büyük bir katkı sunabilir. Aynı zamanda, okul öncesi öğrencilerinin girişimcilik becerilerini geliştirmekte karşılaştıkları zorlukları ve bu becerilerin VUCA ortamında nasıl etkilendiğini daha iyi anlamak amacıyla yapılacak diğer araştırmalara temel oluşturması beklenmektedir. Aslam (2021) tarafından ifade edildiği üzere, erken çocukluk döneminde çocuklara girişimcilik becerilerini kazandırmanın kolay değildir ancak anaokullarındaki farklı etkinlikler bu eğitimi destekleyebilir. Bu bağlamda, oyun ve girişimcilik becerileri arasındaki olumlu ilişkinin incelenmesi, geleceğin girişimcilerini yetiştirmek için önemlidir. Başar (2013) tarafından vurgulandığı gibi, öğrencilerin yaratıcılık ve problem çözme yeteneklerini geliştirmek için kullandıkları stratejiler, risk alma eğilimleri, iş birliği yapma yetenekleri ve inovasyon için ihtiyaç duydukları teşvikler gibi konuların araştırılması, bu becerilerin öğrencilere aktarılma süreçlerini iyileştirmek için hayati önem taşır.

Türkiye'de eğitim sisteminin teorik olarak çağdaş eğitimi ve girişimcilik becerilerini desteklediğinden bahsedilse de bu destek genellikle teoride kalmakta ve uygulamaya geçildiğinde çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedir (Argon & Selvi, 2013). Bu nedenle, bu çalışmadan elde edilecek sonuçların, eğitim sistemimizin girişimcilik konusundaki eksikliklerini anlamamıza ve bu alandaki uygulamalarda gelişmeler sağlanmasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, alanyazın incelendiğinde; girişimcilik ile ilgili farklı alanlarda ve eğitim alanında girişimcilik ile çeşitli çalışmalar olduğu saptanmıştır. Girişimcilik üzerine yapılan araştırmaların çalışma grubunun genellikle yükseköğretim veya yetişkinler olduğu ve girişimcilik konularının birkaçı ile sınırlı tutulduğu belirlenmiştir (Sönmez, 2017). Girişimcilik becerilerinin geliştirilmesinin hem Türkiye'de hem de küresel düzeyde büyük bir ihtiyaç olduğu görülmüştür. Girişimcilik eğiliminin oluşturulmasında sadece bireylerin girişimcilik becerilerinin bulunması değil aynı zamanda bu becerilerin sürekli ve yeterli destekle geliştirilmesinin gerekli olduğu çeşitli araştırmacılar tarafından belirtilmiştir (Bozkurt, 2013). Bu bağlamda, okul öncesi dönemde oyun temelli etkinliklerle girişimcilik eğitimi yapılmasının sonucunda elde dillecek verilerin; öğretmenlerin girişimcilik farkındalıklarının artırılması ve okul öncesi dönemde verecekleri girişimcilik eğitimini etkilemesi açısından, öğretmenlerin çocukların girişimcilik ile ilgili sorunlarına yönelik tutumlarının şekillenmesinde etkili olması açısından önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin girişimcilik farkındalıklarını ve çocukların girişimcilik yeteneklerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi ile alanda görev yapan öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerde ve öğretmen adaylarına yönelik

hazırlanacak etkili girişimcilik eğitimi programında bu faktörlerin dikkate alınması açısından önemlidir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin okula devam konusunda istikrarlı olacakları ve oyunlara yüksek katılım gösterecekleri varsayılmaktadır.

Gözlem yapan öğretmenlerin yansız gözlem yaptığı varsayılmıştır.

Katılımcı öğrencilerin oyunlar ile ilgili olarak okul dışında ekstra bir çalışma yapmadıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2023-2024 eğitim öğretim yılında Adana ilinin, Yüreğir ilçesinde MEB'e bağlı bağımsız bir anaokulu ile,
2. Bağımsız anaokulundan seçilen 56-72 aylık bir sınıfta bulunan öğrenciler ile,
3. Seçilen dört girişimcilik becerisi ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, ilk olarak girişimcilik ile girişimcilik becerilerine yer verilmiş, ardından erken çocukluk döneminde oyun ve oyun-girişimcilik ilişkisi açıklanmış ve son olarak da VUCA kavramı ve VUCA kavramının bileşenleri, erken çocukluk döneminde VUCA kavramı ile ilgili kavramsal çerçeve sunulmuştur.

2.1. Girişimciliğin Tanımı ve Önemi

Girişimci kavramı, ilk kökeni entre ve prende kelimelerinin birleşmesinden meydana gelen Fransızca entreprende ve İngilizcede "entrepreneur" olarak kullanılmaktadır. Bu terim, ilk olarak Fransızca'da ortaya çıkmış ve genellikle maceraperestler, keşifçiler, altyapı oluşturucular ve tarım ile ilgilenen bireyler için kullanılmıştır (Çakırer, 2016). Girişimciliğin tanımı, 18. yüzyılın başlarında Fransa'da yaşayan İrlandalı ekonomist Richard Cantillon (1680- 1734) tarafından yapılmıştır. Daha önceleri de bilinen bu kavram Cantillon'un kavramları farklılaştırması ve tanımlaması ile bilinirliğe kavuşmuştur. Cantillon'a göre, girişimci, henüz piyasa fiyatları netleşmemişken üretim girdilerini ve hizmetlerini satın alan ve üreten kişi olarak tanımlanmıştır. Girişimcilik, zaman, çaba ve risklere katlanmayı içerirken, maddi, finansal ve sosyal kaynakları kullanarak para kazanma, kişisel bağımsızlık ve tatmin elde etme süreci olarak açıklanmıştır (Ceylan, 2012).

Girişimciliğin, disiplinler arası bir kavram olması nedeniyle, farklı bilim insanların ilgi alanına girmesi kaçınılmazdır. Ancak, şu ana kadar genel kabul görmüş bir girişimcilik teorisi oluşturulmamıştır (Özkul & Dulupçu, 2007). Bununla birlikte, girişimcilik araştırmalarının bilgi temeli, genellikle üç ana disiplinden kaynaklanmıştır: psikoloji, ekonomi ve sosyoloji (Thornton, 1999). Bu disiplinlerin her biri, farklı sorular sormakta, farklı teoriler kullanmakta ve araştırmanın farklı boyutlarına odaklanmaktadır. Girişimciliği temelde farklı perspektiflerden inceleyen birçok düşünce okulu ve yaklaşım bulunmaktadır. Bu düşünce okulları, girişimciliği farklı açılardan ele almaktadır. Başlıca düşünce okulları şunlardır (Cunningham & Lischeron, 1991):

- Mükemmel İnsan Okulu: Bu okul, girişimcilik başarısının temelde bireysel bir "mükemmel insan"ın varlığına dayandığına inanır. Bu okul, girişimcilik yeteneklerinin özgül bir kişilik yapısından kaynaklandığını savunur.
- Psikolojik Özellikler Okulu: Bu okul, girişimciliği psikolojik özellikler ve kişilik faktörleri ile açıklamaya çalışır. Girişimcilerin belirli psikolojik özelliklere sahip olduğunu ve bu özelliklerin başarılarını etkilediğini iddia eder.
- Klâsik Okul: Bu okul, girişimciliği daha geleneksel bir ekonomik yaklaşımla ele alır. Burada, girişimcilik işletme yönetimi, ekonomi ve finans prensiplerine dayandırılır.
- Yönetim Okulu: Bu okul, girişimciliği bir yönetim süreci olarak görür. Girişimcilerin etkin bir şekilde kaynakları yönetmeleri ve işlerini büyütmek için yönetim becerilerini kullanmaları gerektiğini vurgular.
- Liderlik: Bu okul, girişimciliği liderlik becerileriyle ilişkilendirir. Girişimcilerin vizyoner liderler olmaları ve takımlarını ileriye taşıma yeteneklerine odaklanır.
- İç Girişimcilik Okulu: Bu okul, büyük organizasyonlar içinde girişimcilik faaliyetlerini teşvik eder. İç girişimciler, mevcut organizasyonların içinde yeni fırsatları değerlendirmek ve inovasyonu teşvik etmekle görevlidir.

Bu düşünce okulları, bir girişimin başlangıç, büyüme ve olgunlaşma aşamalarının farklı davranışlar ve yetenekler gerektirdiği fikrini destekler. Her biri girişimciliği farklı bir perspektiften ele alır ve farklı vurgular yapar (Özkul & Dulupçu, 2007). Alanyazın incelendiğinde girişimcilik hakkında düşünürler tarafından yapılmış birçok tanımın mevcut olduğu ve araştırmacıların girişimciliğin çeşitli yönleri ile ilgilendiği görülmüştür. Tablo 1’de bazı çalışmalar kronolojik sıra ile verilmiş olup konusu özetlenmiştir.

Tablo 1.

Araştırmacılar ve Girişimcilik

Araştırmacı ve Yazarlar	Girişimcilik İle ilişkilendirilen Yetenekler/ Kavramlar
Richard Cantillon (1680-1734).	Richard Cantillon, ekonomik düşünce tarihinde önemli bir figürdür. Londra'da yaşayan Fransız bir bankacı olarak bilinir. "Modern iktisadın babası" olarak kabul edilir ve girişimciyi vurgulayan ilk düşünürlerden biridir. En ünlü eseri olan "Essay on the Nature of Commerce in General" girişimci kavramına erken bir vurgu yapar. Cantillon, ekonomik sistemin içinde girişimci fonksiyonunun önemini ilk defa açıkça ifade eden düşünürlerden biri olarak kabul edilir.
Léon Walras, (1834-1910):	Ünlü eserleri "Salt Politik İktisadın Unsurları" ve "Uygulamalı Politik İktisat Çalışmaları" ile tanınır. Walras, üretimin önemli bir faktörü olarak girişimciye büyük bir rol atfetmiş ve girişimcinin kapitalistten farklı bir fonksiyona sahip olduğunu vurgulamıştır (Valensia, 2011).
Mark Casson, (1945, -).	Casson'a göre, girişimci, özellikle "yargısal kararlar verme" konusunda uzmanlaşmış bir kişi olarak tanımlanır (Cobe, Jack & Rose, 2007).
Edith Penrose (1950):	Fırsatları belirleyebilen yeteneklere sahip girişimcileri konu edinmiştir. Fırsatları belirleyebilen girişimciler, iş dünyasındaki değişen koşulları ve müşteri ihtiyaçlarını gözlemleyerek yeni iş fırsatlarını tanımlarlar ve bu fırsatları değerlendirirler.
Harvey Liebenstein (1968):	Bozulmaları tersine çevirebilen girişimciler, işletme içinde veya dışında ortaya çıkan sorunları çözmek için yaratıcı ve etkili çözümler bulurlar. Bu durumun işletmelerin sürdürülebilirliğini sağlama yeteneğinden bahsetmiştir.
Israel Kirzner (1973, 1997):	Kârlı olayları tahmin etmenin öneminden bahsetmiştir. Kârlı olayları tahmin edebilen girişimciler, piyasa analizi yaparak müşteri taleplerini öngörebilirler. Bu, doğru zamanlama ile iş fırsatlarını yakalama yeteneğine değinmiştir.
Joseph Alois Schumpeter (1991):	Girişimci olarak, sistemi modifiye eden kişiyi temsil eder. Sistemi modifiye eden kişi, girişimcilerin yenilikçi ürünler veya iş modelleri yoluyla ekonomiyi dönüştürme yeteneğini yansıtır. Bu, ekonomik gelişmeye katkıda bulunma ve rekabeti artırma yeteneğini vurgular.
Wennekers ve Thurik (1999):	Ekonomik fırsatları yakalayan ve yeni fırsatlar yaratan girişimcilere değinmiştir. Ekonomik fırsatları yakalayan ve yeni fırsatlar yaratan girişimciler, iş dünyasında rekabet avantajı elde etmek için pazar trendlerini takip ederler ve bu trendlere uygun ürün veya hizmetler sunarlar.
Marcial Martinez (2001):	İş dünyasının yaratıcılık boyutunu ifade ederler. İş dünyasının yaratıcılık boyutunu ifade eden girişimciler, yenilikçi fikirler üretmek için sürekli yenilik yapma yeteneğini vurgular.
Edward Bono (2014):	Keşfedilmemiş bir şeyi yaratma fikri, girişimcilerin mevcut problemlere farklı bir bakış açısı getirerek benzersiz çözümler bulma yeteneğini ifade etmiştir. Bono'nun düşünce tarzı, girişimcilerin sıradışı ve yaratıcı fikirler üretme kabiliyetini yansıtır ve bu, iş dünyasında rekabet avantajı sağlamak için önemlidir. Bono'ya göre, girişimciler, sorunlara daha derinlemesine ve yenilikçi bir perspektiften yaklaşarak sıradışı sonuçlar elde edebilirler. Bu yaklaşım, girişimcilerin problem çözme becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirme sürecinde kritik bir rol oynamaktadır.

Tablo 1. de verilen açıklamaların incelenmesi sonucunda, girişimcilik tanımlarının çoğunda belirli ortak özelliklerin vurgulandığı görülmektedir. Bu özelliklerden ilki, girişimcinin başkalarının gözünden kaçan fırsatları tanıyabilme yeteneği ve bu fırsatları iş fikirlerine dönüştürebilme becerisidir (Titiz, 1994). İkinci önemli özellik ise girişimcinin "risk alma eğilimine sahip olmasıdır" (Demirdöğen, 2020). Girişimcilik, bir işletmenin kurulmasından sonra yönetilmesine kadar uzanan süreçte karşılaşılan riskleri ve belirsizlikleri etkin bir şekilde yönetmeyi, üretim ve pazarlama faaliyetlerini yürütmeyi, inovasyon odaklı bir organizasyon yapısıyla iş süreçlerini bütünleştirmeyi içeren kapsamlı bir yapı olarak da tanımlanabilir (Demirdöğen, 2020). Ayrıca, girişimcilik kavramıyla ilişkilendirilen ekonomik aksiyonların ötesinde, girişimcilerin sahip olduğu bazı özel özelliklerin de etkili olduğu vurgulanmaktadır. Bu özellikler arasında özerklik, yaratıcılık, yenilikçilik, organizasyon ve liderlik becerileri, risk alma cesareti, kendine güven, kendine saygı, başarı hırısı ve kontrol odaklılık gibi faktörler yer almaktadır (Marques ve diğerleri, 2013).

Girişimcilik kavramı, iş fikirlerini geliştirme, işletme faaliyetlerini yönetme ve organizasyonu inovatif bir şekilde yönlendirme süreçlerini içeren ve girişimcilerin sahip olduğu özel yeteneklerin önemli bir rol oynadığı bütüncül bir olgudur. Bu bağlamda, girişimcilik, iş dünyasında başarılı bir şekilde faaliyet göstermek isteyen bireyler için önemli bir kavramdır. Girişimcilik kavramını tanımlamanın, girişimcilik ile ilişkilendirilen yetenekler ve kavramların daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir (Eren, 2002). Girişimciliği temel bir yeterlik alanı olarak kabul eden Avrupa Birliği bakış açısı iki yönlüdür (Lackéus, 2015). İlk bakış açısı, girişimci becerilerin, bilgilerin ve tutumların geliştirilmesi bireylerin ürettikleri fikirleri eyleme dönüştürebilmelerinin sağlanmasıdır. İkinci bakış açısı ise, girişimcilik sadece ekonomik eylemler ve iş kurabilme ile ilgili bir kavram değil, daha geniş bir bakış açısı olarak toplumun ve hayatın tüm alanları ile ilgili bir olgudur. Girişimciliğin eğitimde kullanması ise ilk görüşe daha yakındır.

Girişimcilik öncelikli olarak orta ve yüksek öğrenim seviyesindeki öğrenciler ile ilgiliyken, sonraki yıllarda girişimciliğin eğitim kademeleri ile ilgili olduğu belirtilmiştir (Handscombe vd., 2008, Smith vd., 2006,). Yapılan birçok çalışma girişimcilik becerilerinin geneksel ve klasik öğretim yöntemleri ile öğretilmesinin bu becerileri kazanmada uygun bir yöntem olmadığını göstermektedir (Marques & Albuquerque, 2012). Bu sebeple çocukların toplumda girişimcilik becerilerini kazanabilmeleri için yaparak yaşayarak öğrenme fırsatlarının sağlanmasının önemli olduğu sonucuna

varılabilir. Güney (2015)'e göre girişimcilik, kısmen bireyin kişilik özellikleri ile, kısmen de eğitim yolu ile kazanılan bir süreçtir. Eğitim kurumlarında veya okullarda öğrencilere verilen girişimcilik eğitimleri sayesinde “başarı ihtiyacı, kontrol odağı, risk alma eğilimi, belirsizliğe karşı tolerans, kendine güven ve yenilikçilik” gibi girişimci kişilik özellikleri kazandırılabilir. Bu yönde verilen bir eğitim, öğrencilerde mevcut bulunan girişimcilik potansiyelinin açığa çıkmasını sağlamaktadır (Korkmaz, 2012).

2.1.1. Girişimcilik Becerileri

21. yüzyıl becerileri genel olarak iş birliği, iletişim, dijital okuryazarlık, problem çözme, kritik düşünme becerisi, yaratıcılık ve verimlilik olarak ifade edilmektedir (Voogt & Roblin, 2012). Partnership for 21st Century Skills (2008) ise 21. yüzyıl becerilerini üç grupta incelemektedir. Bu beceriler; Öğrenme becerileri (yaratıcılık ve yenilikçilik, problem çözme ve kritik düşünme becerisi, iletişim ve işbirliği), okuryazarlık (Bilgi, medya ve teknoloji), ve yaşam becerileri (esneklik ve uyum, sosyal ve kültürel beceriler, liderlik, üretkenlik, hesap verebilirlik ve sorumluluk alma) olarak ifade edilmektedir. 21. yüzyıl becerileri Öğrenme ve Yenilik Becerileri, Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri, Yaşam ve Kariyer Becerileri olmak üzere üç grupta toplanmaktadır (P21 Framework Definitions, 2009). Bu üç gruptan biri olan yaşam ve kariyer becerilerinin neredeyse en önemlisi girişimcilik becerisidir. OECD (2018) öğrenme çerçevesi 2030 raporunda bilgi (disipliner, disiplinler arası, epistemik) beceri (Bilişsel, üst bilişsel, sosyal duygusal, fiziksel ve pratik beceriler) tutum ve değerler (Kişisel, yerel, toplumsal ve global) üzerinde durmaktadır. İlköğretimde girişimcilik, Avrupa ülkelerinin çoğunda nadiren ulusal eğitim programlarına dâhil edilse de ileri yaşlarda gerçek girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi için temel oluşturacak becerilerin teşvikini öngören uygulamaların olduğu gözlenmektedir (Tsakiridou & Stergiou, 2014). Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı (The North Central Regional Educational Laboratory-NCREL) (2003) yaptığı çalışmalar sonucunda 21. yüzyıl becerilerinden biri olarak, yaratıcılığa yer ayırmıştır. Yaratıcılığın içerisinde problem çözme başlığına yer vermiştir (EnGauge, 2003). Wagner (2010) ise 21. yüzyıl yetkinliklerini, 21. yüzyıla hazırlanma ve bu yüzyılda hayatta kalma becerileri olarak isimlendirmiş ve bu becerileri yedi kategoride gruplamıştır: eleştirel düşünme ve problem çözme, iş birliği ve liderlik, çeviklik ve uyarlanabilirlik, inisiyatif alma ve

girişimcilik, etkili sözlü ve yazılı iletişim, bilgiye erişme ve bilgiyi analiz etme ve merak ve hayal gücü. Son olarak, çalışan yetişkinler için önde gelen yükseköğrenim programları sağlayıcısı olan ABD merkezli Apollo Education Group, öğrencilerin 21. yüzyıl çalışanları olarak hayatta kalabilmeleri için ihtiyaç duyacakları 10 beceri türünü şu şekilde listelemiştir (Barry, 2012): eleştirel düşünce, iletişim, liderlik, iş birliği, uyarlanabilirlik, verimlilik ve hesap verebilirlik, yenilik, evrensel vatandaşlık, girişimcilik ve bilgiye erişme, bilgiyi analiz etme ve sentezleme. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB,2011) tarafından da 21. yüzyılda öğrencilerin sahip olması beklenen beceriler ve değerlere yönelik çalışmalar yapılmıştır. Yapılan bir çalışmada 21. yüzyıl öğrencilerinin sahip olmaları beklenen beceriler; bilgi, beceri, değer ve etik temelinde dört grupta ele alınmıştır ve bu dört grubun altında yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme gibi kavramlar direk olarak verilmiştir (MEB, 2011). Girişimcilik de risk alma, inisiyatif alma, yaratıcılık, yenilikçilik, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerileri kullanarak fikirler üretme, hedefler belirleme ve bu hedefleri gerçekleştirmede çevresindeki fırsatları yakalama ve bunları sosyal, kültürel ve ekonomik değerlere dönüştürme becerisi olarak kabul edilmektedir. (Battelle for Kids, 2019; European Commission, 2007; Gordon vd., 2009).

Girişimcilik birçok boyutu olan bir kavram olduğundan ve bu boyutlarının tamamının tez kapsamında incelenmesi mümkün olmadığından, bu çalışma kapsamında alan yazın incelemesinde ve uygulamanın gerçekleştirileceği okulda yapılan çalışmalarda çalışma kapsamında incelenecek girişimcilik becerilerinin dört tanesi belirleyerek; yaratıcılık, problem çözme, liderlik ve risk alma şeklinde ele alınmıştır.

2.1.1.1. Yaratıcılık

Yaratıcılık ile alakalı bilimsel çalışmalar Guildford yöneticiliğinde Amerikan Psikoloji Birliği başkanlığında 1950’li yıllarda başlatılmıştır. Araştırmalar geliştirilerek günümüze kadar uzanmıştır (Doğan, 2005,). Yaratıcılık üzerine çalışan araştırmacılar yaratıcılığın tanımı için ortak fikirler paylaşırsalar da tanımlar arasında bazı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bazı bilim insanlarına göre yaratıcılık bir eylem, bazılarına göre eylemin sonucudur (Erdoğan, 2006). Yaratıcılık, insan yaşamının tüm aşamalarında yer alan temel bir yetenektir (San, 1979a). Torrance (1969) yaratıcılığı bir süreç veya ürün olarak tanımlar ve onu detaylandırarak bilgideki var olan sorunları veya boşlukları farketme, fikir veya hipotez oluşturma, bu hipotezleri test etme ve değiştirme ve

sonuçları iletme süreci" olarak tanımlar. Sürekli gelişim ve değişim içerisinde olması nedeniyle hayata ayak uydurabilmek için yapıcı ve yaratıcı bireylerin varlığına ihtiyaç duyulduğundan, yaşamın tüm alanlarında kendini gösteren yaratıcılık kavramının günümüzde önemi daha da artırmıştır (Özer & Yıldırım Polat, 2019). Yaratıcılık becerisi okul öncesi dönem çocuklarına kazandırılması istenen 21. yüzyıl becerileri arasında yer almaktadır (UNICEF, 2019) ve okul öncesi dönemde alınan eğitim yaratıcılık becerisini de kapsamakla birlikte çocuğun tüm gelişim alanları üzerinde önemli etkilere sahiptir. Leggett (2017) yaratıcılık becerisi ile ilgili yapılan birçok araştırmanın sonucunu analiz ettiğinde yaratıcı düşünme becerisinin gelişimi ve sonraki dönemlerdeki yaratıcılığa sahip olabilme potansiyeli için kritik yaşların dört ile altı yaş arasında olduğunu belirtmektedir.

2.1.1.2. Liderlik

Stogdill (1974) liderliği, bazı bireysel özelliklere ve davranışlara sahip olma, kişinin diğer bireyler üzerindeki etkili olabilmesi, etkileşim içerisinde olabilmek, kişiler arası iletişim kurabilme, şeklinde ifade etmiştir. Lider, oyunlarda ya da diğer etkinliklerde eylemi başlatan ve diğer bireylerin de onun önderliğinde ilerlediği kişidir. Liderlik becerisinin 3-6 yaş arasında ortaya çıktığı düşünülmektedir. Gelişmiş ülkelerde okul öncesi eğitimden başlayarak okul ve toplum yaşamındaki çeşitli uygulamalarla çocuklara liderlik becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır (Maxcy, 1981'den aktaran Alkan, 2009). Liderlik becerisi olan çocuk kendine güvenir (Çağdaş & Seçer, 2002). Çocuklar oynadıkları oyunlar sayesinde davranışsal becerilerini düzeltmeyi, başkaları ile iş birliği yaparak çalışmayı ve paylaşım içerisinde bulunmayı, oyunlarda yaratıcı olmayı ve en önemlisi lider olmayı öğrenirler (Fu, 1977). Liderlik teşvik edilmesi gereken bir özellik olarak görülmekte olduğu için çocuklar liderlik becerisine sahip olan bireyler olarak yetiştirilmelidir. Erken çocukluk döneminde uygulanan liderlik eğitimi, çocukların temel tutum ve inançlarını oluşturmaya ve şekillendirmeye yardımcı olur ve yaşam boyu sürecek bir etkiye sahiptir (Vendetti, 2010). Fukada, Fukada & Hicks (1994), yaptıkları çalışmada, Japonya'da okul öncesi eğitime devam eden oyunlar sırasında rahat bir şekilde liderlik özelliklerini gösterebildiği sonucuna ulaşmışlardır.

2.1.1.3. Problem Çözme

Problem, bir bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı ve hazır bir tepkisinin olmadığı uyarıcı durum olarak nitelendirilir (Bingham, 1983). Tüknüklü ve Yeşildere'ye göre (2005) problem, zihni karışırması nedeniyle karşılaştıran birey tarafından çözme isteğı uyandıran ve ilk defa karşılaşılmaması nedeniyle de standart bir çözüm yolu bulunmayan, sadece çözmeye çalışan kişinin sahip olduğı bilgi birikiminin doğru şekilde kullanılması sonucu çözülmesi mümkün olan sorun olarak tanımlanabilir. Bireyler, çeşitli durumlarda karşılaştıkları zaman, karşılarına çıkan sorunları üstesinden gelebilmek adına çözümler üretmeye çalışırlar (Choi & Hannafin, 1995). Problem çözme ise, karşılaşılan zorlukların ve sorunların üstesinden gelmek için geçen süreçtir. Bu süreçte birey kendisinde var olan bilgileri kullanır, yeni fikir ve çözümler üretmeye çalışır, çözümlere ulaşabilmek için hayal gücünü ve yaratıcılığını işe koşar (Aktamış & Hiğde, 2016). Eğitimin üstlendiğı görevlerden biri de öğrencileri yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problemlere çözüm üretebilen bireyler olarak hayata hazırlamaktır (Drake, 1993). Larkin (1980) öğrencilerin problem çözme öğrenilebileceklerini, bu sebeple de problem çözme eyleminin okulların eğitim öğretim programlarının bir parçası haline getirilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Okul öncesi eğitim, çocukların akranları ile bir arada bulunduğı ve etkili iletişim halinde olduğı, problem çözme becerilerini aktif olarak kullanabildikleri doğal bir ortam yaratmaktadır (Zembat & Unutkan, 1999). Okul öncesi ve ilköğretimde problem çözme becerilerini kazandırmak ve problem çözme becerisini desteklemek, problem çözme becerilerinin yaşamın ilk yıllarından itibaren geliştiğini göstermektedir (Aydoğan, 2004). Çocuklar yeni oyuncaklar keşfederler ve onları farklı şekillere sokarak oyunlar oynarlar, potansiyel çözümleri denerler ve problem çözme konusunda ısrarcı olarak öğrenmeyi öğrenirler (Siegler & Alibali, 2005). Çocukların bilişsel gelişimine ilişkin ilk açıklamalar, özellikle de Piaget'in küçük çocukların bilimsel araştırma gibi problem çözme süreçlerine katılamadıklarını ortaya koymuştur (Piaget,1970). Fakat, güncel araştırmalar çocukların doğru bir şekilde desteklendiklerinde problemleri basitleştirildiğı ve bunun sonucunda da problemleri çözmeye daha başarılı olabilecekleri sonucunu ortaya koymuştur. Örneğin, üç yaşında bile eğitimle desteklendiklerinde daha karmaşık zihinsel modeller oluşturabilmektedir (DeLoache, J. S., Miller, K. F., & Pierrousakos, S. L,1998). Çocukların problem çözme becerileri oyun oynarken, oyunda yeni problemler yaratarak ve çözüm yollarını deneyerek gelişir (Cheyne & Rubin, 1983). Çocuklara problem

çözme konusunda destek olmak, erken çocukluk eğitim dönemi programların özelliklerinden bir tanesidir (Tegano, Sawyers & Moran, 1989). Okul öncesi eğitim programlarında problem çözme etkinliklerine yer verilmesi çocuğun analitik, kapsamlı ve farklı düşünme becerilerini geliştirebilir (Zembat & Polar Unutkan, 2005). Erken çocukluk döneminin önemli gelişimsel özelliklerinden biri olarak kabul edilen problem çözme becerisi, çocukların zor durumlar karşısında sakin kalabilmelerine de yardımcı olmaktadır. Tüm bu beceriler çocukluk dönemi boyunca gelişmekte olsa dahi de yaşamın en erken dönemi olan erken çocukluk döneminde ortaya çıkmaktadır (Greenwood, Walker, Carta & Higgins, 2006).

2.1.1.4. Risk Alma

Riskin birden fazla çok boyutu bulunmaktadır. Bu kavramlardan sosyal risk, çocukların kendi sosyal problemleri çözmeyi öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları, duygusal risk, korku ve endişenin tüm türlerini deneyimledikleri ve üstesinden gelmeyi öğrenmeleri olarak ifade edilmektedir (Gill, 2010). Zihinsel risk ise, yeni fikirleri deneme isteğini, bazı girişimlerde bulunma konusunda gönüllülüğü ve problem çözme becerilerini içermektedir. Tüm bunların yanında çocukların fiziksel risk alma ve mücadele etmeyi isteme gereksinimleri de vardır (Edgington, 2007). Araştırmacılar yapılan çalışmaları incelediğinde, yetişkinlerin çoğunlukla risk alma ile tehlike kavramlarını birbirlerinin yerine kullandıklarını ve risk alma kavramını olumsuz anlamda değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir (Lupton & Tulloch, 2002; akt: Sandseter & Kennair, 2011:261). Bu sebeple, risk kavramı ile tehlike kavramı arasındaki ayırımın anlaşılması ve doğru ifade edilmesi önemlidir. Literatür dikkate alındığında risk alma kavramı erken çocukluk döneminde riskli oyun olarak karşımıza çıkmaktadır. Riskli oyun ise, oyunun fiziksel yaralanma riski taşıyan, heyecan verici ve mücadele gerektiren bir formu olarak tanımlanır (Sandseter, 2007a). Londra Oyun Konferansı'nda risk ile tehlike kavramı birbirinden ayrılarak, riskin “değerlendirilebilir” olduğu ifade edilmiştir (Willoughby, 2012).

Risk almak, çocuk oyunlarının doğal bir parçasıdır. Gelişmek, uyum sağlamak ve hayatta kalmak için de bir seviyede risk alabilmek gerekir (Morrongiello & Lasenby-Lessard, 2007). Girişimcilik becerileri içerisinde ilk sıralarda gösterilen risk alma becerisi, önemli olması sebebi ile literatürde de öncelikli olarak yer verilen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Veciana (2007) girişimci bir bireyi riski üstlenen kişi

olarak tanımlamıştır. Morris (1998) girişimciliğin olmazsa olmaz şartlarından birini risk alma olarak tanımlamıştır. Titiz (1994), girişimci kişilerin en belirgin özelliklerinin ise risk alma olduğu söylenebilir, şeklinde ifade etmiştir. Gözek (2006) başarılı bir girişimcinin risk alabilen, yenilikçi ve fırsatları değerlendiren, lider, planlı çalışma ve araştırma ruhuna sahip kişilerden oluştuğunu vurgulamaktadır. Schumpeter'in girişimcilik alanına yön veren kuramına göre, girişimci birey risk alarak yenilik yapan kişidir (Çetindamar, 2002).

2.1.2. Erken Çocukluk Döneminde Girişimcilik

Erken çocukluk dönemi, doğumdan başlayarak ilk 8 yılı içeren bir zaman dilimini kapsar ve bu süreçte çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun bakım ve eğitim uygulamaları gerçekleştirilir. Bu dönem, çocukların temel becerileri geliştirdikleri ve kişiliklerini oluşturmaya başladıkları kritik bir dönemdir. Ayrıca, erken çocukluk döneminde girişimciliğin desteklenmesi, çocukların yaşamları boyunca girişimcilik becerilerini geliştirme çabalarını içerir. Huber ve diğer araştırmacılar (2014), girişimciliğin doğuştan var olabileceğini belirtmekle birlikte; aynı zamanda öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir yetenek olduğunu vurgulamışlardır. Bu nedenle, erken çocukluk dönemi, çocuklara girişimcilik becerileri kazandırma sürecinin başladığı önemli bir aşamadır.

Erken çocukluk dönemindeki girişimcilik çalışmaları genellikle etkinlikler, dijital eğitim uygulamaları ve atölyeler gibi farklı yöntemlerle gerçekleştirilir. Bu eğitimler, çocukların girişimcilik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken; yapılan çalışmalar, erken çocukluk döneminde verilen girişimcilik eğitiminin çocukların ilerleyen yaşamlarında olumlu etkiler yarattığını göstermektedir (Rodrigues vd., 2012). Özellikle okul öncesi ve ilkökul döneminde girişimcilik eğitime katılan çocukların girişimcilik becerilerinde gelişme gösterdiği ve bu becerilerin sonraki yaşamlarında faydalı olduğu bulunmuştur (Athayde, 2009; Areo, 2014; Barba-Sánchez & Atienza-Sahuquillo Vaidya, 2007;;, 2016; Hassi, 2016; Heilbrunn, 2010;; Paço & Palinhas, 2011). Bu nedenle, erken çocukluk döneminde girişimciliği teşvik etmek ve desteklemek önemlidir.

Ajibade ve Fasae (2022) tarafından yürütülen bir araştırma, ebeveynlerin erken mesleki eğitim ve girişimcilik eğitime olan olumlu yaklaşımını vurgulamıştır. Bu çalışma ayrıca, mesleki ve girişimcilik eğitiminin okul öncesi ve ilkökul seviyesinde

erken yaşlarda başlatılmasının, çocukların ve dolayısıyla ebeveynlerin girişimcilik algısını ve değerini artırabileceği sonucuna varmıştır. Erken çocukluk döneminde girişimcilik ruhunu geliştirmek için bağımsızlık, sorumluluk, iyimserlik ve azim gibi temel özelliklerin kritik öneme sahip olduğu öne çıkmaktadır. Bu dönem, sadece çocukları, ebeveynleri, öğretmenleri ve yöneticileri değil, aynı zamanda eğitim programlarını da içeren bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda, erken çocukluk eğitim programlarına girişimcilik uygulamalarının dahil edilmesi ve çocuklara erken yaşlarda girişimcilik eğitimi verilmesi önerilmektedir (Paço & Palinhas, 2011).

Gofen ve Blomqvist (2014) tarafından yapılan bir çalışma, okul öncesi eğitimde tipik gelişim gösteren çocukların aileleri ile özel gereksinimli çocukların ailelerinin girişimcilik konusunda destekleyici bir rol oynadığını göstermiştir. Bu desteğin ebeveyn kooperatiflerinin kurulmasına, çocuklarına rol model oluşturmaya ve devlet politikası olarak yaygınlaştırılmasına katkı sağladığı görülmüştür.

Kourilsky (1980) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma, okul öncesi eğitim alan çocukların girişimci özelliklere daha yatkın olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, girişimcilik eğitiminin sadece üniversite düzeyinde değil, okul öncesi ve ilköğretim düzeylerinde de sunulması gerektiğini vurgulamıştır. Çocukların erken yaşlarda girişimcilik eğitimi alması, etkili çalışma, iyi planlama ve kaynakları etkin bir şekilde kullanma gibi beceriler kazanmalarına yardımcı olabileceği ve iş dünyasında başarılı olmalarına katkı sağlayabileceği belirtilmiştir (Paço & Palinhas, 2011).

Ojala ve diğerleri (2021) tarafından yürütülen bir araştırma, mobil anaokulunda çocuklara sunulan 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimin, ebeveynler tarafından olumlu bir şekilde değerlendirildiğini ortaya koymuştur. Bu eğitim, çocukların girişimcilik becerilerini ve sürdürülebilir kalkınma için iş birliği odaklı bakış açılarını geliştirdiği bulunmuştur. Aslam (2021) tarafından yapılan başka bir araştırma, erken çocukluk eğitiminde oyunun girişimcilik becerileri ile ilişkilendirilebileceği ve bu dönemde oyun aracılığıyla girişimcilik eğitiminin verilebileceği sonucuna varmıştır.

Erken çocukluk döneminde girişimcilik eğitimi ve değerlerin geliştirilmesi, çocukların ilerleyen yaşamlarında başarılı olmalarına katkı sağlayabilir. Bu nedenle, bu dönemde girişimciliğe yönelik farkındalık yaratmak ve girişimcilik ile alakalı temel bilgi ve becerilerini kazandırmak, gelecekteki başarılı girişimciler yetiştirmek adına önemli bir katkı sağlaması beklenmektedir. Erken çocukluk döneminde verilecek girişimcilik eğitimleri aracılığıyla, kararlılık, başarı isteği, hedeflere ve fırsatlara odaklanma, ilk adımı atmaya hazır olma ve sorumluluk alma gibi başarılı girişimcilerin

sahip olduğu özellikler bireylere, özellikle de potansiyel girişimcilere öğretilabilir (Arıkan, 2002). Bu tür bir eğitim, mevcut girişimcilik potansiyelinin keşfedilmesini teşvik edebilir ve kullanılmasını sağlayabilir.

Girişimcilik becerilerinin eğitim bağlamında önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Akyürek ve Şahin (2013) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma, öğretmenlerin girişimcilik becerilerine ilişkin görüşlerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen "Öğretmen Girişimcilik Becerisi Ölçeği"nin kullanıldığını belirtmektedir. Bu çalışma, ilkokul öğretmenlerinin öğrencilere kazandırmayı amaçladığı girişimcilik becerilerini incelemiş ve öğrencilerin risk alma eğilimlerine dikkat çekmiştir.

Müller, Berger, Helfenfinger (2020) tarafından yapılan bir diğer araştırma ise girişimci düşünme ve hareket etme becerilerini vurgulamaktadır. Bu çalışmada, İsviçre'deki meslek yüksekokullarında okuyan öğrencilerin girişimci becerileri ve pedagojik yaklaşımlar incelenmiştir. Araştırma, gelecekteki ekonomi ve toplumun gereksinimlerini karşılamak amacıyla girişimcilik becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının önemine odaklanmış ve mesleki eğitim sistemine entegre edilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Bu çalışmalar, girişimcilik eğitiminin öğrencilerin kişisel gelişimi ve gelecekteki iş dünyasına hazırlıkları için kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

Yurtseven (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışma ise ilkokul düzeyinde girişimcilik becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu derleme çalışması, ilkokul seviyesinde girişimcilik eğitimi için amaçların, öğretilecek konu ve kavramların, uygulanacak etkinliklerin, öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin neler olabileceğini belirlemeyi hedeflemiştir. Bu çalışma, ilkokul düzeyinde girişimcilik eğitiminin temel bir çerçevesini oluşturmayı amaçlamıştır.

Tsakiridou ve Stergiou (2015) tarafından yürütülen çalışma, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerini ölçmeyi amaçlamıştır. Makedonya'da gerçekleştirilen bu araştırmaya 358 ilkokul öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçları, girişimciliğin sadece lise son sınıflarda değil, okul öncesi ve ilköğretim kademelerinde de temel eğitim programının bir parçası olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu çalışma, girişimcilik eğitiminin erken yaşlardan itibaren başlamasının önemini ortaya koymuştur.

İrmiş (2003), Kırgızistan-Bişkek'teki üniversite öğrencilerinin mesleki ve girişimcilik eğilimleri incelemiştir. Ankete katılan öğrencilerin büyük bir kısmı, kendi işletmelerini kurma eğiliminde olduğunu göstermiştir. Ancak, öğrencilerin çoğunluğu,

gelecekte kendi işletmelerini kurma fikrine olumlu yaklaşırlar da bir süre işgören olarak çalıştıktan sonra kendi işletmelerini kurmayı düşünmektedirler. Ayrıca, sermaye eksikliği ve devlet politikalarının kendi işletmelerini kurma sürecinde karşılaşılabilecekleri engeller olarak görülmektedir. Sonuç olarak, bu öğrencilerin girişimcilik eğilimine sahip oldukları ve gelecekte girişimde bulunma olasılığının yüksek olduğu öne sürülmektedir.

Vaidya (2007) tarafından Hindistan'da yürütülen bir çalışma, ilköğretim öğrencilerinin girişimcilik becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma, girişimcilikle ilgili modüllerin oluşturulması ve sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından probleme dayalı öğrenme aktiviteleriyle birleştirilerek uygulanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, girişimcilik becerilerinin ilköğretim düzeyinde programlara entegre edilebileceğini, girişimci değerlerin sadece ekonomik faaliyetlerle sınırlı olmadığını ve girişimcilik odaklı programların öğrencileri girişimcilik ruhuyla büyümeye teşvik edebileceğini göstermektedir.

Paço ve Palinhas (2011) tarafından yapılan çalışma, girişimcilik öğretim programının çocukların davranışlarına ve girişimcilik özelliklerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma, 2. sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmış ve öğrencilere probleme dayalı öğrenme etkinlikleri sunulmuştur. Bu etkinlikler çerçevesinde toplum, iş birliği, para ve girişimcilik gibi konular ele alınmıştır. Araştırma sonuçları, girişimcilik eğitimi programlarının çocukların bilgi düzeyini artırabileceğini ve girişimcilik özelliklerini geliştirebileceğini göstermiştir. Bu nedenle, bu tür programların önemi vurgulanmıştır.

Ruskovaara ve Pihkala (2013) tarafından Finlandiya'da gerçekleştirilen çalışma, ilköğretim öğretmenlerinin girişimcilik eğitimi uygulamalarını incelemeyi amaçlamıştır. 521 ilköğretim öğretmeni ve diğer girişimcilik eğitimi aktörlerinden verilerin toplandığı bir tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, öğretmenlerin girişimcilik becerilerini geliştirmek için hangi yöntemleri kullandığını belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuçlar, öğretmen eğitimi ile girişimcilik eğitimi arasındaki ilişkiyi vurgulamış ve öğretmenlere girişimcilik konularında eğitim verilmesi ve girişimcilik eğitiminin okullarda teşvik edilmesi gerektiğini göstermiştir.

Bartulović ve Novosel (2014) tarafından Hırvatistan'da gerçekleştirilen çalışma, ilköğretim öğrencilerinin girişimcilik yetkinliklerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Zagreb İlköğretim Okulu'nda uygulanan bir programla öğrencilere temel ekonomik kavramlar sunulmuş ve girişimcilik atölyeleri düzenlenmiştir. Öğrenciler, bu atölyelerde girişimcilik, risk alma, kâr-zarar, üretim maliyetleri ve katma değer vergisi gibi konuları

öğrenmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin yeni deneyimler kazandığını ve girişimcilik becerilerini geliştirdiklerini göstermiştir. Bu deneyimlerin öğrencilere meslek seçimi ve ekonomik hayata katılım konusunda faydalı olduğu bulunmuştur.

Yetti ve Azizah (2016) tarafından Endonezya'nın Jakarta şehrinde yapılan çalışma, erken çocukluk döneminde girişimcilik eğitimi ile yaratıcılığın gelişimini incelemeyi amaçlar. Araştırma, 5-6 yaş arası 20 okul öncesi öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiş ve eylem araştırması deseni kullanılmıştır. İki döngüden oluşan çalışma, planlama, eylem, gözlem ve yansımaya aşamalarını içerir. Bulgular, çocukların yaratıcılık puanlarının girişimcilik eğitimi sonucunda arttığını gösterir. İlk döngüde en fazla artış risk alma özelliğinde görülürken, esnek düşünme becerisinde en düşük artış kaydedilmiştir. Sonuçlar, girişimcilik eğitiminin erken yaşta çocukların yaratıcılık ve diğer becerilerini geliştirebileceğini ortaya koymaktadır.

Hassi (2016) tarafından Fas-Morocco'da gerçekleştirilen çalışma ise ilkökul çağındaki çocuklara girişimcilik temellerini öğretmeyi amaçlar. Program, 11-12 yaşlarındaki 46 ilkökul öğrencisi üzerinde uygulanmış ve öğrencilere girişimcilikle ilgili kavramlar, bilişsel olmayan beceriler ve girişimci niyetler öğretilmiştir. Bulgular, girişimcilik eğitiminin öz-yeterlik inancını ve bazı bilişsel olmayan becerileri artırabileceğini, ancak bilişsel girişimcilik becerileri ve girişimci niyetlerinde değişiklik yaratmadığını göstermektedir.

2.1.3. Girişimcilik Eğitimi

Hannon (2005) yaptığı çalışmada daha uzun bir terim olan girişim ve girişimcilik eğitimi terimini kullanmaktadır. Girişim ve girişimcilik eğitimi farklı iki anlam olarak kullanırken, bu ikili kullanım bazı yanlış anlaşılmalara yol açmaktadır. Erkkilä (2000) hem girişim hem de girişimcilik eğitimi kapsayan birleştirici bir terim olarak girişimcilik eğitimi önermiştir.

Girişimcilik eğitimi, gelişmiş ülkelerde ekonomik büyüme ve kalkınma açısından kritik öneme sahip bir bileşen olarak görülmektedir. Söz konusu bu ülkeler girişimciliği, yeni kaynaklardan türetilen yeni ürünler veya katma değerler yaratmayı içeren risk alma faktörü barındıran bir faaliyet olarak tanımlamakta ve ülkeler açısında mevcut girişimcilerin yeteneklerinin, eğitim yoluyla geliştirilmesi, ekonomik büyümeyi teşvik edici bir faktör olarak düşünülmektedir (Euryodice, 2016). Girişimcilik eğitimi, bireylerin yaratıcı fikirlerinin ortaya çıkmasında yardımcı olmayı ve bu fikirleri

girişimci eylemlere dönüştürme konusunda yeteneklerini artırmayı hedeflemektedir. Bu eēitim, bireylerin tutumlarını, davranışlarını ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olarak, bireylerin yaşamlarını şekillendirmelerine ve üretkenliklerini artırmalarına katkı saēlamaktadır. Girişimcilik eēitimi, bireylere rehberlik ederek girişimcilik yeteneklerini geliştirmelerine ve bireylerin iş dünyasında ve toplumda fark yaratmalarına olanak tanımaktadır.

Girişimcilik, risk alma ve üretim süreçlerine müdahale gerektiren bir faaliyet olduēundan, girişimcilerde yöneticilik ve liderlik özelliklerinin kazandırılması önemli bir unsur olarak görülmektedir. Yönetim ve liderlik kavramları, 21. yüzyılın hızlı deēiřen iş dünyası koşullarından en fazla etkilenen konular arasındadır ve bu nedenle bu becerilere sahip olmak giderek daha büyük bir önem taşımaktadır.

Avrupa'da ilköēretim düzeyinde uygulanan girişimcilik eēitimlerinin hedefleri arasında  ērencilere kazandırılması amaçlanan bazı tutumlar ve beceriler bulunmaktadır. Bu eēitimler,  ērencilere kendine güven ve girişimcilik duygusu kazandırmayı, yaratıcılık, planlama, finansal okuryazarlık, kaynak yönetimi, belirsizlik/risk yönetimi, takım çalışması gibi becerileri geliştirmeyi, ayrıca bilgiyi fırsatları nasıl deēerlendireceklerini bilme yetisi kazandırmayı, toplumda girişimcilerin rolünü anlama ve girişimsel kariyer seçeneklerinin farkında olma konularında desteklemeyi amaçlamaktadır (Eurydice, 2016). Girişimcilik eēitimi, farklı eēitim seviyelerinde farklılık gösterse de  ērencilerin yaşları, zihinsel gelişimleri, tutumları, becerileri ve kariyer hedefleri gibi faktörleri ele almalıdır. Bu baēlamda, Avrupa'da girişimcilik  ēretiminin, girişimcilik sürecini, bilgiyi, becerileri, tutumları ve davranışları dikkate alarak deēerlendirmeye yönelik bir  er eve oluşturulmuştur. Bu  er eve, ASTEE (Girişimcilik Eēitiminde Deēerlendirme Araçları ve Göstergeleri) projesi kapsamında geliştirilmiştir (ASTEE Proje Konsorsiyumu, 2014).

Suzanti ve Maesaroh (2017) tarafından yürütülen bir araştırmada erken çocukluk dönemi  ēretmeninin çocuklara nasıl girişimcilik eēitimi verebileceēi ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve dört-beş yaşındaki bir  ocuēa girişimcilik eēitimi verilmiştir. Bu çalışmada, girişimcilik eēitimi süreci,  ocuēun girişimcilik konusundaki ilgisini çekmeyi amaçlayan çeşitli etkinliklerin uygulanmasıyla şekillendirilmiştir. Bu etkinlikler, çiftlik ziyareti, banka ziyareti, mutfak şirketlerine geziler, aşılık becerilerinin geliştirilmesi ve yemek pişirme aktiviteleri gibi farklı deneyimleri içermiştir. Ayrıca,  ocuēa işçi, işveren ve şirket emeiēi gibi temel kavramlar  ēretilerek girişimcilikle ilgili pratik bir deneyim sunulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre,

erken çocukluk döneminde girişimcilik eğitimi verilirken, eğitim programının çeşitli temaları bütünleştirmenin önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu, girişimcilik eğitiminin çok yönlü ve kapsamlı bir yaklaşımla sunulmasının gerekliliğini öne çıkarmaktadır (Suzanti & Maesaroh, 2017).

Yapılan araştırmalar göstermiştir ki okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemden itibaren girişimcilik eğitimlerinin başlaması gerektiğine inanmaktadır (Katz, 2010; Soylu, 2016). Ancak, bu eğitimlerin uygulanmasının zor olabileceğini ve bunun başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için gerekli donanımına sahip öğretmenlere ihtiyaç olduğu bilinmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin girişimcilik eğitimi konusundaki sınırlılıkları, diğer disiplinlere yönelik yetersiz bilgi, hizmet içi eğitim eksikliği, plansız zaman yönetimi, bütçe gereksinimi ve yeterli farkındalık eksikliği gibi faktörlerle sınırlanmıştır. Bu nedenle girişimcilik eğitiminin etkili bir şekilde uygulanmasını sınırlayan faktörler üzerine yoğunlaşılması ve bu sınırlılıkların ortadan kaldırılması gerektiği çeşitli araştırmacılar tarafından belirtilmiştir (Brown vd., 2011; Eroğlu & Bektaş, 2016; Uğraş, 2017; Yıldırım & Selvi, 2016).

Hachey (2020), çocukların başarılı olabilmesi için erken çocukluk döneminde STEM ile girişimcilik becerileri kazandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Kennedy ve Odell (2014), öğretmenlerin nitelikli bir eğitim sunabilmeleri için inovatif öğretim materyallerini kullanmalarının önemini vurgulamışlardır. Öğretimin etkili olabilmesi için çocuk merkezli uygulamalarının ve girişimcilikle ilgili çalışmaların günlük etkinliklere, sınıf ortamına, öğretim yöntemlerine ve eğitim programına dahil edilmesi gerektiğini düşünmektedir. Greenhill (2010), 21. yüzyıl becerilerine sahip bir programın çocukların disiplinler arası düşünmeye teşvik ettiğini ve bu nedenle girişimcilik temelli çalışmaların desteklenmesinin önemini vurgulamıştır. Okullarda girişimciliğin tanıtılması, çocukların girişimcilikle ilgili görüşlerini etkileyebilir ve erken yaşlardan itibaren girişimcilikle ilgili pozitif bir tutum geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu dönem ayrıca, girişimcilik düşüncesini benimsemek ve girişimciliği desteklemek için uygun bir zaman dilimi olarak kabul edilebilir (Axelsson & diğerleri, 2015).

Girişimcilik eğitiminin Japonya'da 2001 yılından beri lise düzeyinde eğitim veren okullarda verilmeye başlandığı, ABD'de ise ilkököl düzeyindeki kurumlarda verilmekte olduğu ve öğrencilerin lise öğreniminden önce girişimcilik eğitimi bilgisine sahip oldukları görülmektedir. Türkiye'de ise girişimcilik becerisine ve eğitimine yönelik kazanımlar Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2005 yılından itibaren ilkököl düzeyinden başlayarak farklı derslerin öğretim programlarına dâhil edilmeye

başlanmıştır (Tarhan, 2019). Girişimcilik kavramına 2009 yılında yayımlanan ilkökul Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer verilmiştir (MEB, 2009a). Girişimcilik aynı sene ortaokul düzeyinde matematik dersi öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen ortak beceriler arasında yer almıştır (MEB, 2009b) ve lise düzeyinde ortaöğretim girişimcilik dersi öğretim programı hazırlanarak ayrı bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır (MEB, 2009c). 2013 ve 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarında ise doğrudan girişimcilik becerisi yer almaktadır (MEB, 2013; 2018). Ayrıca 2023 Eğitim Vizyonu'nda öğrencilerin sosyal girişimcilikle tanışması ve toplumsal problemlere çözüm aramak için gereken motivasyona sahip olması gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Türkiye'de girişimcilik becerisinin eğitim programlarına dahil edilmesi bu kavramın 2013 yılı sonrasında ayrı bir öneme sahip olmuştur. 2013 Okul öncesi eğitim programında girişimcilik kavramına veya doğrudan girişimcilik eğitime yer verilmemiş olsa dahi, girişimcilik becerileri olarak geçen kazanım ve göstergeler yer almaktadır. 2024 Okul öncesi eğitim programı eklektik bir yaklaşım ile ele alınmış, yaratıcı düşünme, problem çözme, üstbilis becerilerini gerçekleştirme, karar verme ve sorgulama, iş birliğı ve iletişim gibi girişimcilik becerileri yer almaktadır.

Sonuç olarak, erken çocukluk döneminde girişimcilik eğitimi, çocukların girişimci becerilerini geliştirmek ve girişimcilikle ilgili bilinç oluşturmak için etkili bir yaklaşım olabilir. Bu tür eğitim programlarının, çocukların gelecekteki girişimciliğe daha olumlu bir bakış açısı geliştirmelerine katkı sağlayabileceğı düşünülmektedir.

2.1.4. Fen Eğitiminde Girişimcilik

Eğitim programları bilim, teknoloji ve toplum arasındaki ilişkiyi bütünleştiren; fen alanında kazandığı bilgileri günlük hayatta karşılaştığı problemlerin çözümünde kullanabilen bilimsel okur yazar bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Ayvacı & Özbek, 2017). Mevcut toplumun ihtiyaçlarını ve taleplerini karşılayabilme yeteneğine sahip bireylerin yetiştirilmesi, 21. yüzyıl becerilerinin eğitim anlayışına entegre edilmesiyle hedeflenmiştir. Bu bağlamda, 2005 yılında fen bilimleri öğretim programında yapılandırmacı bir yaklaşım benimsenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilere eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneklerini kazandırmayı amaçlar ve probleme dayalı öğrenmeyi temel alır. Bu yaklaşıma göre, öğrenciler aktif bir rol üstlenir, deneyimler aracılığıyla bilgiyi öğrenir ve öğrenme sürecini yaşayarak deneyimlerler (Akınoğlu, 2004; Löbler, 2006). Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin

girişimci nitelikler kazanmalarını teşvik eden bir öğretim felsefesi olarak kabul edilebilir. Bu yaklaşım, öğrencilere bilgiyi sadece pasif bir şekilde tüketmek yerine, bilgiyi etkili bir şekilde kullanmayı öğrenme fırsatı sunar. Bu nedenle, öğrenciler sadece bilgiyi öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda bu bilgiyi çeşitli bağlamlarda uygulama yeteneği kazanırlar (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecinin öğrencinin ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına uygun şekilde şekillenmesine olanak tanır. Bu da öğrencilerin özgün düşünme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Sonuç olarak, yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin girişimci düşünme ve davranma özelliklerini destekleyen bir pedagojik yaklaşım olarak önemli bir rol oynar (Bozkurt & Alparslan, 2013; Eraslan, 2011; Grigore, 2012). Fen bilimleri derslerinde gerçekteştirilen deneyler ve etkinliklerin, öğrencilerin girişimci özelliklerini olumlu yönde etkilediğine dair Türkiye'de yapılan çalışmalar da bulunmaktadır (Bektaş & Vurgun, 2019; Çakır, 2016; Çelik, Bacanak & Çakır, 2015). Fen eğitiminde öğrenciler, deney ve etkinlikler sayesinde fırsatları tanıma, günlük yaşam problemlerine çözüm üretme, üretkenlik, sorumluluk alma ve yenilikçilik gibi bir dizi girişimcilik özelliği kazanabilirler. Bu deneyimlere sahip olan bireyler, geleceğin vizyonunu şekillendirebilirler ve hızla değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilirler (Ay & Acar, 2016). Bu nedenle, fen bilimleri dersleri, öğrencilerin sadece bilimsel bilgi edinmekle kalmayıp aynı zamanda girişimcilik becerilerini geliştirmeleri için önemli bir platform oluşturmakta ve bu yaklaşım, öğrencilere hem fen bilimleri alanında güçlü bir temel oluşturma hem de gelecekteki girişimcilik potansiyellerini artırma fırsatı sunmaktadır (Akyar & Sarıkaya, 2020; Deveci & Çepni, 2017). Girişimcilik kavramının öğretim programlarına dahil edilmesi, öğrencilerin erken yaşlardan itibaren girişimci bireyler olmalarını teşvik etme amacı taşırken, bu becerilerin özellikle fen bilimleri dersleri aracılığıyla kazandırılabilieceği öne çıkarılmıştır (Bartulovic & Novosel, 2014).

Okul öncesi dönem fen eğitimi, çocukların merak duygularından yola çıkarak olayları ve nesneleri tanımaları ve keşfetmeleri bakımından zemin hazırlayan; çocuklara günlük yaşamlarında gerekli olan çeşitli becerileri kazandırmaya yönelik olan eğitimidir. Bu aşamadaki fen eğitimi, yaratıcı düşünme yeteneğinin gelişmesi için temel basamak niteliğindedir. Okul öncesi dönemden itibaren verilen fen eğitimi, çocukların bilimsel düşünme becerilerini geliştirebilmeleri, fene yönelik olumlu tutuma sahip olmaları ve fen kavramlarını anlayabilmeleri noktasında önemli görölmektedir (Eshach & Fried, 2005).

2.2. Oyun Kavramı

Cohen (1993) oyun oynamanın insanlık tarihinin geçmişi kadar eski bir olgu olduğunu ileri sürmüştür. Huizinga (2004) oyunun kültürlerden daha eski, psikolojik refleksin çok ilerisinde bir kavram olduğunu dile getirmiştir. En basit canlılardan en gelişmiş canlılara kadar oyun oynama davranışının görülebileceğini, oyunun fiziksel aktivite ve biyolojik aktivitenin ötesinde yer aldığını belirtmiştir. Bu sebeple oyunla ilgili olarak yıllar boyunca farklı tanımlamalar ve görüşler ortaya konmuştur. Çocuklar için oyun, hangi türde olursa olsun vazgeçemedikleri, yaşamın ayrılmaz bir parçası ve günlük hayatlarında önemli bir faaliyettir (Ball, 2002).

Comenius (1592-1671), oyunu çocuğun gelişimsel sürecinde önemli bir araç olarak adlandırırken, çocukların beraber koşup oynamalarını onlar için gündelik bir ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir (Sevinç, 2009). Montaigne'e (1533-1592) göre oyun çocuk için ciddi bir etkinliktir. Bu sebeple oyun kavramı yerine oyun oynamanın çocuk için ne anlam ifade ettiği üzerinden durulmalıdır. Roger Caillois'a (1913-1978) göre oyun oynama çocuğun bireysellikten sosyal ve kültürel bir yapıya geçiş yapmasını sağlayan bir araçtır (Caillois, 1967). Piaget'e göre oyun çocuğun dünyayı tanıma yoludur. Çocuk oyun oynayarak çevresine uyum sağlayabilir ve zihnini geliştirebilir. Vygotsky'e (1896-1934) göre "Oyun oynamak çocuğun sosyal açıdan gelişmesini sağlamaktadır." Winnicott'e (1896-1971) göre oyun oynamak çocuğun duyuşsal gelişimini sağlar. Çocuk eğlenmek, saldırgan davranışlarını dışa vurmak, sıkıntılarını gidermeye çalışmak, motor becerilerini geliştirebilmek ve sosyal ilişkiler kurabilmek adına oyun oynar. Winnicott'e göre çocuk kurallı oyunlar ve kuralsız oyunlar olmak üzere iki çeşit oyun oynamaktadır. Bahçe ve park çocuğun özgürce oynayabildiği, özel bir çaba gerektirmeyen ve yeteneklerini ortaya koyabildiği, sıkıntılarını giderebildiği oyunlara kuralsız, belirli kurallar çerçevesinde ve düzenli bir şekilde oynanan oyunlar ise kurallı oyunlar olarak adlandırılmaktadır (Winnicott, 1975).

2.2.1. Oyun ile Öğrenme

18. yüzyıl ve özellikle 19. yüzyılda toplumsal bilinç gelişmiş ve oyun gelişimi, önemi farklı bir yönden bakılmaya başlanmıştır (Oktay, 2013). 21.yüzyıl da çocuğun oyun ile ştirilebileceğinin gözlemlenebilmesiyle birlikte oyun artık disiplinler arası bir çalışma konusu olarak görülmüş, zihnin gelişmesinde, çocuk benliğinin şekillenmesinde, kültürün tanımlanmasında ve yeniden oluşturulmasındaki rolleri

üzerinde tartışılmaya başlanmıştır (Nicolopoulou,1993). Çocuklara verilen eğitimde, öğrenmenin etkili olmasını sağlamak önemlidir ve kullanılan öğretim yöntemleri ile öğrenme daha verimli hale getirilmelidir (Tuğrul, 2014). Çocuklar oyun oynama deneyimleri ile üretken olmayı, sözel zekâ becerilerini geliştirmeyi, farklı bakış açıları geliştirmeyi, dil gelişimi ve konuşma becerileri gibi sosyal becerileri kazanırlar (Johnson, Christie & Yawkey 1999). Çocuklar oyun oynarken zamanı verimli kullanmayı, gelecekleri için gerekli olan bilgi, beceri ve alışkanlık kazanmaları için gerekenlerin temelini atarlar (Hurwitz, 2002). Yapılan araştırmalarda, erken çocukluk döneminde gerçekleşen öğrenmelerde oyun ile eğitim arasında güçlü bir bağ olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (Hanline, M. Milton, S. & Phelps, P. (2008); Saracho, O. (2001), Soundy, C. (2009)). Okul öncesi dönemde çocukların tüm gelişim alanlarında olduğu gibi, sosyal ve diğer gelişim alanlarını desteklemede yararlanılabilecek en etkili yöntemin oyun olduğu düşünülmektedir (Aksoy & Dere Çiftçi, 2014). Oyun çocukların bütünsel bir biçimde gelişmelerini ve etkin öğrenmelerini sağlayacak temel bir aracı olarak kabul edilmektedir. Çünkü oyun çocukların etkileşimi için doğal bir yoldur ve çocuklar oyun oynadıkları sırada iş birliği yapma, sırasını bekleme, paylaşmayı öğrenme, dinleme ve hemfikir olma gibi önemli sosyal hayat becerilerini de birbirleri ile oynarken öğrenmektedirler (Aktaran Fatai, Faqih & Bustan, 2014).

2013 Okulöncesi Eğitim programının temel özelliklerinden biri de oyun temelli olmasıdır (MEB, 2013). 2024 Okulöncesi Eğitim Programı ise oyun ile ilgili olarak aşağıdaki vurguyu yapmaktadır (MEB, 2024).Çocuklar oyun aracılığıyla öğrenir, kendilerini ve içinde yaşadıkları dünyayı oyunla tanırlar. Kendilerini en iyi oyun sırasında ifade eder, kritik düşünme becerilerini oyun içinde kazanırlar. Çocukların dili oyundur diğer bir deyişle oyun çocukların işidir.

2.2.2. Oyun Temelli Girişimcilik-Girişimcilik Eğitiminde Oyunun Önemi

Girişimcilik eğitiminin oyunlar aracılığıyla yapılması, katılımcıların aktif bir şekilde öğrenmelerini teşvik ederken, aynı zamanda girişimcilikle ilgili becerilerin kazanılmasına da yardımcı olur (Balaban & Özdemir, 2008). Oyun temelli girişimcilik, girişimcilik eğitimi süreçlerinde kullanılan etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır.

Oyun temelli girişimcilik eğitimi, öğrencilere veya katılımcılara risk alma, problem çözme, yaratıcılık, takım çalışması ve karar verme gibi önemli girişimcilik becerilerini geliştirme fırsatı sunmakta ve bu tür eğitimler, katılımcıların gerçek dünya

senaryolarını taklit ederek pratik deneyim kazanmalarına olanak tanımaktadır. Ayrıca, hata yapma olasılığı düşük olduğu için katılımcılar yeni fikirler denemeye daha istekli olabilirler (Eraslan, 2011). Oyunlar, özellikle çocuklar arasında girişimcilik farkındalığı oluşturmak ve bu alandaki ilgiyi artırmak için etkili bir araç olabilir. Oyunlar, katılımcıların girişimcilik süreçlerini eğlenceli ve ilgi çekici bir şekilde öğrenmelerine olanak sağlayabilir. Ayrıca, bu tür eğitimler, katılımcıların kendi projelerini geliştirme ve yönetme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (Uğur, 2015). Girişimcilik eğitiminde oyunların önemi, katılımcıların teorik bilgileri pratiğe dökme ve gerçek dünya deneyimi kazanma fırsatı bulmalarına yardımcı olmasıyla da açıklanabilir. Bu sayede, girişimciler gelecekte karşılaşılabilecekleri zorluklara daha hazırlıklı olabilirler (Karadeniz, 2010).

Sonuç olarak, oyun temelli girişimcilik eğitimi, girişimcilik becerilerini etkili bir şekilde geliştirmek isteyenler için değerli bir araç olabilir. Bu yaklaşım, katılımcıların öğrenmesini daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirirken, aynı zamanda onları daha donanımlı girişimciler haline getirme potansiyeline sahiptir (Eraslan, 2011).

2.3. VUCA Kavramı

VUCA terimi, "volatility" (değişkenlik), "uncertainty" (belirsizlik), "complexity" (karmaşıklık) ve "ambiguity" (muğlaklık) kelimelerinin baş harflerinden oluşan bir kısaltma olarak 1987 yılında Bennis ve Nanus tarafından ortaya atılmıştır (Wouter, 2019). Bu kavram, araştırmacılar tarafından genel koşulların ve durumların değişkenliğini, belirsizliğini, karmaşıklığını ve muğlaklığını tanımlamak için kullanılmaktadır. Ayrıca, VUCA terimi, soğuk savaş döneminde Amerika Birleşik Devletleri Ordusu Harpokulu tarafından askeri liderlerin karşılaştığı koşulları açıklamak için de kullanılmıştır (Chauhan vd., 2020). Batı'da, VUCA bileşenleri günümüz iş ortamlarında her biri ayrı ayrı bozucu bir etkiye sahip olmasa da genellikle çalışanlar bu bileşenlerin aynı anda ortaya çıkmasını bir tehdit olarak algılamaktadır (Prensky, 2014). İş dünyasındaki hızlı değişimler, teknolojik gelişmeler, ekonomik dalgalanmalar ve diğer faktörler nedeniyle ortaya çıkan bu VUCA koşulları, çalışanlar üzerinde büyük bir baskı oluşturmuş ve organizasyonlar için yeni zorluklar getirmiştir.

VUCA koşullarının bu kadar yaygın ve yoğun olması, bireyler üzerindeki stres seviyelerinin dramatik bir şekilde artmasına neden olmaktadır. Özellikle iş ortamlarında hızlı değişimler ve buna bağlı belirsizlikler, çalışanların giderek daha fazla stres

yaşamasına yol açmaktadır (Paşa, 2007). Bu nedenle, organizasyonlar çalışanlarını bu VUCA koşullarına uyum sağlama konusunda desteklemek ve bu yeni liderlik becerilerini geliştirmek için çaba sarf etmelidirler. Ayrıca, bu değişimlerden ve belirsizliklerden en çok etkilenen grup, birçok dinamiğin rol aldığı eğitim camiası olarak belirtilmektedir (Tutar, 2000).

Eğitim alanındaki profesyoneller, öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak ve onları bu karmaşık iş ortamlarına hazırlamak konusunda önemli bir sorumluluk taşımaktadırlar. Bu bağlamda, eğitim sektörü çalışanlarının VUCA koşullarını anlamaları ve bu koşullarla başa çıkmak için gerekli olan becerilere sahip olmaları büyük bir öneme sahiptir. Eğitim profesyonellerinin, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak ve onları bu karmaşık iş ortamlarına hazırlamak gibi önemli bir sorumluluğu bulunmaktadır. Ayrıca, VUCA koşulları altında eğitim veren öğretmenler, öğrencilere sadece akademik bilgi aktarmakla kalmayıp aynı zamanda problem çözme, iletişim, iş birliği ve esneklik gibi becerileri de kazandırmalıdır.

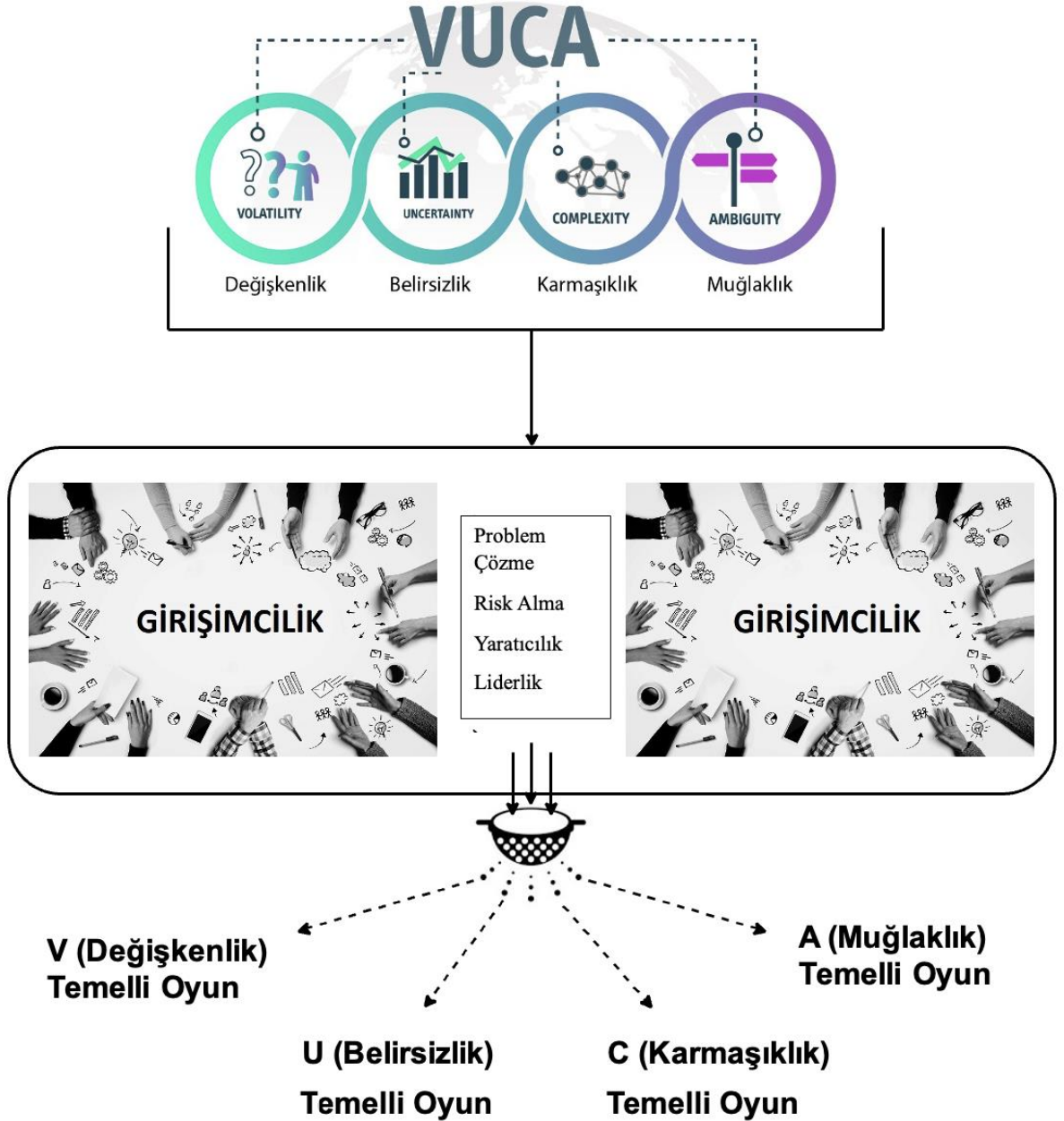
VUCA, fırsatlar sunsa da birçok araştırmacıya göre, çalışanlar için karar alma süreçlerinde ciddi bir tehdit unsuru oluşturmakta ve bireylerin VUCA ile başa çıkabilmek için yeni liderlik becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır (Collins & Hansen, 2011; Johansen, 2010). Bu liderlik becerileri, değişime uyum sağlama, belirsizlikle başa çıkma, esneklik ve inovasyonu teşvik etme gibi yetenekleri içermelidir. Johansen ve Euchner (2013) liderlik açısından VUCA dünyasında odaklanılması gereken temel becerileri açıklarken açıklık, esneklik ve sürekli öğrenme gibi unsurlara vurgu yapmışlardır. Riskli durumlarla karşılaşan çocuklar için hayatın içinde zorluklar olduğu gibi ve çocukların duygularını zorlayan ve sonuç olarak öngörülemeyen eylemlerle sonuçlanan durumlar ve muhtemelen stres faktörlerine karşı belirli davranışları teşvik eder (Paley & Hajal 2022). VUCA koşullarında, pandemik Covid-19 ortamı en iyi şekilde tanımlanmaktadır (Nangia & Mohsin 2020). Belirsiz yaşam ortamı artık insanların rahat bir yaşam sürmesine olanak vermemekle birlikte, istikrarsız ortamın küresel olarak eğitim üzerindeki derin etkileri 1,58 milyar öğrencinin eğitimini kesintiye uğratmıştır. Her ne kadar değişimler uzaktan eğitime geçişi sağlayıp, eğitimde teknolojinin kullanımını yaygınlatırsa da pandeminin yayılmasını engellemek için yapılan uygulamalar çocuklara yönelik çeşitli sorunlara yol açmıştır (ILO,2020). Daniel (2020) yaptığı çalışmada çevrimiçi öğrenmenin çocukları duygusal yönden etkilediği ve çevrimiçi eğitimin dikkat dağıtıcı olduğu sonucuna varılmıştır VUCA, 21. yüzyıl

bağlamalarını ve hızla değişen VUCA ortamını tanımlamak için "yeni normalimiz" haline gelmiştir (WEF, 2021, 2022; WHO, 2020a, 2020b).

2.3.1. VUCA Bileşenleri

VUCA ortamı, farklı değişkenlerin "değişkenlik" (Volatility), "belirsizlik" (Uncertainty), "karmaşıklık" (Complexity) ve "muğlaklık" (Ambiguity)) etkileşimi ile meydana gelen bir durumu ifade etmek için kullanılan bir terimdir (Bennis & Nanus, 2003). Bu araştırmada VUCA ortamı temel alınarak hazırlanan oyunlar aracılığı ile girişimcilik yetkinliklerinden 'problem çözme, risk alma, yaratıcılık, liderlik becerilerinin geliştirilebileceğini gösteren bir model benimsenmiştir. Bu model Şekil 1'de gösterilmiştir.





Şekil 1. VUCA Süzgeci

- **Volatilite (V)**, ani değişimlere ve beklenmedik dalgalanmalara işaret eder ve bu tür olaylar özellikle doğal afetler veya salgın hastalıklar gibi durumlarda meydana gelebilir. Bu tür öngörülemeyen olaylar, bireyler üzerinde önemli etkilere yol açabilir ve hızlı tepki gerektirebilir (Casey, 2014). 2019-2022 yılları arasında etkisini sürdüren Covid-19 salgını, pandemi sürecinin zorlayıcı bir örneğini sunmuştur. Pandemi Covid-19, VUCA dünyasının mükemmel bir yansımasıdır. Pandemi ve ulusal hükümetlerin uyguladığı farklı karantina stratejileri, toplumsal, ekonomik, siyasi ve teknolojik ortamdaki değişkenliği

hızlandırmıştır (Salih & Watson, 2017). Hızlı bir şekilde dijital eğitim sistemine geçilmiş, her ne kadar bazıları için bu yeni bir sistem olmasa da yüz yüze ve dijital öğretim arasında önemli pedagojik farklılıklar vardır (Colasante vd., 2020; Crawford vd., 2020; Muir vd., 2020). COVID-19 salgını, çocukların gelişimsel açıdan teknolojiye ve uzaktan öğrenme fırsatlarına erişemedikleri için akranlarına göre dezavantajlı bir seyir izlemesine yol açmıştır (Timmons, 2021). Afetlerin çoğu doğal kökenlidir ve insanların herhangi bir şekilde müdahalesi söz konusu değildir (Özey, 2011). Volatilite(V), kavramının bir diğer unsuru olan doğal afetler, ülkemizi ve dünyanın sıklıkla yaşadığı depremleri içine alan bir kavramdır. Türkiye yüksek deprem bölgesinde yer aldığından, depremle karşılaşma olasılığı yüksek bir ülkedir ve depremler beklenmedik zamanlarda meydana gelebilir (Değirmenci vd., 2019). Cumhuriyet Dönemi'nden beri meydana gelen 1939 Erzincan, 1999 Marmara, 1999 Bolu-Düzce ve son olarak 2023 Kahramanmaraş depremleri yaşanmıştır. Bu depremler yaygın insan kaybına, yıkıma, psikolojik travmaya ve ekonomik kayıplara neden olmuştur (Öztürk & Kırca, 2023). Tüm bunlara bağlı olarak da eğitime uzun dönemler ara verilmiştir. Pandemi sürecinde olduğu gibi eğitim sisteminde yaşanan ani değişiklikler çocukları her açıdan olumsuz etkilemiştir. VUCA ortamı her zaman bu kadar büyük olaylarla oluşmak zorunda olmamakla birlikte, sınıf ve okul ortamında yaşanan ani değişiklikler, çocuğun kendi doğasında yaşanan ani değişiklikler de değişime yol açacağı için VUCA ortamı olarak adlandırılabilir. Okullar değişkenleri daha gevşek bir yapılanma olarak görerek, bunları bir yapı olarak almak durumundadırlar (Dönmez, Uğurlu & Cömert, 2011).

- **Uncertainty (U)**, gelecekle ilgili sınırlı öngörülebilirliğin olduğu durumları ifade eder. Geçmişte işe yarayan bir şeyin gelecekte her zaman etkili olmayabileceği ve her an olumsuzluklar yaşanabileceği belirsizlikler içeren bir ortamı yansıtır. Bu tür belirsiz koşullarda faaliyet gösteren kuruluşlar, esnek bir yaklaşım benimsemeli ve stratejilerini ortaya çıkan eğilimlere ve gelişmelere göre ayarlamalıdır (Bakshi, 2017). Belirsizlik, koşulların muğlak olduğu ve değişkenlik gösterdiği, zaman zaman çelişkili görüşlerin ortaya atıldığı durum olarak ifade edilebilir (Visser ve Visser, 2004). Planlı bir eğitim programının olmadığı öğretim sürecinde şüphe ve belirsizlikler ortaya çıkmaktadır (Bush, 2018). Belirsizliklerin gözlemlendiği okullarda eğitimin amaçları açık bir biçimde belirtilmediğinden, eğitimde kullanılması planlanan teknolojik ve

öğretimsel materyaller belirsiz olmakta, eğitim ve öğretim sürecinin etkililiği olumsuz yönde etkilenmektedir (Bell, 1980). Belirsizlik kavramı genel anlamda kaygı, endişe ve korku gibi kavramları da beraberinde getirirler (Sarı & Dağ, 2009).

- **Complexity (C)**, modern sistemlerin karmaşık ve birbirine bağımlı doğasını ifade eder. Küreselleşme, teknoloji ve kültürel çeşitlilik gibi faktörler, iş ortamının karmaşıklığına katkıda bulunur. Bu unsurlar arasındaki etkileşimler çok yönlü olabilir ve kolayca anlaşılabilir veya kontrol edilemez. Karmaşıklıkla başa çıkmak, bütüncül düşünme yeteneğini ve birbirine bağlı sistemler arasında gezinme becerisini gerektirir (Johansen, 2012).
- **Ambiguity (A)**, bilginin eksik olduğu ve birden fazla olası yorum veya anlamın bulunduğu durumları ifade eder. Bu VUCA bileşeni, VUCA ortamının kritik bir parçasını temsil eder ve belirli bir konuda birden fazla yorumun veya bakış açısının mevcut olduğu karmaşık durumları yansıtır. Belirsizlik, netlik eksikliğini ve farklı sonuçların ortaya çıkma potansiyelini vurgular. Bireyler, bu tür karmaşık ve belirsiz durumlarla karşılaştıklarında belirsizliğin içinden geçme becerisine ve bilinçli kararlar alma yeteneğine sahip olmalıdırlar (Bakshi, 2017).

BÖLÜM III

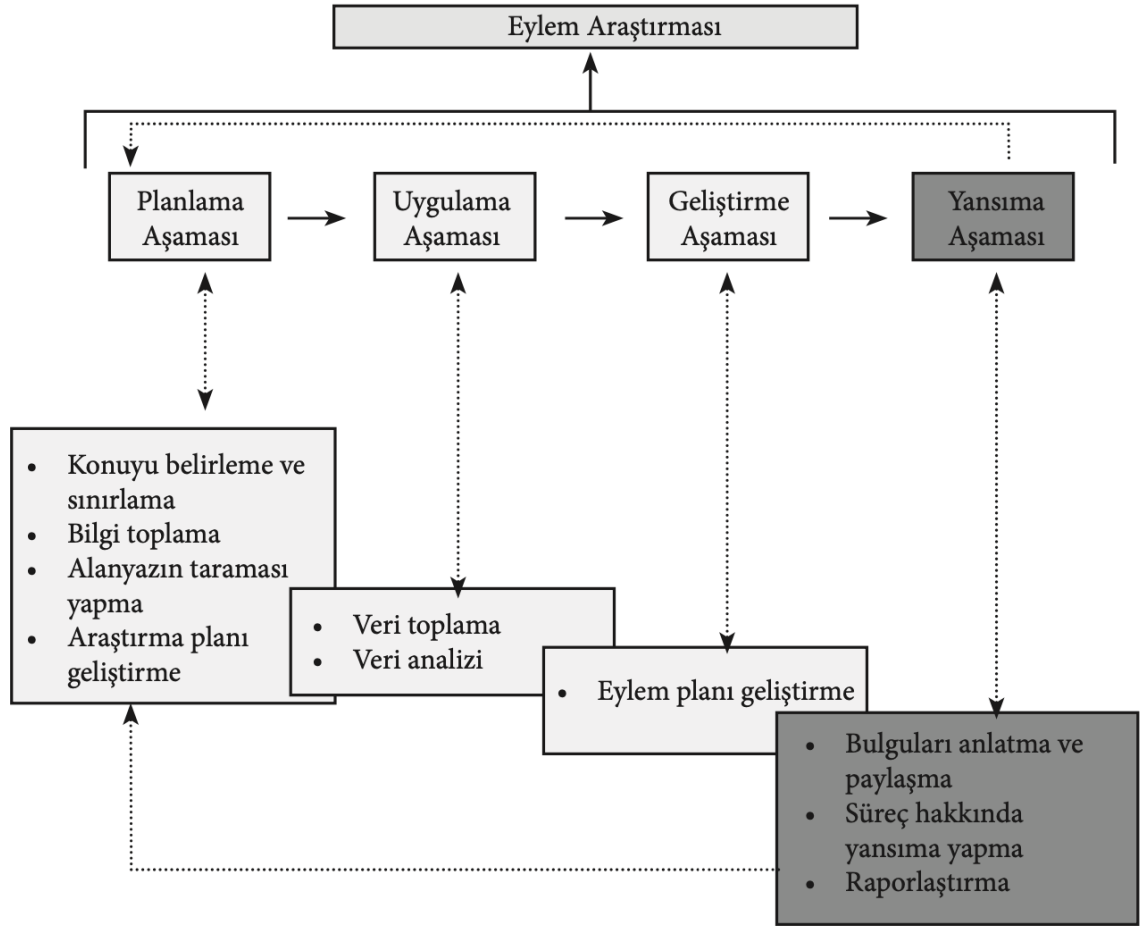
YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, uygulama süreci, araştırma ortamı, katılımcılar, veri toplama araçları ve verilerin toplanması, geçerlik ve güvenirlik ve son olarak da araştırmanın etik boyutunun nasıl ele alındığı açıklanacaktır.

3.1. Araştırma Modeli

3.1.1. Eylem Araştırması

Bu eylem araştırmasının temel amacı, VUCA temelinde hazırlanan oyunlar aracılığı ile okul öncesi öğrencilerin bazı girişimcilik yetkinliklerinin gelişimini sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, uygulama sürecinin detaylı bir şekilde planlanması ve uygulama esnasında oluşabilecek sorunlara uygun çözüm yollarının belirlenebilmesi için nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması deseninde tasarlanmıştır. Eylem araştırması, günlük yaşamda karşılaşılan problemlere yararlı çözümler bulunmasını sağlayan, insanın bulunduğu her ortamda iş verimini artıran ve insan refahını artırmaya çalışan sistematik bir araştırma yaklaşımıdır (Stringer, 2013). Johnson (2014)'a göre eylem araştırması, eylemlerin ve öğretimin niteliğini anlamak ve iyileştirmek için gerçek sınıf veya okul durumunu çalışma sürecidir. Başka bir deyişle eylem araştırması öğretmenlerin kendi uygulamalarını anlamaları, ihtiyaçlarını ortaya çıkarmaları ve öğretimde verimliliklerini artıracak yöntemler geliştirmeleri için araştırma yapmalarıdır (Casey & Dyson, 2009). Eğitimciler sınıf ve okul ortamında karşılaştıkları sorun veya sorunları araştırarak, karşılaşılan sorunları tanımlayarak, verileri toplayıp analiz ederek ve bulgulara göre iyileştirmeler yaparak eğitim uygulamalarını geliştirmeyi amaçlamaktadır (Creswell, 2017). Eğitimcilerin eylem araştırmasının ne olduğu ve ne olmadığı konusunda temel ve sağlam bir anlayışa sahip olmaları gerekmektedir (Demirkol, 2022). Bu araştırma tasarımı, katılımcı gözlemci rolündeki araştırmacının ve sahadaki uygulayıcıların (öğretmenlerin) yakın bir etkileşim ve paylaşım ağı kurarak ortak çalışmalar düzenlemesini sağlar ve araştırmacı gerektiğinde uygulama sürecine dahil olabilir (Baumfield, Hall & Wall, 2008). Eylem araştırması süreci Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Eylem Araştırması

3.1.2. Eylem Araştırmasının Türleri

Eylem araştırması türleri farklı şekillerde sınıflandırılır. Berg (2001) eylem araştırmasını üç türde açıklamıştır: "teknik/bilimsel/işbirlikçi, uygulama/karşılıklı iş birliği/tartışma odaklı, özgürleştirici/gelişimsel/eleştirel eylem araştırması" (Akt: Yıldırım & Şimşek, 2016).

- Teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması: Bu yaklaşımda amaç önceden belirlenmiş bir teorik çerçeve içinde, bir uygulamayı test edebilmek veya değerlendirmektir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu tür bir eylem araştırmasında sürecin tanımlanması araştırmanın temel amacıdır. Araştırmacı gruptan ayrıdır; uygulayıcı ile iş birliği yaptıktan sonra bir sorunu tanımlar ve daha sonra grupla uygulanmasını kolaylaştıran bu

uygulayıcıya bilgi verir. Araştırmacı, çalışmanın sosyal bağlamını tanımlamaya ve koşulları iyileştirmeye çalışır (Lune & Berg, 2017).

- Uygulama / karşılıklı iş birliği / tartışma odaklı eylem araştırması: Bu yaklaşımda, uygulayıcı ve araştırmacı, uygulamada ortaya çıkan sorunları belirlemek için birlikte çalışır. Olası sorun alanları, bu soruna neden olan olası faktörler ve olası müdahale yollarını belirlerler (Holter & Schwartz-Barcott, 1993). Bu yaklaşım pratik yapar. Bu model teknik/bilimsel/işbirlikçidir yaklaşımdan daha esnektir çünkü uygulayıcı ile etkileşim araştırmanın gidişatını değiştirebilir (Yıldırım & Şimşek, 2016).
- Özgürleştirici/gelişimsel/eleştirel eylem araştırması: Bu yaklaşımın amacı uygulayıcıya yeni bilgi, beceri ve deneyimler sağlamak ve çalışmalarına yönelik eleştirel bir bakış açısı geliştirmesine yardımcı olmak. Böylelikle araştırmacı kendi çalışmalarına bir problem çözme süreci olarak yaklaşabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Bu çalışmada eylem araştırması türlerinden biri olan “uygulama / karşılıklı iş birliği / tartışma odaklı eylem araştırması” kullanılmıştır. Yaklaşım, uygulamayı geliştirmeye yönelik olduğundan “uygulama odaklı eylem araştırması” olarak da bilinir. Bu tür bir araştırmada araştırmacı ve uygulayıcı, uygulamada ortaya çıkan sorunları, bu sorunlara neden olan olası faktörleri ve çözümleri tespit etmek için bir araya gelir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu çalışmada öğretmenin uzman görüşü olarak hazırladığı oyun etkinliklerine yer verilmiştir. Miles ve Huberman'a (2016) göre, araştırmacının kendi görüşleri, inançları ve kavramsal yönelimleri vardır. Süreçte sıklıkla değişken durumların ortaya çıkabilmesi nedeniyle, geleceğin tam olarak istenildiği gibi önceden planlanamayacağı gibi durumlar söz konusudur ve doğrusal olmayan durumlar söz konusudur. Bu nedenle, süreçteki yorumlar, parça ve bütün açısından döngüsel olarak ileri geri hareket etmelidir. Bu çalışmada, bu ilkeden yola çıkarak, planlar döngüsel bir şekilde değerlendirilmiş ve yeni planlar oluşturulmuştur. Sekil 3'te gösterilen Lewin'in (aktaran Mertler, 2009) eylem araştırma döngüsünde yer alan aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

- Bir sorun alanının belirlenmesini
- Planlamayı

- Eylem-uygulama
- Etkiyi değerlendirmeyi
- Bir sonraki eylem araştırma döngüsünden önce iyileştirme için planlamayı içerir.

okulda görev yapan öğretmenlere Google form aracılığı ile gönderilmiştir. Ardından, anket sonuçlarına göre öğretmen toplantısı gerçekleştirilmiş ve yetkinlikler için görüşler alınmıştır.

- İkinci adımda, alınan görüşler Tez danışmanı ile paylaşılmıştır. Görüşme sonucunda girişimcilik yetkinliklerinin kapsamı daraltılmış ve dört yetkinlik şeklinde belirlenmiştir. Bu yetkinlikler, yaratıcılık, problem çözme, risk alma ve liderlik becerisidir.
- Üçüncü aşamada, bu yetkinlikler ile alakalı oyun etkinlikleri taslağı hazırlanmıştır. Hazırlanan oyun etkinliklerinde bu yetkinliklerin en belirgin şekilde nasıl yer verileceği ve nasıl gözlemleneceğine dair uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonrasında hazırlanan oyunlarda değişikliklere gidilmiştir. Oyun etkinliklerinin önceden hazırlanılmasındaki amaç eylem araştırmasının uzun bir süreci kapsaması ve bu süreçte döngülerin hızlı bir şekilde gerçekleştirilebilmesidir.
- Dördüncü aşamada, seçilen dört beceri olan Yaratıcılık, Liderlik, Problem Çözme, Risk Alma girişimcilik becerilerini gözlemleyebileceğimiz “Otobüs Durağı” adlı oyun uygulamanın yapılacağı sınıfta oynatılmış ve bu becerilerin ne düzeyde olduğu konusunda bilgi sahibi olunmuştur.
- Beşinci ve son aşamada, uzman görüşleri doğrultusunda ve alanyazındaki tanımlamalar dahilinde “Öğrenci Gözlem Formu” oluşturulmuştur. Form literatürdeki yaratıcılık, problem çözme, risk alma ve liderlik tanımlarının temel prensipleri doğrultusunda oluşturulmuştur.

3.2.2. Araştırma Kapsamına Alınan Okulun Belirlenmesi

Araştırmanın amacı, VUCA temelinde hazırlanan oyunlar aracılığı ile okul öncesi öğrencilerin bazı girişimcilik yetkinliklerinin gelişimini sağlamaktır. Araştırmacı, tez önerisi öncesinde araştırmanın gerçekleştirildiği okulda, KA122-SCH kapsamında “Erken Çocukluk Döneminde 21.yüzyıl Becerilerini Etkinlik Temelli Yaklaşımla İyileştirilmesi” isimli projeyi yazmıştır. Proje kapsamında yapılan araştırmalarda okulun mevcut öğrencilerinin 21.yüzyıl becerilerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği okulun sosyo-ekonomik durumu düşük ve dezavantajlı bölge statüsünde yer alan bir mahallede olması, VUCA ortamını desteklemesi okul seçiminde etkili olmuştur. Tüm bunlara ek olarak, okuldaki idareci ve öğretmenlerin

araştırmayı desteklemesi ve araştırma konusunda yardımcı olması, öğrencilerin araştırmaya katılmaya istekli olması, velilerin çocuklarının katılımına olumlu bakması ve okulun araştırmacı için kolay ulaşılabilir olması şeklindedir.

3.2.3. Eylem Planı Hazırlama, Döngüler ve Haftalık Uygulama Süreci

Eylem planları, taslak olarak oluşturulmuş genel öğretim planı çerçevesinde oluşturulmuştur. VUCA temelinde oluşturulmuş dört girişimcilik yetkinliğinin çerçevesinde 2013 Okul Öncesi Eğitim Öğretim Planı ve 2024 Okul Öncesi Eğitim Öğretim Planı kullanılarak hazırlanmıştır. Kazanım ve göstergelerin süreç boyunca gereksinim duyulduğu durumlarda farklı yöntem/teknikler ve etkinlikler aracılığıyla tekrar tekrar ele alınmasını gerektiğinden sarmal bir eğitim programı kullanılmıştır. Bu programda ulusal özelliklerin ve ihtiyaçların karşılanması amacıyla farklı öğrenme kuramları, yaklaşımları ve modellerinde çocuk merkezli uygulamalardan yararlanılarak bir senteze ulaşılmıştır. Tablo 2’de eylem planlarına ait döngüler ve haftalık uygulama süreçleri verilmiştir.

Tablo 2.

Eylem Planı Hazırlama, Döngüler ve Haftalık Uygulama Süreci

Döngü 1-Yaratıcılık		Uygulama Tarihi Süresi (dk)	
Eylem Planı-1	Nokta	05.02.2024	48
Eylem Planı-2	Akce’nin Hikâye Küpler	07.02.2024	44
Eylem Planı-3	Buzullar Eriyor	09.02.2024	56
Eylem Planı-4	Araç Tasarlama	12.02.2024	43
Eylem Planı-5	Salyangoz Scamper	14.02.2024	29
Döngü 2-Liderlik		Uygulama Tarihi	Süresi
Eylem Planı-1	Dramatik Oyun	15.02.2024	57
Eylem Planı-2	Legolar ile Yapı-İnşa	16.02.2024	48
Eylem Planı-3	Seç-Taşı	19.02.2024	42
Eylem Planı-4	Sandalye Kapmaca	21.02.2024	27
Eylem Planı-5	Buzullar Eriyor	23.02.2024	35
Eylem Planı-6	Macera Parkuru	26.02.2024	23
Eylem Planı-7	Göster-Yaptır	28.02.2024	35
Döngü 3-Problem Çözme		Uygulama Tarihi	Süresi
Eylem Planı-1	Delik Kova ile Kum Taşıma	01.03.2024	48
Eylem Planı-2	Macera Parkuru	04.03.2024	38
Eylem Planı-3	Problemimi Çözüyorum	06.03.2024	29
Eylem Planı-4	Ev Yuva Yapalım	08.03.2024	48
Eylem Planı-5	Altı Şapka ile Çözüm	11.03.2024	24

Döngü 4-Risk Alma		Uygulama Tarihi	Süresi
Eylem Planı-1	Sek-Sek	13.03.2024	67
Eylem Planı-2	Tırman-Zıpla	14.03.2024	56
Eylem Planı-3	Hamur Taşıma	18.03.2024	36
Eylem Planı-4	Seç-Taşı	20.03.2024	46
Eylem Planı-5	Sandalye Kapmaca	22.03.2024	25
Eylem Planı-6	Balon Patlatma	25.03.2024	35

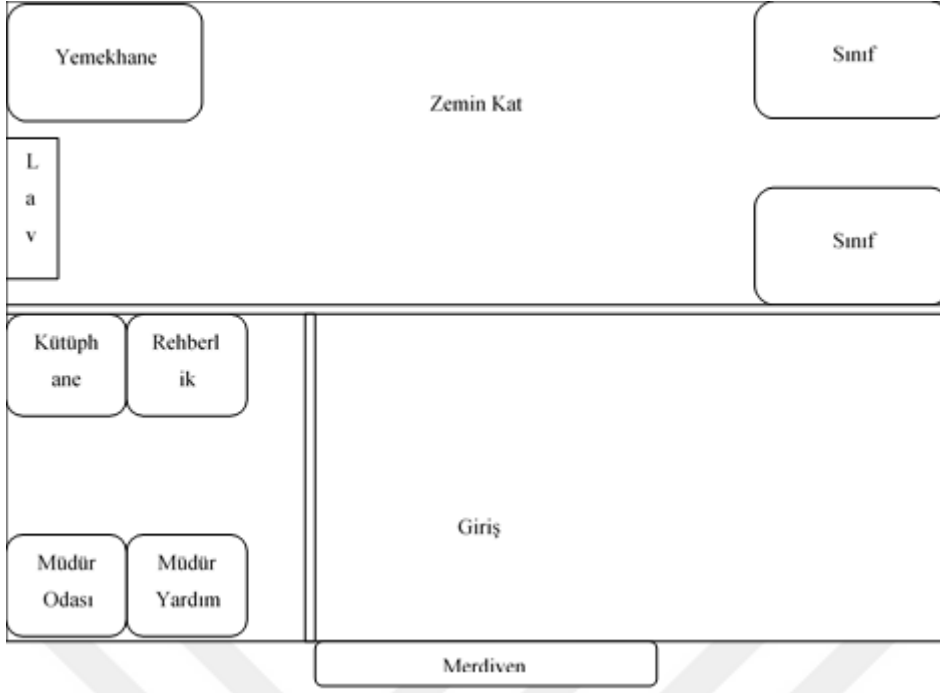
3.3. Araştırma Ortamı

3.3.1. Okulun Genel Özellikleri

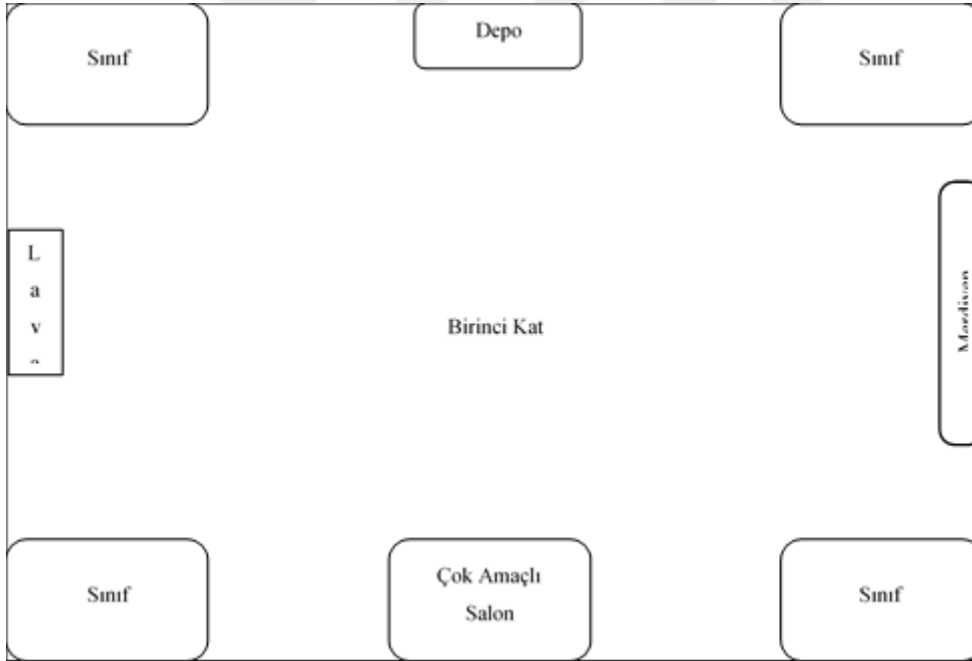
Araştırmanın gerçekleştirildiği anaokulu, Adana iline bağlı Yüreğir ilçesinde bulunan 2014 yılından itibaren eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokulu olan bir devlet okuludur. Bir müdür, bir müdür yardımcısı, 12 okul öncesi öğretmeni, bir memur ve 2 iş kur çalışanı görev yapmaktadır. 07.30-17.30 saatleri arasında faaliyet gösteren okul sabahçı- öğlenci şeklinde ikili eğitim yapmaktadır. Altı adet derslik aktif olarak kullanılmakla birlikte, okulda, 48-56 ay düzeyinde 4 şube, 56- 72 ay düzeyinde 8 şube bulunmakta, toplamda 250 çocuk aktif olarak okula devam etmektedir. İki katlı olan okulda, bir adet kütüphane, bir adet rehberlik odası, bir adet müdür odası, bir adet müdür yardımcısı odası, bir adet yemekhane ve üç adet depo bulunmaktadır. Bunlara ek olarak her katta 2 şer adet kız-erkek tuvaleti mevcuttur. Okulun dıştan görünümü Şekil 4'te okulun iç krokisi zemin kat Şekil 5'te ve birinci kat ise Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 4. Araştırmanın gerçekleştirildiği okulun dış görünümü



Şekil 5. Araştırmanın gerçekleştirildiği okulun iç krokisi (Zemin Kat)



Şekil 6. Araştırmanın gerçekleştirildiği okulun iç krokisi (Birinci Kat)

3.3.2. Sınıfın Genel Özellikleri

Anasınıfı yaklaşık 48 metrekare alana sahiptir ve koridorunda çocuk lavabosu yer almaktadır. Sınıf, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına göre düzenlenmiştir. Sınıf köşeleri; blok merkezi, okuma ve dinlenme merkezi, yazı farkındalığı merkezi, müzik

merkezi, sanat merkezi, fen merkezi, matematik merkezi, dramatik oyun merkezi şeklinde yeniden düzenlenmiştir. Sınıfın zemini beton zemindir. Sınıfın duvarları iki renk olup, alt kısmı gri, üst kısmı beyaz şeklinde boyanmıştır. Anasınıfına ait sınıf yerleşim planı Şekil 7’de gösterilmiştir.



Şekil 7. Uygulamanın gerçekleştirildiği sınıf yerleşim planı

3.4. Katılımcılar

Bu çalışma, 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılı bahar döneminde, Adana ili Yüreğir ilçesinde bulunan, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip, dezavantajlı bölge statüsünde olan bağımsız bir anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilere kazandırılacak VUCA temelinde bazı girişimcilik yetkinliklerin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın katılımcıları, okul öncesi eğitim kademesinde öğrenim görmekte 56-72 aylık olan ve araştırmaya katılmaya ailesi ve kendisi gönüllü olan 12 çocuktan oluşmaktadır. Çocuklara ek olarak araştırmanın gerçekleştiği okulda anaokulu öğretmeni olarak görev yapan araştırmacı öğretmen ve aynı okulda rehberlik ve psikolojik danışman olarak görev yapan gözlemci öğretmen ve uygulayıcı öğretmenin de yer aldığı okulöncesi kurumunda çalışan toplam 3 öğretmen de diğer katılımcılardır. Araştırmanın eylem araştırması uygulamalarında görev alacak yukarıda betimlenen 3 öğretmenine ek olarak ele alınacak yetkinlikleri belirlemek için aynı okulda görev

yapan yukarıdaki 3 öğretmen dahil olmak üzere 9 anaokulu öğretmeni de katılımcı olmuştur.

Aşağıda katılımcıların belirlenmesi sürecine ilişkin ayrıntılı bilgiler verilmiştir.

3.4.1. Öğretmenler

Okul öncesinde 56-72 aylık çocukların bazı girişimcilik yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada öncelikli hangi yetkinliklerin ele alınacağına belirlenmesi amacıyla alanyazın incelemelerinin yanında öğretmen görüşlerinin de alınması gereksinimi duyulmuştur. Uygulayıcı öğretmen, ankete katılım sağlayan öğretmenler ve gözlemci öğretmenler olarak öğretmen çeşitliliği sağlanmıştır. Öğretmen görüşlerinin alınması amacıyla “Girişimcilik Yetkinliklerini Belirleme Anketi” 2023-2024 eğitim-öğretim yılında okulda aktif olarak çalışan 9 öğretmene uygulanmıştır. Veriler analiz edilerek hangi girişimcilik yetkinliklerine odaklanılması gerektiğinin belirlenmesinde kullanılmıştır.

3.4.1.1. Uygulayıcı Öğretmen

Uygulayıcı öğretmen Okul Öncesi Öğretmenliği programı mezunudur. On bir yıllık mesleki deneyime sahip olup, on bir yıldır araştırmanın gerçekleştirildiği okulda çalışmaktadır. Okulun, çocukların ve okulun bulunduğu çevrenin özellikleri konusunda tecrübe sahibidir. Mevcut durumun tespit edilmesinde araştırmacı ile çalışmış, çocukların velileri ile iletişimi sağlamış, velilerle gereken toplantıları düzenlemiş, oyun etkinlikleri konusunda fikir vermiş ve gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmanın her basamağında aktif rol almıştır.

3.4.1.2. Gözlemci Öğretmenler

Eylem sürecinin her aşamasında dış gözlemci desteği alınmıştır. Gözlemci öğretmen Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans programı mezunudur. On yıllık mesleki deneyime sahip olup, bir buçuk yıldır araştırmanın gerçekleştirildiği okulda çalışmaktadır. Dış gözlemcinin seçiminde, gözlem yapma konusunda deneyime sahip olması, her aşamada uygulamaya katılacak ve gözlemleyecek vaktinin olması, araştırmayı yakından takip edebilecek olması ve gönüllü olması etkili olmuştur. Gözlemci öğretmen ile araştırmacı araştırmanın öncesinde, araştırma sırasında ve sonrasında görüşmeler gerçekleştirmiştir.

3.4.2. Çocuklar

Araştırmanın ana katılımcılarını oluşturan çocuklar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde, belirtilen kriterleri karşılayan birimler (nesneler, olaylar, kişiler, vb.) çalışmanın amacına bağlı olarak örneklem olarak seçilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016). Amaçlı örneklemin amacı, araştırmada çalışılan sorunları netleştirecek zengin bilgi içeren durumları seçmektir. Bu anlamda amaçlı örnekleme yöntemleri birçok durumda fenomen ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında faydalıdır (Tarhan, 2015). Amaçlı örneklem yöntemlerinde örneklem büyüklüğü, veri toplama esnasında araştırmacının karşılaştığı durumlar ve araştırmaya yönelik ilk düzey bilgilendirici değerlendirmelerle belirlenir (Shenton, 2004). Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise çalışılacak durumun önceden belirlenmiş olan bazı ölçütleri karşılıyor olmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu araştırmada aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

- Okulun sosyo-ekonomik yönden yetersiz ve dezavantajlı bölge olması
- Okul öncesi çocuklarının eğitim gördüğü bir okul olması
- Öğretmen görüşleri sonucunda bazı girişimcilik yetkinliklerinin yetersiz çıkması
- Öğretmenin araştırmaya gönüllü ve istekli olması
- Araştırmaya katılacak velilerin istekli olması

3.4.3. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı Okul Öncesi Öğretmenliği ve Çocuk Gelişimi Lisans mezunudur. Fen Bilgisi Eğitimi bölümünde yüksek lisansa devam etmektedir. Lisansüstü eğitimleri sırasında almış olduğu eğitimler ve alanda yapmış olduğu gözlemler ve araştırmalar sonucunda, okulöncesi çocukların girişimcilik yetkinlikleri konusu dikkatini çekmiştir. 2024 Şubat ayında Erasmus KA-122 SCH projesinde 21.yüzyıl becerileri üzerine bir proje yazmış ve çalışmakta olduğu okulda girişimcilik ile alakalı eksiklikler olduğunu saptamıştır. Aynı zamanda araştırmacı çalışmakta olduğu okulda VUCA olarak adlandırılan muğlak, belirsiz, değişken ve karmaşık ortamların sık sık oluştuğunu fark etmiştir. Bu sebeple araştırmacı, VUCA ortamında okul öncesi çocuklarının bazı girişimcilik becerilerinin oyun etkinlikleri ile geliştirilmesine yönelik çalışma önerisi

hazırlamaya başlamıştır. Bu bağlamda araştırmacının üstlendiği rol şu şekilde sıralanabilir;

- Uygulama sürecinden önce yapmış olduğu literatür araştırmalarından edinmiş olduğu bilgileri diğer öğretmenler ile paylaşmıştır.
- Uygulama sürecinden önce ailelerle iletişime geçerek veli toplantısı gerçekleştirmiş ve ailelere açıklamalar yaparak izin formunu doldurmalarını sağlamıştır.
- Uygulama süreci boyunca araştırmaya yönelik tüm gözlemlerini araştırmacı günlüğüne not almıştır.
- Uygulama süreci boyunca öğrenci gözlem formlarını, araştırmacı günlüğünü, video kayıtlarını belge haline getirmiş ve bir sonraki oyun etkinliğinin planlanabilmesi için diğer öğretmenler ile paylaşmıştır.
- Uygulama süreci boyunca veri toplama ile eş zamanlı olacak ve tüm verileri kapsayacak şekilde analizini gerçekleştirmiştir.
- Bulguların yazılmasında diğer katılımcının ve uygulayıcı öğretmenin etkinliklerde yapmış olduğu söylemlere, görüşlerini nesnel bir şekilde sunarak katkı sağlamaya çalışmıştır.
- Araştırmaya katılan tüm katılımcıların görüşlerini doğrudan alıntılarla yer vermiş olup, oyun etkinlikleri esnasında doldurulan Öğrenci Gözlem Formlarını birebir bulgular kısmına aktarmıştır.

3.5. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Okul öncesi dönemi çocukların hızlı gelişimi, kendilerini tam olarak ifade edememeleri, bu yıllarda tüm alanlarda gösterecekleri gelişimsel özellikleri sonraki yıllara yansıtmaları nedeniyle, doğru anlanmaları ve değerlendirmeleri günümüzün en önemli konuları arasındadır (Mills, 1994). Eğitimde, her öğrencinin ve sınıfın hazır olup olmadığını belirlemek, fiziksel çevrenin, eğitim yöntemlerinin, personel etkinlik derecesinin belirlenmesi, eksiklikleri ve başarıları ortaya çıkarmak için çeşitli değerlendirme yöntemleri gereklidir. Değerlendirmedeki bu çeşitlilik, eğitimin tüm seviyeleri için esastır. Ancak okul öncesi eğitimde değerlendirmenin çok boyutlu olması kaçınılmaz bir gerçekliktir (Alkan & Kurt, 2021). Bu nedenle araştırmanın uygulanmasında birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır.

3.5.1. Çocuk ve Aileyi Tanıma Formu

Eğitimin her kademesinde önemli ve gerekli olan öğrencileri tanımak, hayatın temelinin oluşturan okul öncesi dönemde daha da önem kazanmaktadır. Bu dönemde her yaş grubunun genel gelişimsel özellikleri benzerdir, ancak her çocuğun kendine özgü gelişimsel özelliklere sahip olduğu unutulmamalıdır (Aral, Canyaşar & Kandır, 2002). Araştırma sürecinin başında, öğrenciler hakkında detaylı bilgi edinmek için Ek 1.'de yer alan ve okul öncesinde tutulması gereken evraklar arasında yer alan “Çocuk ve Aileyi Tanıma Formu” nu doldurmaları istenmiştir. Bu formda velilerin, cinsiyet, yaş, anne ve baba eğitim durumu, gelir düzeyi gibi bazı bilgilere, öğrencilerin, konuşmaya başladığı ay, yürümeye başladığı ay gibi özelliklere ilişkin sorular sorulmuştur. Öğrencilerin bilgilerine ilişkin detaylara *Katılımcılar* bölümünde yer verilmiştir.

3.5.2. Erken Çocuklukta 21.yüzyıl Anketi

Thomas (1998) bir anketi, insanların yaşam koşullarını, davranışlarını, inançlarını veya tutumlarını tanımlamak için bir dizi sorudan oluşan bir araştırma materyali olarak tanımlar. Diğer veri toplama teknikleriyle (görüşmeler, gözlem) karşılaştırıldığında, farklı bölgelerden çok daha büyük gruplara hızlı bir şekilde uygulanabilme ve daha az maliyetli olma avantajlarına sahiptir. Ayrıca, iki temel varsayıma dayandığına dikkat çekilmelidir: “yanıtlayan anket öğelerini okuyabilir ve anlayabilir” ve “yanıtlayan, öğeleri dürüstçe yanıtlamaya hazırdır” (Wolf, 1988). Tüm bunlar göz önüne alındığında uygulamanın gerçekleştirileceği sınıfın velileri okula davet edilmiştir. Katılamayan veliler ile bireysel olarak görüşülmüştür. Okuma yazma bilmeyen veya Türkçe konuşmakta zorlanan velilere Türkçe bilen mülteci velilerden destek alınarak açıklamalar yapılmıştır. “Erken Çocuklukta 21.yüzyıl Anketi” EK 6.'da sunulmuştur.

3.5.3. Gözlem

Sosyal bilimciler hem insanların eylemlerini hem de eylemlerin gerçekleştirildiği fiziksel ortamları gözlemlerler. (Angrosino & de Perez, 2000). Gözlem, nitel araştırmada kullanılan bir veri toplama yöntemidir. Araştırmacıya verilere ilk elden erişme imkânı sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmanın uygulama sürecinden önce, araştırmanın gerçekleştirileceği sınıftaki çocuklar üç hafta boyunca sınıf ortamında gözlemlenmiştir. Araştırmada kapsamında yapılan gözlemlerde, video

kayıtları yoluyla veri toplanmıştır. Video kayıtları, öğrencilerin sözel olmayan davranışları, ders boyunca oldukları yer ve hareketleri, öğretmenin pedagojik teknikleri veya performansı hakkında genel bilgi sağlar (Johnson, 2014). Gerçekleştirilen tüm oyun etkinliklerinde uygulamanın başından sonuna kadar video kayıtları alınmıştır. Video kamera sınıfın genelini görecektir şekilde yerleştirilmiştir. Araştırmacının gözlemci olduğu araştırmada, her oyun etkinliği sonunda kayıtlar izlenerek araştırmacı gözlemci tarafından analiz edilmiştir. Öte yandan, gözlem yapacak kişinin hem gözlem yapılacak konu ile ilgili bilgisinin olması hem de tarafsız bir gözle görev yapması büyük önem taşımaktadır (Çuhadaroglu & Yılmaz, 2007). Bu amaçla yapılan oyun etkinliklerinin uygulanmasının her aşamasında bir uygulayıcı öğretmen ve iki gözlemci öğretmen süreci gözlemlemiştir.

3.5.3.1. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlüğü, araştırma esnasında oluşan her durumla ilgili araştırmacının duygu, düşünce, yorum, açıklama, gözlem ve olasılıklı durumlar gibi öznel notlarını içeren bir veri toplama tekniğidir (Johnson, 2015). Günlükler, nitel veri toplama araçları arasında sayılan dokümanlardır (Ekiz, 2020). Günlükler araştırma konusu ile ilgili katılımcıların bireysel gözlemlerine, yorumlarına, açıklamalarına ve duygularına ulaşmak için önemli görülen veri toplama yöntemlerinden biridir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmacı günlüklerin, uygulama sürecinde ortaya çıkan eksiklikleri saptamak ve bunlara ilişkin çözüm yollarını geliştirebilmek açısından katkıları olmuştur. Aynı zamanda araştırmacı günlükleri, araştırmacı-uygulayıcının, kendi öz-değerlendirmesini yapabilmesi açısından önemli görülmektedir. Araştırmacı, araştırmacı günlüklerinden elde edilen verileri, bulgular bölümünde doğrudan alıntı biçiminde sunmuştur. Araştırmacı günlüklerinden örnekler Ek 3., Ek 4. Ve Ek 5.'de verilmiştir.

3.5.3.2. Gözlem Formları

Gözlemlerde olayların gerçekte nasıl gerçekleştiğine dair bilgiler elde edilmektedir (Çepni, 2007). Basit bir gözlemlerde amaç, insanların söylediklerini dinlemek, yaptıklarını gözlemlemek ve bazen bunları netleştirmek için sorular sormaktır (Gillham, 2000). Bir olayı ayrıntılı olarak tanımlamak için gözlemler kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Yapılandırılmış gözlem, çoğu zaman “sistemik gözlem” olarak ifade edilir (Bryman, 2008). Araştırmanın bir parçası olan her kişi, gözlem

formunda aynı kurallara tabi tutularak önceden belirlenmiş süre açısından gözlenir. Araştırmanın uygulama sürecinde yarı yapılandırılmış gözlem formları kullanılmıştır. Gözlem formunun en önemli özelliklerinden biri ölçülen/gözlenen özelliğe ilişkin performansı çeşitli düzeyleriyle tanımlayabilmesi ve ölçütlerin ne dereceye kadar karşılandığını görmeye olanak sağlamasıdır (Moskal 2000'den akt. Kan, 2006: 280). Öğrenci gözlem formlarının doldurulması süreci sonunda bir uygulayıcı ve iki gözlemci öğretmen görüşmeler yaparak gözlem formlarını değerlendirmişlerdir. Gözlem formları Ek 2.'de sunulmuştur. Gözlem formları MaxQ ' da programı kullanılarak kodlanmış ve analiz edilmiştir.

3.5.3.3. Öğrenci Ürünleri

Eylem araştırmasının uygulama süreciyle ilgili veri toplama araçlarından biri öğrencilerin faaliyet ürünleridir (Johnson, 2014). Öğrencilerin ortaya çıkardığı ürünler incelendiğinde bazı girişimcilik becerilerinin ortaya çıkışı ve uygulama sürecinin etkilerinin ortaya çıkabileceği düşünülmektedir. Uygulama sürecinde öğrencilerin oyun etkinliklerinde ortaya çıkardıkları ürünlerde incelenmiştir. Bu amaçla uygulama süresi içerisinde ortaya çıkan öğrenci ürünleri, uygulamaya konması düşünülen ve uygulamaya konan oyun etkinliklerine karar verilmesinde, eylem planlarının düzenlenmesinde, öğrenci ilerlemesini izlemek ve uygulamalı eğitim sürecinin araştırma hedefini ne denli karşıladığını saptayabilmek amacıyla bir veri kaynağı olarak kullanıldı. Öğrenci ürünleri materyel kullanılan oyun etkinliklerinde ürünlerin gözlemlenmesiyle analiz edilmiştir.

3.5.3.4. Öğretmen Toplantısı

Bu çalışmada, bu ihtiyaçlar öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenmeye çalışılmıştır. Çünkü eğitim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenler gerek programların özellikleri gerek uygulamada karşılaşılan sorunlar gerekse bu becerinin daha etkili bir şekilde kazandırılmasında nelere gereksinim olduğu noktasında birebir tecrübe sahibidirler. Bu nedenle girişimcilik becerilerinin okul öncesi çocuklarına kazandırılmasında etkili sonuçlar alabilmek için sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda çocukların girişimcilikle ilgili eğitim ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonuçlarının, okulöncesinde bu becerilerin kazandırılmasına yönelik yapılacak uygulamalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Öğretmen toplantısı

ilgili eki Ek 7.'de sunulmuştur. Araştırmanın iki farklı boyutunda görüşmeler aracılığı ile veri toplanmıştır. Bunlardan birincisi mevcut durum ve problemin belirlenmesi aşamasında araştırmanın gerçekleştirildiği okuldaki 9 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme de uygulamanın gerçekleştirileceği okulun ve uygulamanın gerçekleştirileceği sınıfta bulunan öğrencilerin bazı girişimcilik becerilerine ilişkin algılarını ve hazırbulunuşluklarını belirlemek için yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerdir. Bilgisayar ortamında yazıya dökülmüştür. Dökümü yapılarak pdf haline getirilen görüşme metni araştırmacıların çalışmalarını, metinlerini ve saha bulgularını nitel olarak analiz etmeye, değerlendirmeye ve elde edilen verilerin yorumlanmasını sağlamaya yarayan nitel veri analizi yapan programlardan birinde (MaxQ) analiz sürecine başlanmıştır. Her bir görüşme kendi içerisinde okunarak kodlanmış, sonrasında tümevarımcı bir yöntem ile alt kodlar bütünleştirilerek ana kodlar elde edilmiştir. Bu ana kodlar doğrultusunda mevcut durum ve araştırma probleminin belirlenmesi aşamasında gerçekleştirilen girişimcilik becerilerinin hangileri olması gerektiği konusunda analiz sonuçlarına ulaşılmıştır.

3.6. Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel çalışmalardaki geçerlik ve güvenilirliğin belirlenmesi ile çalışmanın kalitesi ile doğru orantılı olduğu yapılan birçok çalışmada ifade edilmektedir. Geçerlik ve güvenilirlik araştırmalarda inandırıcılığı sağlamakta kullanılan iki ölçüttür (Yıldırım & Şimşek, 2021). Nitel araştırmada geçerlilik ve güvenilirlik için alınacak önlemler incelenen fenomenin anlamına yöneliktir. Araştırmanın kesinliğini, bulguların gerçekliğe uygunluğunu ifade eden içsel geçerlik, genellenebilirliğini ifade eden dışsal geçerlik, zaman içinde tutarlı bir şekilde tekrarlanmasını ifade eden güvenilirlik ve araştırmacının fenomene mesafeli ve yansız olarak yaklaşmasını ifade eden nesnellik sağlamaktadır (Guba & Lincoln, 1994).

Nitel araştırmalarda geçerlik araştırmacının olguyu yansız biçimde gözlemesine dayanır. Eğer bir araştırmada toplanan bilgiler geçerli ise aynı türde yapılmış diğer araştırmalar ile aynı olmasa da benzer bilgilerin ortaya çıkması yüksektir. Bu sebeple nitel araştırmada geçerlik, güvenilirliğe göre daha önceliklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik şeklinde değil, nitel araştırmaya daha uygun olabileceklerini düşündükleri “aktarılabirlik (dış geçerlilik)”, “tutarlılık (iç güvenilirlik)”, “inandırıcılık (iç geçerlilik)” ve “teyit edilebilirlik (dış güvenilirlik)”

şeklinde açıklamaktadırlar. İnandırıcılığı arttırabilmek amacıyla uzun süren etkileşimler, derinliğe inilerek veri toplama, çeşitleme yapma, uzman incelemelerine yer verme, katılımcı onayları; aktarılabilirliği arttırmak için betimlemelere yer verme, örneklemi seçme, tutarlılığı arttırmak için tutarlılık incelemesi; teyit edilebilirliği yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Eylem araştırmalarında güvenilirlik ve geçerliliğin sağlanmasındaki önemli ölçütlerden bir tanesi de çeşitlemedir. Çeşitleme, herhangi bir konuya birden fazla bakış açısı ile bakabilmektir. Eylem araştırmasında çeşitleme ise, farklı türlerde veri toplama, birden fazla veri kaynağı kullanma, toplanacak verileri farklı zamanlara bölme ve araştırmaya katılacak diğer kişilerinde bulguları değerlendirmesi ve düzeltmelerini yapması ile gerçekleştirilir (Johnson, 2019). Bu sebepler ile araştırmada geçerlik ve güvenirliliğin sağlanabilmesi için aşağıda belirtilen çalışmalar gerçekleştirilmiştir:

İnandırıcılık: Araştırmaların bilimsel olarak kabul görmesi için araştırma sürecinin ve sonuçlarının, tutarlı, açık ve farklı araştırmacılar tarafından onaylanabilir olması gerekmektedir. Bu sebeple elde edilen bulguların gerçekliğine, benzer olan ortamlarda sonuçların geçerliliğine, süreçlerin birbirleri ile tutarlı olmasına, verilerin nesnel şekilde toplanmış ve sonuçların nesnel olarak açıklanmış olması ile alakalı kanıtlar gösterilmelidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada inandırıcılık faktörünü arttırmak adına yapılmış olan çalışmalar şu şekildedir:

Uzun süreli etkileşim: 2023-2024 eğitim öğretim yılının başında ilk olarak çocuklarla tanışılmış ve veri toplama araçları ile mevcut durumlar saptanmıştır. İkinci olarak, şubat ayı itibariyle uygulama süreci gerçekleştirilmiş ve uygulama 7 hafta sürmüştür. Bu süreçte uygulama öncesi ve sonrasında gözlemciler her zaman sınıfta bulunmuştur. Sınıf uygulamaları ve gözlemleri haricinde öğretmen görüşlerinin alınması ve öğretmen toplantıları için oyun etkinlikleri uygulaması haricinde sürekli etkileşim halinde olunmuştur.

Derinlik odaklı veri toplama: Araştırma sürecinden elde edilen bulgular günlük olarak analiz edilmiş, tekrar tekrar kontrolü sağlanarak kodlanmış ve gerekli kontroller günlük olarak yapılarak bir sonraki oyun etkinliği için hazır hale getirilmiştir. Analizler sonucunda tespit edilen durumlar, ortaya çıkan sorunlar düzenli olarak analiz edilerek sonraki döngülere yansıtılmıştır.

Çeşitleme: Araştırma sürecinde, birden fazla veri toplama aracı ve farklı yöntemlerden yararlanılmıştır. Bu kapsamda hem nitel hem nicel veriler toplanarak verilerin çeşitliliği

sağlanmıştır. İnandırıcılık ve tutarlılığı arttırmaya yönelik, farklı yöntem ve araçlarla toplanmış olan veriler birbirleri ile karşılaştırılmıştır. Bunun yanı sıra uygulamaya uygulayıcı öğretmen haricinde 2 gözlemci de sınıfta bulunmuştur.

Aktarılabirlik: Nitel araştırmada uygulamanın gerçekleştiği ve verilerin toplandığı ortamların benzer diğer ortamlar ile aynı şekilde temsil edilebilmesi zordur. Olguların ve olayların derinlemesine bir şekilde ve ayrıntılı olarak incelenmesi asıl amaç olduğundan araştırma sonuçlarının diğer ve benzer olaylara genellenmesi olası değildir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Nitel araştırmalarda “genellenebilirlik” kavramının yerine “aktarılabirlik” kavramı kullanılmasının sebebi araştırma sonuçlarının direk olarak benzer olan ortamlara genelleyemeyeceği ancak bu ortamlar için sonuçların uygulanabilirliğine yönelik geçici olan yargılara ulaşılabilmesi anlamına gelebilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada aktarılabirlik faktörünü arttırabilmek adına yapılan çalışmalar şu şekildedir:

Ayrıntılı betimleme: Araştırma sonuçlarının araştırmaya katılmış olanların dışındaki olaylara ve gruplara genelleştirilebilmesine olanak sağlayan geleneksel araştırmalardan, niceliksel araştırmalardan ve deneysel araştırmalardan farklı olan eylem araştırmalarında, sonuçların başka yerlerde de geçerli olabilme ihtimalini arttırabilmek adına yapılan uygulamaların ve olayların daha ayrıntılı şekilde betimlenerek yazılması gerekmektedir (Stringer, 2007). Araştırmada, uygulanmasında verileri toplama süreçlerine ve uygulamanın analiz süreçlerine ayrıntılı olarak açıklanarak yer verilmiştir. Sıklıkla doğrudan olarak şekilde alıntılara yer verilmiştir. Bulgular açıklanırken ve sonuçlar tartışılırken sade ve yalın dil kullanımına özen gösterilmiştir.

Amaçlı Örneklem: Araştırma sürecinde yöntem olarak amaçlı örneklem kullanılmıştır. Seçilen örneklem grubuna ait “katılımcılar” başlığında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tutarlılık: Erlandson ve diğerleri (1993, Akt. Yıldırım & Şimşek, 2016) tutarlılığın sağlanabiliyor olması adına “tutarlılık incelemesi” yapılmasını önermektedirler. Tutarlılık incelemesi yapılmasının amacı, araştırmalara dışardan bir gözle bakılması ve araştırmacının baştan itibaren gerçekleştirdiği araştırma uygulamalarında tutarlı bir davranış sergileyip sergilemediğini ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırma sürecinde gerçekleştirilmiş olan tüm nitel veri toplama araçlarından elde edilmiş bulguların analiz sonuçlarına ait güvenilirliği sağlamak amacıyla kodlamalarda farklı gözlemci görüşlerine başvurulmuştur.

3.7. Araştırmanın Etik Boyutu

İnsanların katılımının olduğu araştırmalarda izlenmesi gereken önemli kurallar ve ihlal edilemeyecek etik kurallar bulunmalıdır. Bu ilkeler bilinçli olarak onay verilmesi, özel hayata zarar vermemek ve saygı duymak, verilere sadık olmak ve yanıltma olmamasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Aksi durumlarda katılımcıların hak ve özgürlükleri ihlal edilmiş, araştırmanın güvenilirliği zarar görerek, profesyonellikten uzak bir araştırma yapılmış olmaktadır (Ekiz, 2020). Uygulama sürecine başlamadan önce araştırmanın etik ilkelere uygunluğunu değerlendirmek amacı ile “Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu”na başvurulmuştur. Kurul değerlendirmesi sonucunda araştırmanın etik ilkelere uygun olduğu sonucuna varılmıştır. İlgili kurul yazısı Ek 8.’de sunulmuştur. Araştırma etiğinin sağlanabilmesi adına öncelikli olarak, araştırmaya katılacak olan çocukların velilerinden “Veli Onay Formu” nu kendi iradeleri ile doldurmaları sağlanmıştır. Veli Onay Formu Ek 9.’da verilmiştir. Veliler onay formunu doldurdıkları esnada araştırma ile alakalı bilgilendirmeler yapılmıştır. Ailelerin, çocukların oyun etkinliği uygulamalarına katılmaları konusunda gönüllülük esasına göre izin verebilecekleri açıklanmıştır. Etik ilkelere biri olan gizlilik esasına göre araştırma sürecinde katılımcıların tüm bilgilerinin gizli tutulması sağlanmıştır. Toplanan ve analizleri yapılan verilerin yanıltma olmaksızın doğru olarak sunulmasına özen gösterilerek araştırma sonlandırılmıştır.

BÖLÜM IV

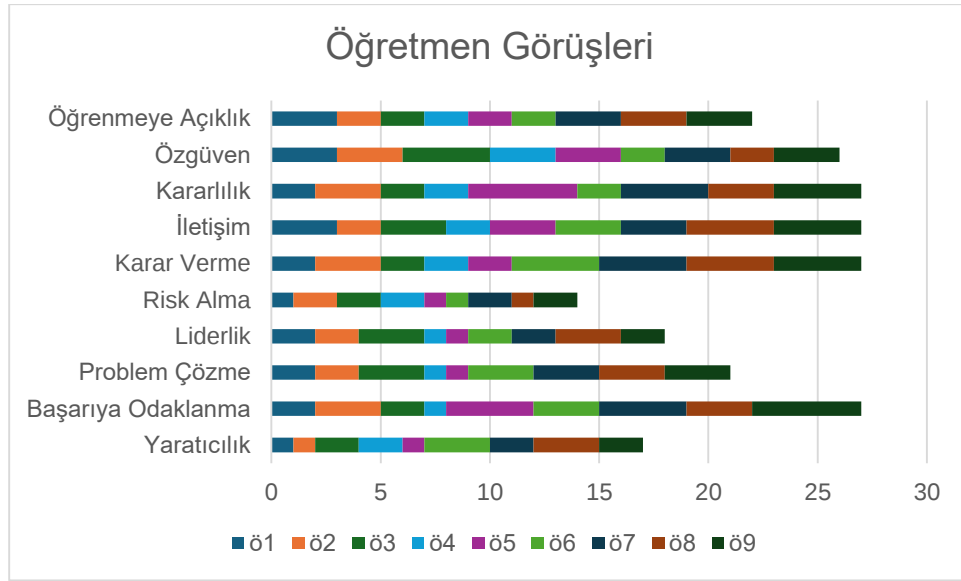
BULGULAR

Bu bölümde eylem araştırması yöntemiyle yapılan araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. Bulgular eylem öncesi mevcut duruma yönelik bulgular ve eylem araştırmasının sürecine ilişkin bulgular olarak verilmiştir. Gerçekleştirilen eylem araştırmasının amacı, VUCA temelinde hazırlanan oyunlar aracılığı ile okul öncesi öğrencilerin bazı girişimcilik yetkinliklerinin gelişimini sağlamaktır.

4.1. Eylem Öncesi Mevcut Duruma Yönelik Bulgular

Bu bölümde eylem araştırması yöntemiyle yapılan araştırmanın eylem öncesi mevcut duruma yönelik bulgularına yer verilmiştir. Şekil 8’de eylem öncesinde toplanan ihtiyaç analizine yer verilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda girişimcilik becerileri olarak problem çözme, risk alma, liderlik, yaratıcılık becerilerine yer verilmesi gerektiğine karar verilmiştir.

Öğretmenlerin sınıflarında mevcut bulunan çocukların girişimcilik yetkinleri hakkında bilgi toplamak adına Girişimcilik Yetkinliklerini Belirleme Anketi Google Forms üzerinden gönderilmiştir. Ankette, literatürde yer alan girişimcilik yetkinlikleri olarak geçen ve okul öncesi dönemde geliştirilebilecek girişimcilik yetkinliklerinde arasında yer alan 10 tane girişimcilik yetkinliği arasında bu çalışmanın gerçekleşeceği okulda öğrencilerin en az gelişime sahip oldukları girişimcilik yetkinliklerini belirlemeleri istenmiştir. Ankete 9 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Cevaplar çoktan seçmeli olacak şekilde 1 en düşük 5 en yüksek olacak şekilde puanlamaya sunulmuştur. Ankete ait sonuçlar Şekil 9’da sunulmuştur. Anket sonucunda risk almak, liderlik, yaratıcılık ve problem çözme becerisini bu okul öğrencileri arasında en az gelişen beceriler olduğu görülmüştür.



Şekil 8. Öğretmen Görüşleri



Şekil 9. İhtiyaç Analizi

Ailelerin sosyoekonomik düzeyleri, çocuk sayıları, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu bilgilerine ait bulgular Tablo 3'te sunulmuştur. Bu tabloya göre ailelerin 4 tanesi orta düşük sosyo ekonomik düzeye sahip durumdadır. Anne ve babaların öğrenim durumlarının ilköğretim, ortaokul ve en yüksek lise seviyesinde olduğu görülmektedir. Ailelerin sosyo ekonomik düzey bakımında dezavantajlı olmaları nedeniyle çocukların VUCA ortamlarına üst sosyo ekonomik düzeyde ailelere oranla daha yüksek oranda maruz kalabilecekleri öngörülmektedir.

Tablo 3.

Araştırmaya Katılan Ailelere Ait Demografik Bilgiler

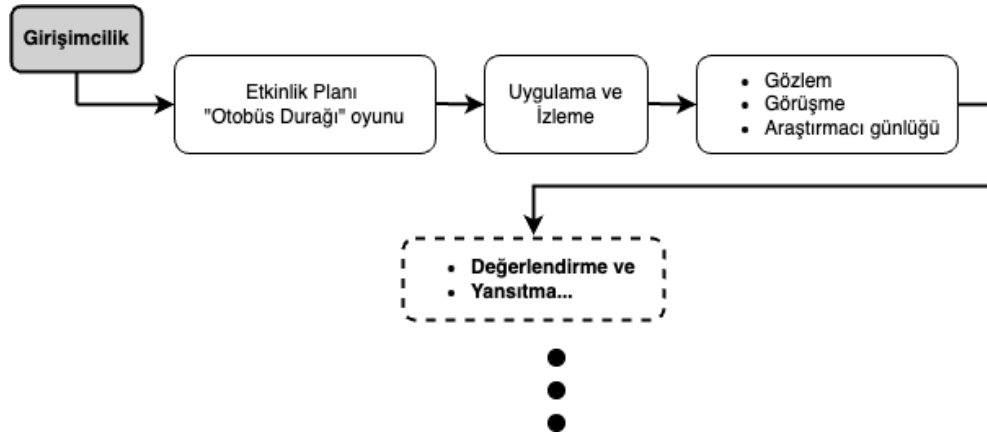
Demografik Değişkenler				
Sosyoekonomik Düzey	Çocuk Sayısı	Anne Öğrenim Durumu	Baba Öğrenim Durumu	
Ç1	Düşük	5	İlkokul	İlkokul
Ç2	Düşük	4	İlkokul	İlkokul
Ç3	Orta	5	İlkokul	İlkokul
Ç4	Düşük	5	Ortaokul	İlkokul
Ç5	Orta	6	Lise	Lise
Ç6	Düşük	6	İlkokul	İlkokul
Ç7	Düşük	2	Lise	İlkokul
Ç8	Orta	2	İlkokul	İlkokul
Ç9	Düşük	7	İlkokul	İlkokul
Ç10	Düşük	5	Ortaokul terk	İlkokul terk
Ç11	Düşük	4	Ortaokul	Ortaokul
Ç12	Orta	2	Ortaokul	Lise

4.1.1. Yaratıcılık- Liderlik-Problem Çözme-Risk Alma Eylem Planı

Girişimcilik becerilerinden Yaratıcılık, Liderlik, Problem Çözme, Risk Alma becerilerini kapsayan “Otobüs Durağı” adlı oyuna ait süreç ve analizler aşağıda belirtilmiştir. Bu okuldaki çocukların en az gelişime sahip oldukları girişimcilik becerileri belirlendikten sonra bu becerilerin ne düzeyde olduğunu görebilmek adına ‘Otobüs Durağı’ oyunu pilot olarak uygulanmıştır.

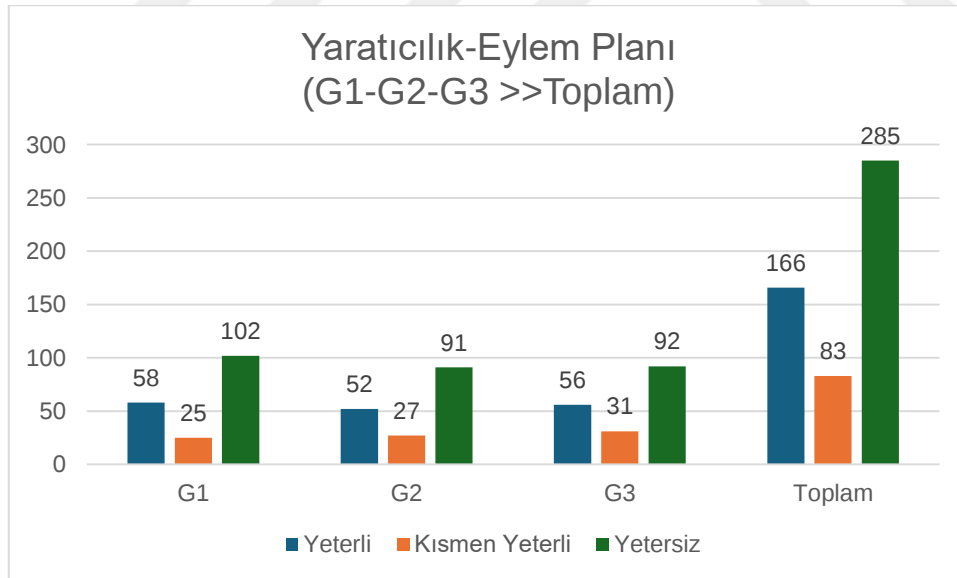
Girişimcilik yetkinliklerinden Yaratıcılık- Liderlik-Problem Çözme-Risk Alma Eylem Planı yeterliği kapsamında gerçekleştirilen eylem planında “Otobüs Durağı” isimli oyun etkinliğine yer verilmiştir. Tüm çocuklar 63 dakikada tamamlanan oyuna katılmışlardır. Oyun bireysel oyun ve grup oyunu olarak oynanmış ve toplam 10 çocuk oyuna dahil olmuştur.

Etkinliğe ilişkin süreçler Şekil 10’da sunulmuştur.

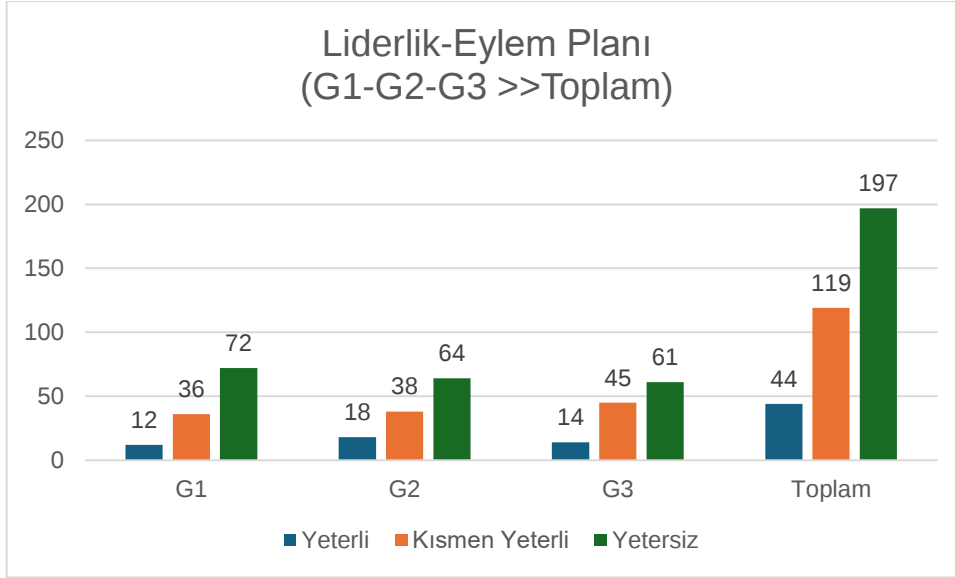


Şekil 10. “Yaratıcılık- Liderlik-Problem Çözme-Risk Alma” Yeterlilikleri Eylem Planı

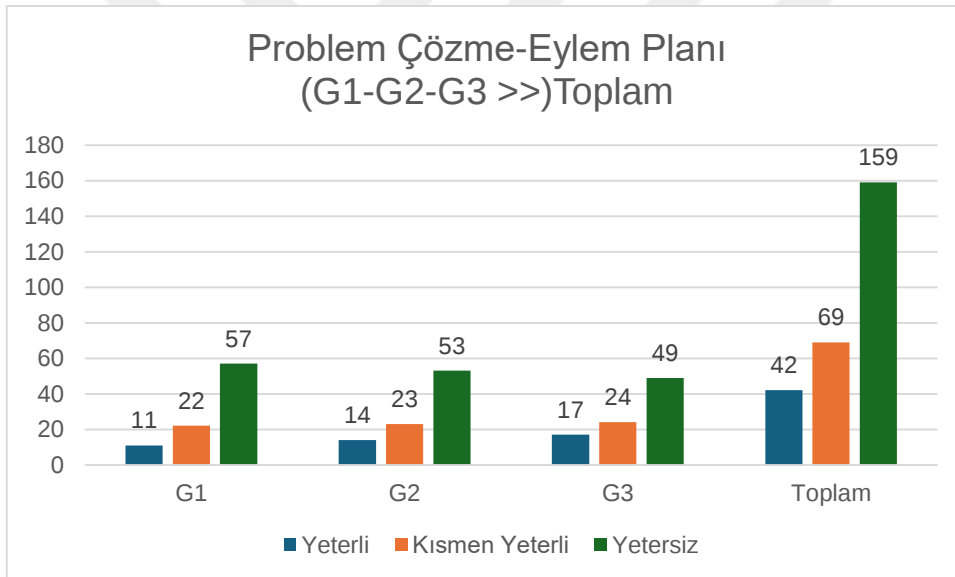
Şekil 10’da Eylem Planı kapsamında öğrenciler Otobüs Durağı oyununu (Ek 9.) oynamışlardır. Oyun sürecinde öğrenci davranışları üç farklı gözlemci tarafından gözlemlenmiştir. Oyun tamamlandığında araştırmacı öğretmenle oyun sürecine ilişkin bir görüşme yapmış ve devamında araştırmacı günlüğü oluşturmuştur. Gözlem verileri, görüşme ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler analiz edilerek Şekil 11, Şekil 12, Şekil 13, Şekil 14 ve Tablo 4’ te sunulan bulgulara ulaşılmıştır.



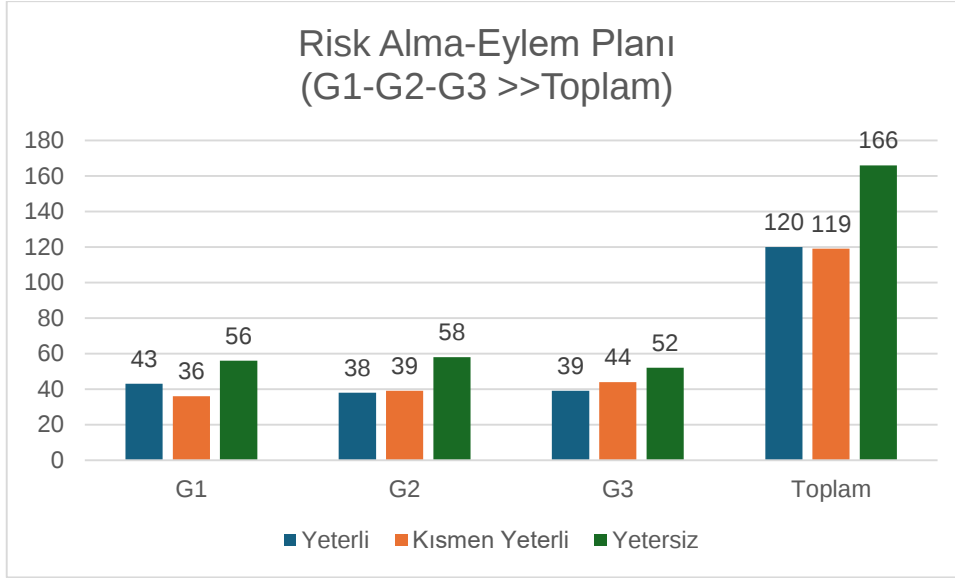
Şekil 11. “Yaratıcılık” Yeterliği Eylem Planı



Şekil 12. “Liderlik” Yeterliği Eylem Planı



Şekil 13. “Problem Çözme” Yeterliği Eylem Planı



Şekil 14. “Risk Alma” Yeterliği Eylem Planı

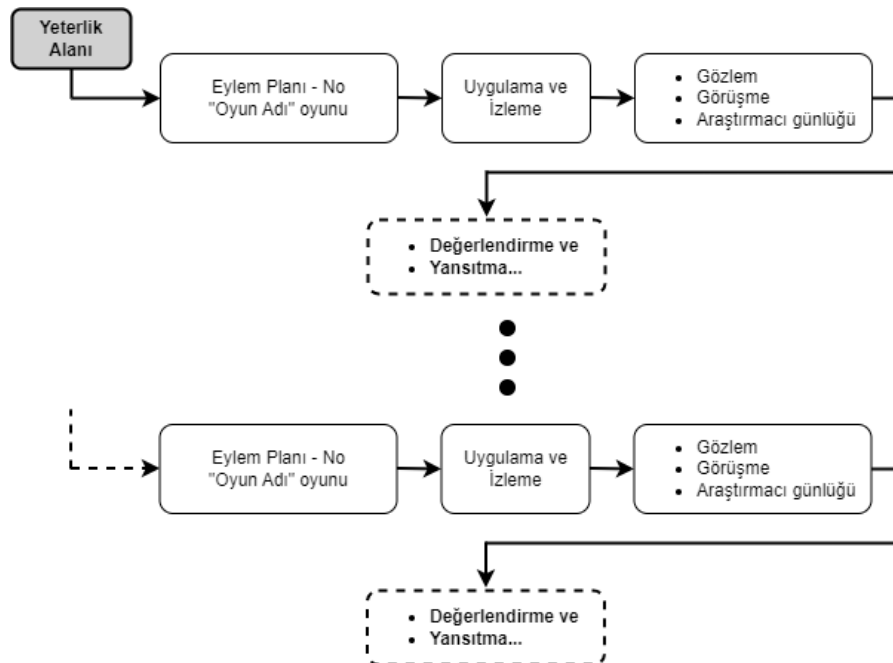
Tablo 4. Araştırmacı Günlüğü ve Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar

Kodlar	Frekans(f)
Öz kontrol sağlayamama	9
Baskın olmayı isteme	8
Karar vermede zorluk	8
Eylemi başlatmada zorluk	7
Sorumluluk almak istememe	7
Tahminde bulunamama	6
Muğlaklık gördüğünde çelişki yaşama	6
Duygusal risk almada zorluk yaşama	5
Çözüm bulma güçlüğü	5
Hayal gücünü kullanamama	5
Grup ile hareket edememe	5
Sosyal ilişki kurma güçlüğü	5
Risk alma yönetiminin eksikliği	5
Karar verme becerisi eksikliği	5
Düşünmeden atağa geçme	5
Örnek olmadan yapamama	5
Oyun kurmada zorluk	5
Fikrini paylaşmada güçlük	5
İletişim eksikliği	5
Sözel yeteneğe sahip olmama	5
Çözüm bulma güçlüğü	5
Karmaşık olana isteksizlik	5
Hayal gücünü kullanamama	5
Farklı çözümler aramama	4

Şekil 11, Şekil 12, Şekil 13 ve Şekil 14’te üç farklı gözlemci öğretmen tarafından Öğrenci Gözlem Formu (Ek 2.) kullanılarak yapılan gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Üç gözlemcinin de girişimcilik yeterliliklerinden Yaratıcılık- Liderlik-Problem Çözme-Risk Alma yeterliliklerine ilişkin öğrenci davranışlarını ağırlıklı olarak kısmen yeterli ve yetersiz buldukları belirlenmiştir. Tüm gözlemlerin toplamı dikkate alındığında, öğrencilerin Yaratıcılık- Liderlik-Problem Çözme-Risk Alma yeterliliğine yeterli düzeyde sahip olmadıkları görülmektedir. Tablo 4’te verilen kodlar öğrencilerin oyun oynama sürecinde Yaratıcılık- Liderlik-Problem Çözme-Risk Alma yeterliklerine ilişkin eksikleri ortaya koymaktadır. Girişimcilik becerilerinin yeterliliklerine ilişkin oynanan bu oyunda uygulamanın yapılacağı sınıfın yeterlilik düzeyleri belirlenmiştir.

4.2. Eylem Sürecine İlişkin Bulgular

Çalışmanın araştırma sorularında yer alan “yaratıcılık, liderlik, problem çözme ve risk alma” yeterliklerinin her birine ilişkin bulguların sunulmasında Şekil 15’te verilen görsel yapı standart olarak kullanılmıştır. Bulgular her bir araştırma sorusu doğrultusunda sıra ile sunulmuştur.



Şekil 15. Yaratıcılık Eylem Planı Kapsamındaki İşlemlerin Yapısı

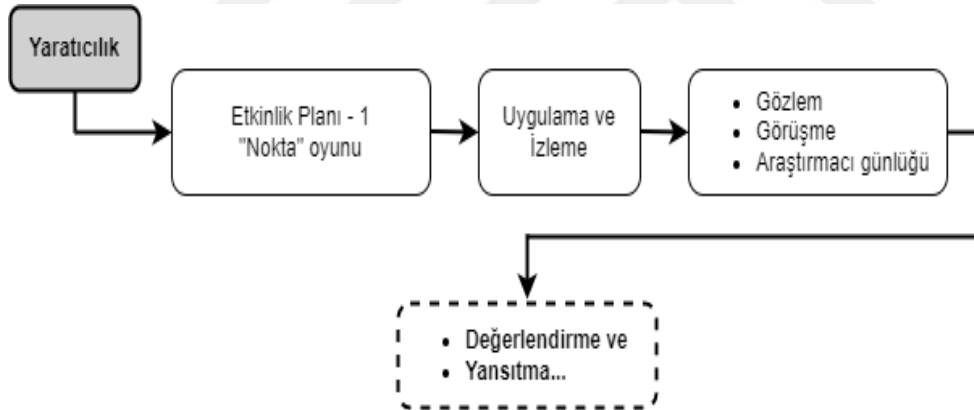
4.3. “Yaratıcılık” Yeterliği Döngüsüne İlişkin Bulgular

Öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan “Yaratıcılık” yeterliğini kazanmaları amacıyla gerçekleştirilen döngü kapsamında öğretim süreci 5 VUCA temelinden hazırlanan farklı oyun etkinliğiyle tamamlanmıştır. Aşağıda birinci oyun etkinliğinden başlayarak beşinci oyun etkinliği tamamlanana kadar öğrencilerin gözlemlenmesi, öğretmenler ile yapılan görüşmeler ve araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

4.3.1. “Yaratıcılık” Yeterliği Eylem Planı-1

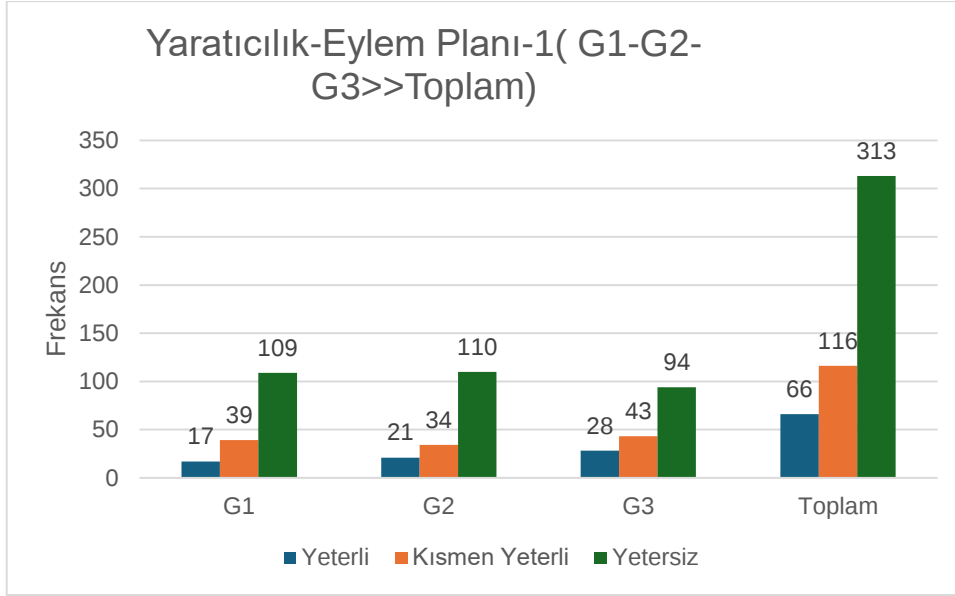
Girişimcilik yetkinliklerinden biri olan Yaratıcılık yeterliği döngüsü kapsamında gerçekleştirilen birinci eylem planında “Nokta” isimli oyun etkinliğine yer verilmiştir. Tüm çocuklar 48 dakikada tamamlanan oyuna katılmışlardır. Oyun bireysel olarak oynanmış ve toplam 11 çocuk oyuna dahil olmuştur.

Etkinliğe ilişkin süreçler Şekil 16’da sunulmuştur.



Şekil 16. “Yaratıcılık” Yeterliği Eylem Planı- 1

Şekil 16’da görüleceği üzere Eylem Planı-1 kapsamında öğrenciler “Nokta” isimli oyunu (Ek 10.) oynamışlar ve oyunun uygulanması sırasında biri araştırmacı, biri uygulayıcı ve diğeri rehberlik ve psikolojik danışman olmak üzere üç farklı öğretmen tarafından gözlenmişlerdir. Etkinlik sonunda araştırmacı tarafından öğretmenler ile görüşme yapılmıştır. Devamında araştırmacı tarafından oyuna ilişkin araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Üç öğretmenin gözlemleri, görüşme ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler analiz edilmiş ve “Eylem Planı-1”e ilişkin bulgular Şekil 17 ve Tablo 5’te verilmiştir.



Şekil 17. Eylem Planı-1'e İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları

Şekil 17'de üç farklı gözlemci öğretmen tarafından Öğrenci Gözlem Formu (Ek 2.) kullanılarak yapılan gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Üç gözlemcinin de girişimcilik yeterliliklerinden yaratıcılık yeterliğine ilişkin öğrenci davranışlarını ağırlıklı olarak yetersiz ve kısmen yeterli buldukları belirlenmiştir. Tüm gözlemlerin toplamı dikkate alındığında, öğrencilerin yaratıcılık yeterliğine düşük düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Ek olarak, Tablo 5'te verilen kodlar öğrencilerin oyun oynama sürecinde yaratıcılık yeterliklerine ilişkin eksikleri ortaya koymaktadır.

Tablo 5. Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar

Kodlar	Frekans(f)
Çözüm bulma güçlüğü	11
Karmaşık olana isteksizlik	11
Farklı çözümler aramama	11
Arkadaşlarını tekrar etme (özgünlük sergilememe)	10
Tekdüze düşünme	10
Materyali farklı açılardan değerlendirmeme	10
Fikrini söylemede çekiniklik	7
Tahminde bulunamama	6
Fikir değiştirmede zorlanma	6
Esnek olamama	5
Dil problemi	3
Gözlemci müdahalesi	1

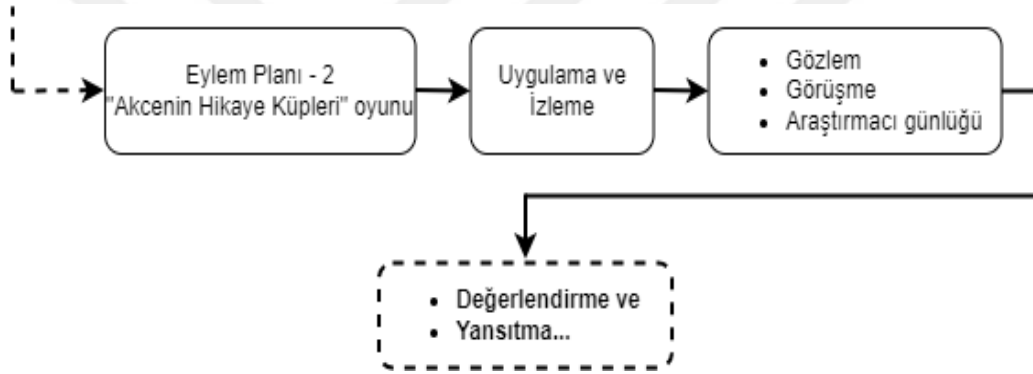
Örneğin G2 gözleminde, Ç2 “Öğretmenim bu olmaz ki, oraya sığmaz zaten diyerek oynamaktan vazgeçiyor.” (Karmaşık olana isteksizlik) şeklinde ifade edilmiştir. G3 gözleminde, “Öğretmen: Çocuklar farklı çözümleri aramıyor, örneğin gösterildiği şekilde devam ediyorlar, bununla bağlantılı olarak da oyunu oynayan ilk arkadaşı ne yaptı ise aynısına devam etmek istiyor.” (Farklı çözümler aramama), (Arkadaşlarını tekrar etme) şeklinde ifade edilmiştir. G1 gözleminde, “Öğrenciler oyunun bir sonraki aşamasını tahmin etmekten çekiniyor, yanlış yapmaktan korkuyor ve çevresinde gördüklerini olduğu gibi kabul ediyor.” şeklinde ifade edilmiştir (tahminde bulunamama). G2 gözleminde, Ç7 “Öğretmenim, ama bu bir nokta üzerinden atlanmaz ki”, G1 gözleminde, Ç5 “Ben çizmek istemiyorum sadece kart yapıştır.” (tek düze düşünme), (materyali farklı açılardan değerlendirmeme) şeklinde ifade edilmiştir. Alt kodlara bakıldığında ve üç öğretmen gözlemi dikkate alındığında, çocukların grup oyunu oynamaları gerektiği, materyal seçiminde özgür olmaları gerektiği, birden fazla seçeneği olan ve tekrara düşmemelerini sağlayacak oyunlar tercih etmeleri gerektiğine ve 2 gözlemci öğretmenin oyuna müdahale etmemeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin yaratıcılık yeterliklerini geliştirmek için Tablo 5’te belirtilen

eksiklikleri gidermeye yönelik yeni bir eylem planına ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.3.2. “Yaratıcılık” Yeterliği Eylem Planı-2

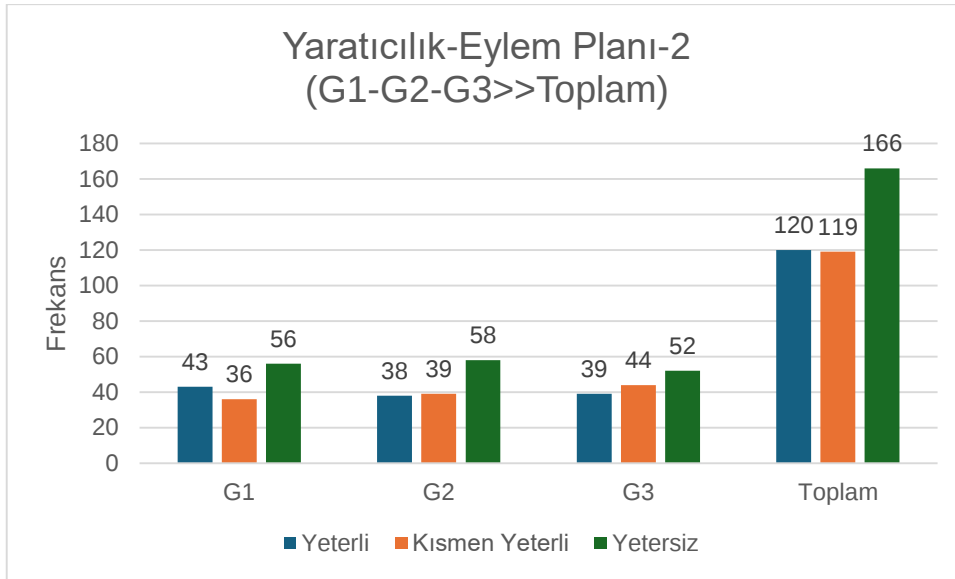
Önceki etkinlikten elde edilen gözlemci bulguları ve kodlar doğrultusunda öğrencilerin yaratıcılık yetkinliğini geliştirmek üzere yeni bir etkinlik tasarlanmıştır. Öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan Yaratıcılık yeterliği döngüsü kapsamında gerçekleştirilen ikinci eylem planında “Akce’nin Hikâye Küpleri” isimli oyun etkinliğine yer verilmiştir. Tüm çocuklar 44 dakikada tamamlanan oyuna katılmışlardır. Oyun grup oyunu şeklinde oynanmış ve toplam 9 çocuk oyuna dahil olmuştur.

Etkinliğe ilişkin süreçler Şekil 18’de sunulmuştur.



Şekil 18. “Yaratıcılık” Yeterliği Eylem Planı-2

Şekil 18’de görüleceği üzere Eylem Planı-2 kapsamında öğrenciler “Akce’nin Hikâye Küpleri” isimli oyunu (Ek 11.) oynamışlar ve oyunun uygulanması sırasında biri araştırmacı, biri uygulayıcı ve diğeri rehberlik ve psikolojik danışman olmak üzere üç farklı öğretmen tarafından gözlenmişlerdir. Etkinlik sonunda araştırmacı tarafından öğretmenler ile görüşme yapılmıştır. Devamında araştırmacı tarafından oyuna ilişkin araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Üç öğretmenin gözlemleri, görüşme ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler analiz edilmiş ve “Eylem Planı-2”e ilişkin bulgular Şekil 19 ve Tablo 6’da verilmiştir.



Şekil 19. Eylem Planı-2'ye İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları

Tablo 6.

Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar

Kodlar	Frekans(f)
Çözüm bulma güçlüğü	7
Karmaşık olana isteksizlik	6
Hayal gücünü kullanamama	6
Farklı çözümler aramama	5
Resme odaklanma	4
Olaylar arasındaki bağlantıları fark edememe	4
Arkadaşlarını tekrar etme (özgünlük sergilememe)	4
Fikrini söylemede çekiniklik	3
Tahminde bulunamama	3
Yanlış yapmaktan korkma	3
Esnek olamama	3
Dil problemi	2
Bağımsız hareket edememe	2

Şekil 19'da üç farklı gözlemci öğretmen tarafından Öğrenci Gözlem Formu (Ek 2.) kullanılarak Eylem Planı-2'de yer alan Akcenin Hikâye Küpleri oyunu kapsamında

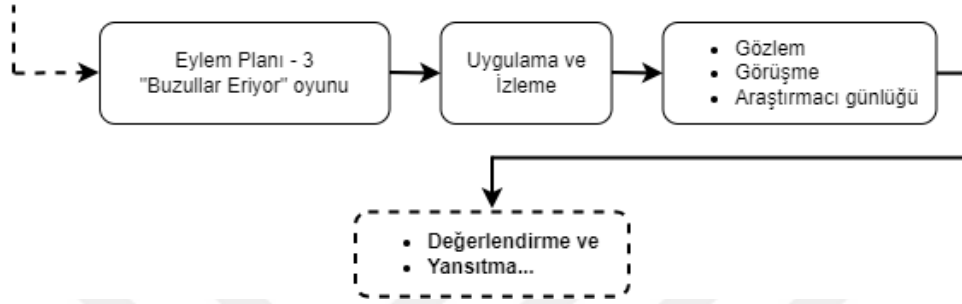
yapılan gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Gözlemciler Eylem Planı-1'e kıyasla Eylem Planı-2 kapsamında öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan yaratıcılık yeterliğine ilişkin davranışlarının yeterlik düzeyinde bir miktar artış olduğunu ortaya koymuşlardır. Ancak kısmen yeterli ve yetersiz olduğu yönündeki gözlem bulgularının da yüksek olduğu görülmektedir. Ek olarak, Tablo 6'da verilen araştırmacı günlüğü, öğretmen görüşmesi ve öğrenci gözlemlerinden elde edilen kodlar dikkate alındığında öğrencilerin Eylem Planı-2'de oyun oynama sürecinde yaratıcılık yeterliklerine ilişkin eksikleri ortaya koymaktadır. Örneğin; G1 gözleminde, *“Çocuklar resimlere baktığında resmin ismini söyleyebiliyor, fakat bir sonraki resimle ilgili hikâye oluşturmada bağlantı kurmada zorlanıyor. Acil durum ile ilgili bir resim geldiğinde veya gündelik yaşamla ilgili bir resim geldiğinde en çok bilineni yapmak ve söylemek istiyorlar. Farklı çözüm yolları aramak veya o anda alternatif bir yol bulmaktan kaçınıyorlar.”* (çözüm bulma güçlüğü), (farklı çözümler aramama), şeklinde ifade edilmiştir. G2 gözleminde, *“Bu çocuklara verdiğimiz etkinliklerde hep sonu belli olan uygulamalar yaptırıyoruz. Çocuklar sonu farklı biten etkinlikler veya oyunlar gördüğü zaman hep daha önceki bildiklerini kullanmak istiyorlar, geçmiş bilgileri ile şu an ki bilgilerini birleştirmek istemiyorlar. Daha fazla esnek sonuçlu, katı kuralları olmayan, doğaçlama etkinliklere yer vermeliyiz.”* (olaylar arasındaki bağlantıları fark edememe), (esnek olamama), (tahminde bulunamama) şeklinde ifade edilmiştir. G3 gözleminde, *“Yapılandırılmış oyunlar yerine yaratıcı drama gibi çalışmalara, doğaçlama etkinliklerine yer verelim, grupları yarı yapılandırılmış olarak seçmeliyiz. Dil problemi olan çocuklar için görsel materyalleri oyun öncesinde göstermeliyiz. Görsel materyalleri kural gibi değil, hikâye şeklinde sunmalıyız.”* (resme odaklanma), (dil problemi) şeklinde ifade edilmiştir. Alt kodlara bakıldığında ve üç öğretmen gözlemi dikkate alındığında, çocukların oyunlarında daha fazla hikayeleştirilmiş öğelere yer verilmesi gerektiği, günlük yaşam ile alakalı yaratıcılık yeterliği geliştirme becerisine yönlendirilmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin yaratıcılık yeterliklerini geliştirmek için Tablo 6'da belirtilen eksiklikleri gidermeye yönelik yeni bir eylem planına ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.3.3. “Yaratıcılık” Yeterliği Eylem Planı-3

Önceki etkinlikten elde edilen gözlemci bulguları ve kodlar doğrultusunda öğrencilerin yaratıcılık yetkinliğini geliştirmek üzere yeni bir etkinlik tasarlanmıştır.

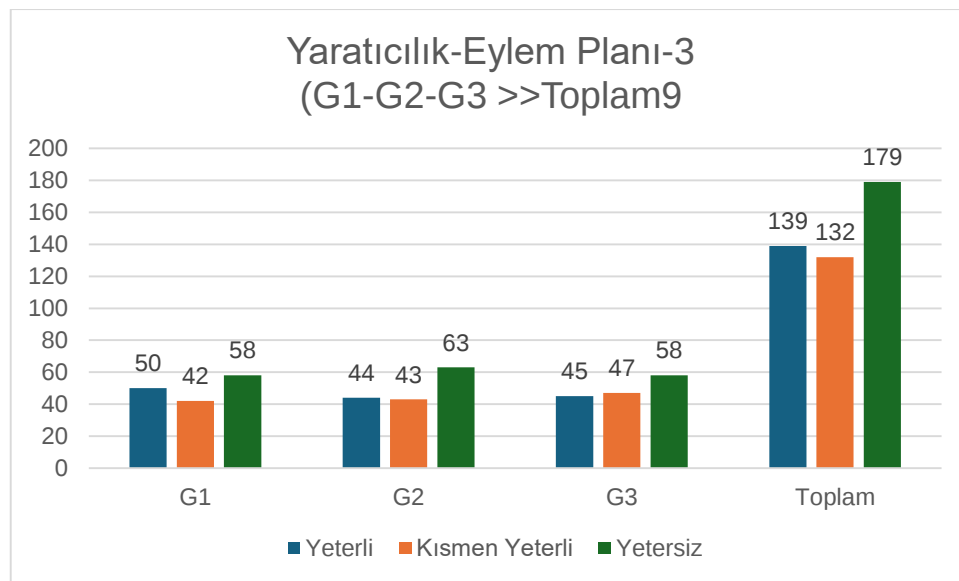
Etkinliğe ilişkin süreçler Şekil 6’da sunulmuştur. Öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan Yaratıcılık yeterliği döngüsü kapsamında gerçekleştirilen üçüncü eylem planında “Buzullar Eriyor” isimli oyun etkinliğine yer verilmiştir. Tüm çocuklar 56 dakikada tamamlanan oyuna katılmışlardır. Oyun grup oyunu şeklinde oynanmış ve toplam 10 çocuk oyuna dahil olmuştur.

Etkinliğe ilişkin süreçler Şekil 20’de sunulmuştur.



Şekil 20. “Yaratıcılık” Yeterliği Eylem Planı-3

Şekil 20’de Eylem Planı-3 kapsamında öğrenciler Buzullar Eriyor oyununu (Ek 11.) oynamışlardır. Oyun sürecinde öğrenci davranışları üç farklı gözlemci tarafından gözlemlenmiştir. Oyun tamamlandığında araştırmacı öğretmenle oyun sürecine ilişkin bir görüşme yapmış ve devamında araştırmacı günlüğü oluşturmuştur. Gözlem verileri, görüşme ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler analiz edilerek Şekil’21 ve Tablo 7’de sunulan bulgulara ulaşılmıştır.



Şekil 21. Eylem Planı-3’e İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları

Tablo 7.

Araştırmacı Günlüğü ve Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar

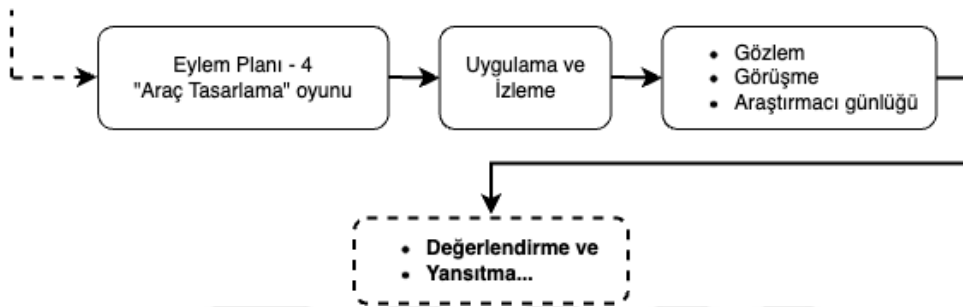
Kodlar	Frekans(f)
<i>Çözüm bulma güçlüğü</i>	4
<i>Karmaşık olana isteksizlik</i>	3
<i>Tahminde bulunamama</i>	3
<i>Fikrini söylemede çekiniklik</i>	2
<i>Farklı çözümler aramama</i>	2
<i>Bağımsız hareket edememe</i>	2
<i>Yanlış yapmaktan korkma</i>	2
<i>Hayal gücünü kullanamama</i>	2
<i>Esnek olamama</i>	2
<i>Dil problemi</i>	1

Şekil 21’de üç farklı gözlemci öğretmen tarafından Öğrenci Gözlem Formu (Ek 2.) kullanılarak Eylem Planı-3’te yer alan Akce’nin Hikâye Küpleri oyunu kapsamında yapılan gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Gözlemciler Eylem Planı-2’e kıyasla Eylem Planı-3 kapsamında öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan yaratıcılık yeterliğine ilişkin davranışlarının yeterli düzeyinde bir miktar artış olduğunu ortaya koymuşlardır. Kısmen yeterli ve yeterli olduğu yönündeki gözlem bulgularının da yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 7’de verilen araştırmacı günlüğü, öğretmen görüşmesi ve öğrenci gözlemlerinden elde edilen kodlar dikkate alındığında öğrencilerin Eylem Planı-3’te oyun oynama sürecinde girişimcilik yetkinliklerinden biri olan yaratıcılık yeterliklerine ilişkin eksikleri ortaya koymaktadır. Örneğin; G1 gözleminde, “Çocuklara kendilerinin uygulayabilecekleri oyun etkinliği verdiğimizde oyunlara daha aktif katılmak istemenin yanında, oyunu kendileri kuruyorlar ve grupları kolayca oluşturabiliyorlar. Uygulayıcı öğretmen müdahale de bulunmadığında fikirlerini daha net ve çekinmeden ifade edebiliyorlar. Sanırım oyun etkinliklerinde rehberlik etmek kurallı oyun oynamaktan, kart ve kutu oyunlarından daha verimli oluyor”. (çözüm bulma güçlüğü), (fikrini söylemede çekiniklik), şeklinde ifade edilmiştir.

4.3.4. “Yaratıcılık” Yeterliği Eylem Planı-4

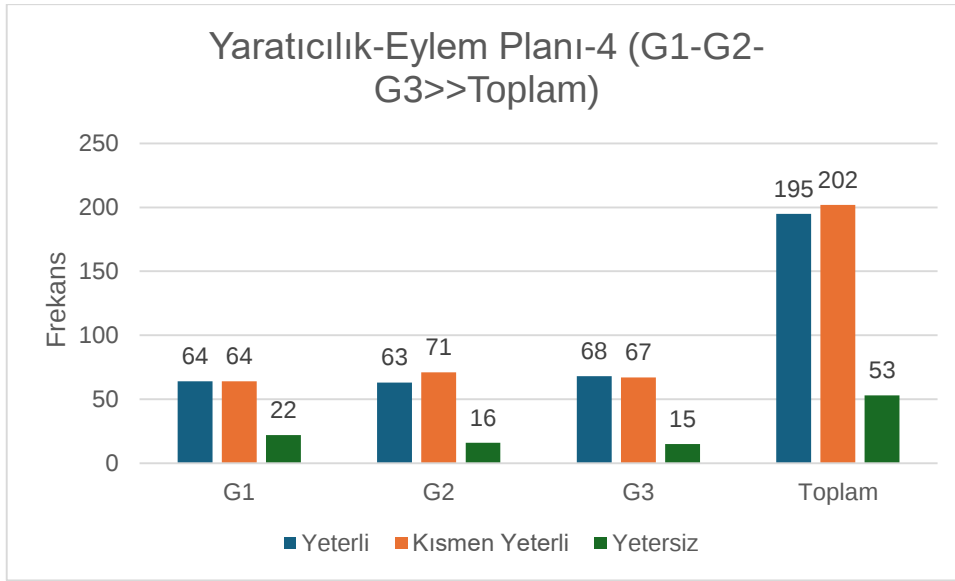
Önceki etkinlikten elde edilen gözlemci bulguları ve kodlar doğrultusunda öğrencilerin yaratıcılık yetkinliğini geliştirmek üzere yeni bir etkinlik tasarlanmıştır. Öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan Yaratıcılık yeterliği döngüsü kapsamında gerçekleştirilen dördüncü eylem planında “Araç Tasarlama” isimli oyun etkinliğine yer verilmiştir. Tüm çocuklar 43 dakikada tamamlanan oyuna katılmışlardır. Oyun grup oyunu şeklinde oynanmış ve toplam 10 çocuk oyuna dahil olmuştur.

Etkinliğe ilişkin süreçler Şekil 22’de sunulmuştur.



Şekil 22. “Yaratıcılık” Yeterliği Eylem Planı-4

Şekil 22’de Eylem Planı-4 kapsamında öğrenciler Araç Tasarlama oyununu (Ek 13.) oynamışlardır. Oyun sürecinde öğrenci davranışları üç farklı gözlemci tarafından gözlemlenmiştir. Oyun tamamlandığında araştırmacı öğretmenle oyun sürecine ilişkin bir görüşme yapmış ve devamında araştırmacı günlüğü oluşturmuştur. Gözlem verileri, görüşme ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler analiz edilerek Şekil 23 ve Tablo 8’de sunulan bulgulara ulaşılmıştır.



Şekil 23. Eylem Planı-4'ye İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları

Tablo 8.

Araştırmacı Günlüğü ve Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar

Kodlar	Frekans(f)
Tahminde bulunamama	6
Çözüm bulma güçlüğü	5
Hayal gücünü kullanamama	5
İşleve takılma	5
Alışılmışın dışına çıkmak istememe	5
Karmaşık olana isteksizlik	4
Farklı çözümler aramama	3
Arkadaşlarını tekrar etme (özgünlük sergilememe)	3
Esnek olamama	3
Fikrini söylemede çekiniklik	2
Dil problemi	2
Yanlış yapmaktan korkma	1

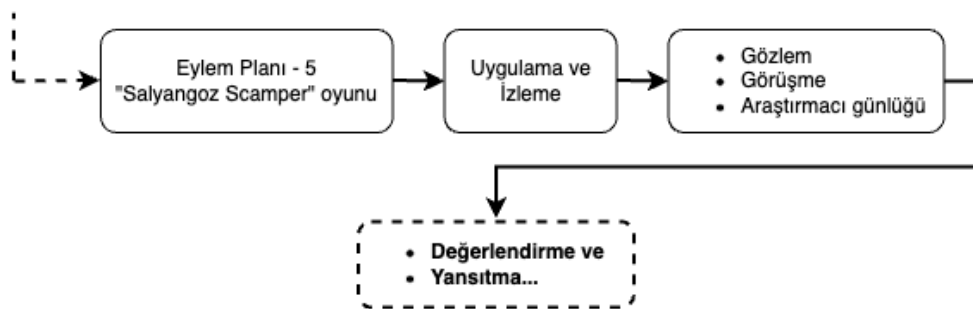
Şekil 23'te üç farklı gözlemci öğretmen tarafından Öğrenci Gözlem Formu (Ek 2.) kullanılarak Eylem Planı-4'te yer alan Araç Tasarlama oyunu kapsamında yapılan gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Gözlemciler Eylem Planı-3'e

kıyasla Eylem Planı-4 kapsamında çocukların girişimcilik yetkinliklerinden biri olan yaratıcılık yeterliğine ilişkin davranışlarının yeterli düzeyinde bir miktar artış olduğunu ortaya koymuşlardır. Kısmen yeterli ve yeterli olduğu yönündeki gözlem bulgularının da yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 8’de verilen araştırmacı günlüğü, öğretmen görüşmesi ve öğrenci gözlemlerinden elde edilen kodlar dikkate alındığında öğrencilerin Eylem Planı-4’te oyun oynama sürecinde girişimcilik yetkinliklerinden biri olan yaratıcılık yeterliklerine ilişkin eksikleri ortaya koymaktadır. Örneğin; G1 gözleminde, “Çocukların dış dünyada gördükleri nesnelerin dışına çıkmalarını istediğimizde tahmin bulmada güçlük yaşıyorlar ve alışılmışın dışına çıkmak istemiyorlar. Eğer arabada tekerlek var ise mataryel olarak sadece tekerlek kullanmak istiyor, sunmuş olduğumuz ürünleri kullanmak istemiyor veya kullandığında işe yaramayacağını düşünüyor”. (tahminde bulunamama), (çözüm bulma güçlüğü), şeklinde ifade edilmiştir.

4.3.5. “Yaratıcılık” Yeterliği Eylem Planı-5

Önceki etkinlikten elde edilen gözlemci bulguları ve kodlar doğrultusunda öğrencilerin yaratıcılık yetkinliğini geliştirmek üzere yeni bir etkinlik tasarlanmıştır. Öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan Yaratıcılık yeterliği döngüsü kapsamında gerçekleştirilen beşinci eylem planında “Salyangoz Scamper” isimli oyun etkinliğine yer verilmiştir. Tüm çocuklar 29 dakikada tamamlanan oyuna katılmışlardır. Oyun bireysel oyun şeklinde oynanmış ve toplam 15 çocuk oyuna dahil olmuştur.

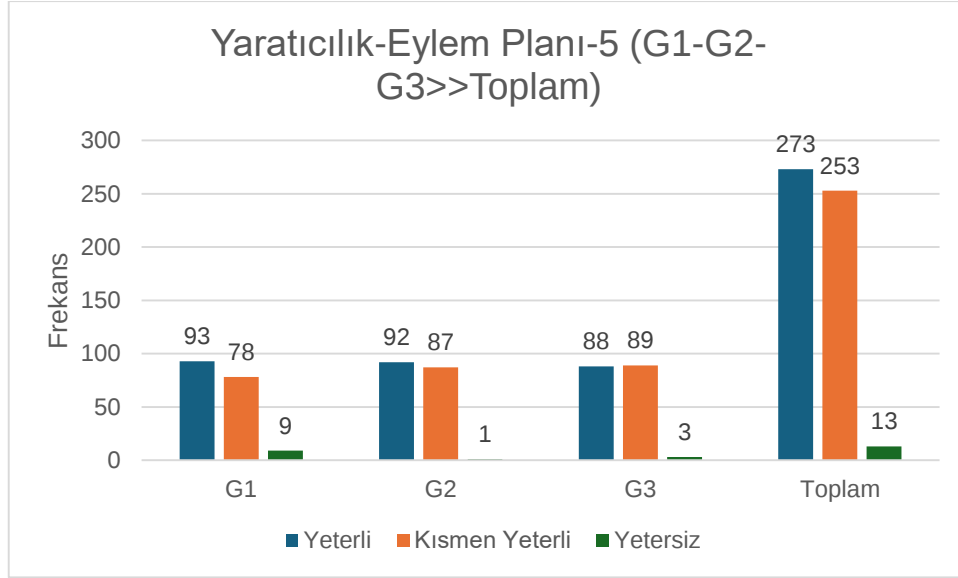
Etkinliğe ilişkin süreçler Şekil 24’te sunulmuştur.



Şekil 24. “Yaratıcılık” Yeterliği Eylem Planı-5

Şekil 24’te Eylem Planı-5 kapsamında öğrenciler Salyangoz Scamper oyununu (Ek 14.) oynamışlardır. Oyun sürecinde öğrenci davranışları üç farklı gözlemci tarafından gözlemlenmiştir. Oyun tamamlandığında araştırmacı öğretmenle oyun

sürecine ilişkin bir görüşme yapmış ve devamında araştırmacı günlüğü oluşturmuştur. Gözlem verileri, görüşme ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler analiz edilerek Şekil 25 ve Tablo 9’da sunulan bulgulara ulaşılmıştır.



Şekil 25. Eylem Planı-5’e İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları

Tablo 9.

Araştırmacı Günlüğü ve Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar

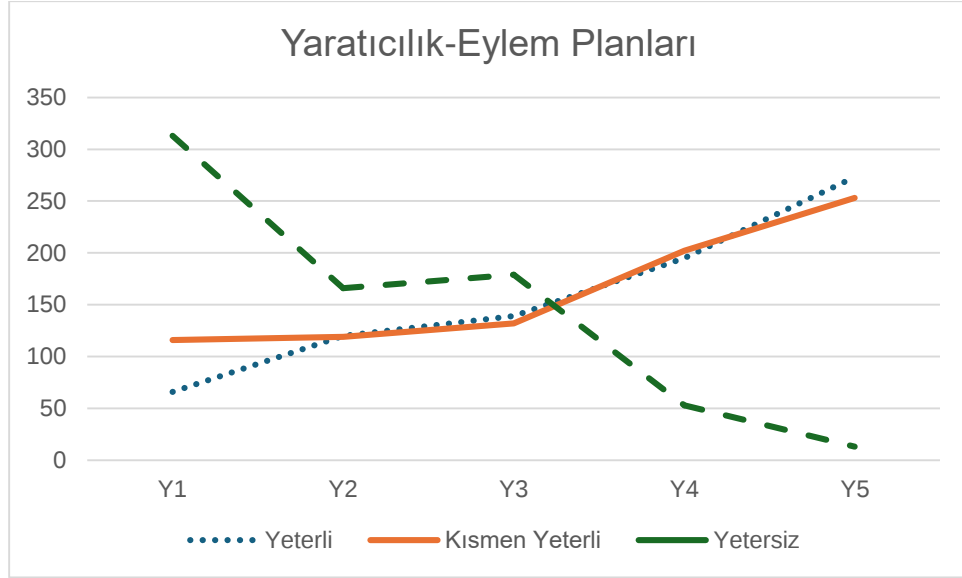
Kodlar	Frekans(f)
Çözüm bulma güçlüğü	3
Karmaşık olana isteksizlik	3
Hayal gücünü kullanamama	2
Farklı çözümler aramama	2
Esnek olamama	2
Arkadaşlarını tekrar etme (özgünlük sergilememe)	1
Tahminde bulunamama	1
Yanlış yapmaktan korkma	1

Şekil 25’te üç farklı gözlemci öğretmen tarafından Öğrenci Gözlem Formu (Ek 2.) kullanılarak Eylem Planı-5’te yer alan Salyangoz Scamper oyunu kapsamında yapılan gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Gözlemciler Eylem Planı-

4'e kıyasla Eylem Planı-5 kapsamında öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan yaratıcılık yeterliğine ilişkin davranışlarının yeterli düzeyinde bir miktar artış olduğunu ortaya koymuşlardır. Kısmen yeterli ve yeterli olduğu yönündeki gözlem bulgularının da yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 9'da verilen araştırmacı günlüğü, öğretmen görüşmesi ve öğrenci gözlemlerinden elde edilen kodlar dikkate alındığında öğrencilerin Eylem Planı-5'te oyun oynama sürecinde yaratıcılık yeterliklerine ilişkin eksikleri ortaya koymaktadır. Örneğin; G1 gözleminde *“Çocuklar grup etkinliklerinde fikir iş birliği yaparak sorunlara çözüm bulabiliyor, grup içerisinde esnek düşünebiliyorlar, fakat birbirlerini tekrar ediyorlar. Bireysel etkinliklerde kendi çözüm yollarını yaratabiliyorlar, sadece daha fazla cesaretlendirilmeye, dönüt verilmesine ve zamana ihtiyaç duyuyorlar.”* (çözüm bulma güçlüğü), (fikrini söylemede çekiniklik), (arkadaşlarını tekrar etme (özgünlük sergilememe), şeklinde ifade edilmiştir. G2 gözleminde, *“Dil problemini bireysel olarak yapılan etkinliklerle aşabiliyoruz, yaptığımız etkinliklerde doğru ya da yanlış ayrımı yapmaksızın özellikle bu yaş grubunda söylediklerini destekleyerek geri dönütler vermeliyiz.”* (yanlış yapmaktan korkma) şeklinde ifade edilmiştir.

4.3.6. Yaratıcılık Eylem Planları Özeti

Öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan “Yaratıcılık” yeterliğini kazanmaları amacıyla gerçekleştirilen döngü kapsamında VUCA temelinde hazırlanan beş oyun etkinliği gerçekleştirilmiştir. Tüm etkinliklerden elde edilen gözlemci bulguları ve kodlar doğrultusunda öğrencilerin yaratıcılık yetkinliğinde gözlemlenen değişim Şekil 26'te sunulmuştur.



Şekil 26. Yaratıcılık Döngüsüne İlişkin Gözlem (Y1-Y2-Y3-Y4-Y5) Bulguları

Şekil 26’da girişimcilik yeterliliklerinden “Yaratıcılık” yeterliği kapsamında gerçekleştirilen Yaratıcılık-Eylem Planı 1-5’te elde edilen “Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar” toplamının sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Eylem Planı-1’den başlayarak Eylem Planı-5’e kadar olan süreçte öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan yaratıcılık yeterliğine ilişkin davranışlarının yeterlik düzeyinde yukarı yönde bir artış olduğunu ortaya konulmuştur. Kısmen yeterli ve yeterli olduğu yönündeki gözlem bulgularının da son olarak oynanan Eylem Planı 5 etkinliğinde diğer eylem planlarına göre yüksek olduğu görülmektedir.

4.4. “Liderlik” Yeterliği Döngüsüne İlişkin Bulgular

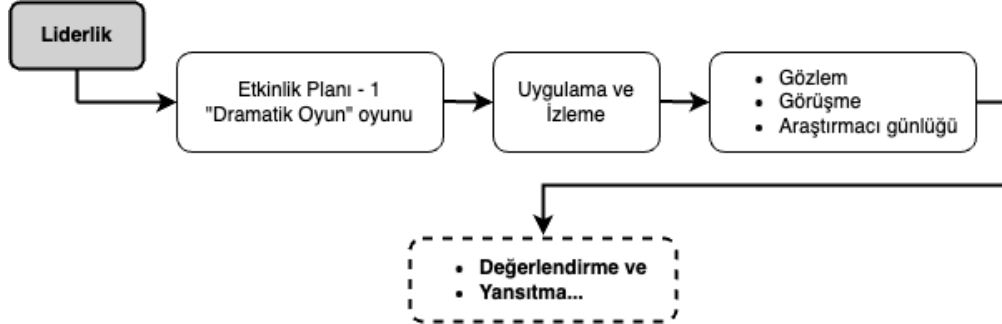
Öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan “Liderlik” yeterliğini kazanmaları amacıyla gerçekleştirilen döngü kapsamında öğretim süreci 7 VUCA temelinde hazırlanan farklı oyun etkinliğiyle tamamlanmıştır. Aşağıda birinci oyun etkinliğinden başlayarak yedinci oyun etkinliği tamamlanana kadar öğrencilerin gözlemlenmesi, öğretmenler ile yapılan görüşmeler ve araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

4.4.1. “Liderlik” Yeterliği Eylem Planı-1

Girişimcilik yetkinliklerinden biri olan Liderlik yeterliği döngüsü kapsamında gerçekleştirilen birinci eylem planında “Dramatik Oyun” isimli oyun etkinliğine yer

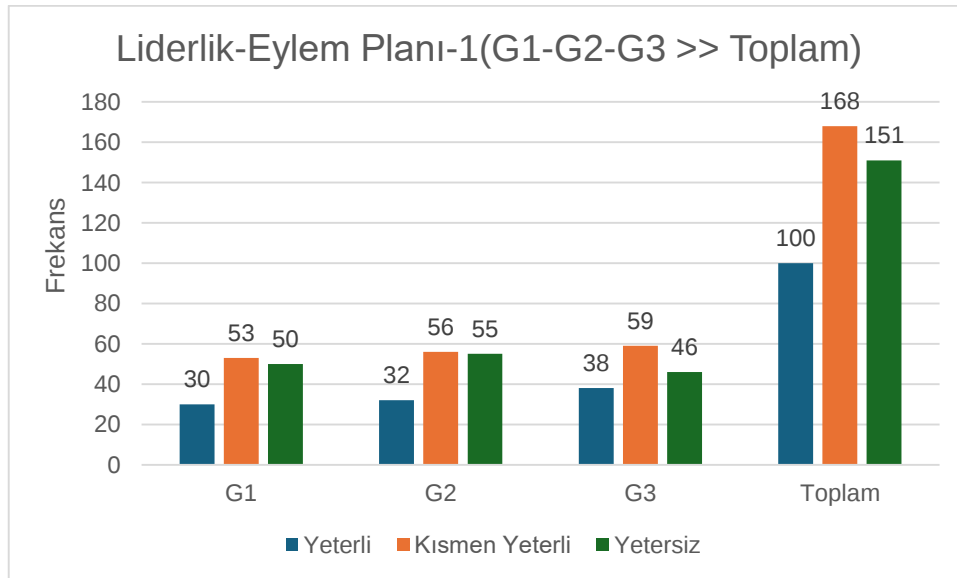
verilmiştir. Tüm çocuklar 57 dakikada tamamlanan oyuna katılmışlardır. Oyun bireysel oyun ve grup oyunu olarak oynanmış ve toplam 10 çocuk oyuna dahil olmuştur.

Etkinliğe ilişkin süreçler Şekil 27’de sunulmuştur.



Şekil 27. “Liderlik” Yeterliği Eylem Planı- 1

Şekil 27’de Eylem Planı-1 kapsamında öğrenciler Dramatik Oyun oyununu (EK 15.) oynamışlardır. Oyun sürecinde öğrenci davranışları üç farklı gözlemci tarafından gözlemlenmiştir. Oyun tamamlandığında araştırmacı öğretmenle oyun sürecine ilişkin bir görüşme yapmış ve devamında araştırmacı günlüğü oluşturmuştur. Gözlem verileri, görüşme ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler analiz edilerek Şekil 28 ve Tablo 10’da sunulan bulgulara ulaşılmıştır.



Şekil 28. Eylem Planı-1’e İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları

Tablo 10.

Araştırmacı Günlüğü ve Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar

Kodlar	Frekans(f)
<i>Öz kontrol sağlayamama</i>	9
<i>Baskın olmayı isteme</i>	8
<i>Karar vermede zorluk</i>	8
<i>Eylemi başlatmada zorluk</i>	7
<i>Sorumluluk almak istememe</i>	7
<i>Rol almada zorluk</i>	6
<i>Grup ile hareket edememe</i>	5
<i>Sosyal ilişki kurma güçlüğü</i>	5
<i>Oyun kurmada zorluk</i>	4
<i>Fikrini paylaşmada güçlük</i>	4
<i>İletişim eksikliği</i>	4
<i>Sözel yeteneğe sahip olmama</i>	3

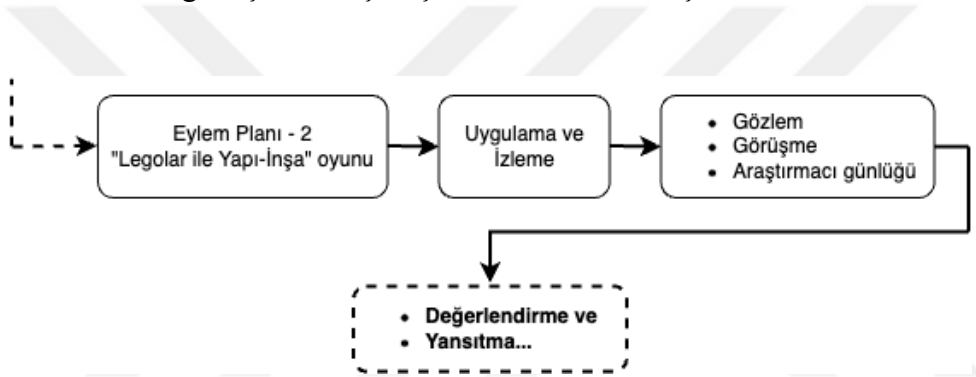
Şekil 28’de üç farklı gözlemci öğretmen tarafından Öğrenci Gözlem Formu (Ek 2.) kullanılarak Eylem Planı-1’de yer alan “Dramatik Oyun” oyunu kapsamında yapılan gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Ancak kısmen yeterli ve yetersiz olduğu yönündeki gözlem bulgularının da yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 9’da verilen araştırmacı günlüğü, öğretmen görüşmesi ve öğrenci gözlemlerinden elde edilen kodlar dikkate alındığında öğrencilerin Eylem Planı-1’de oyun oynama sürecinde liderlik yeterliklerine ilişkin eksikleri ortaya koymaktadır. Örneğin; G1 gözleminde “Çocuklar grup kurma söz konusu olduğunda grup lideri olabilmek için arkadaşlarının üzerinde baskı kurmak istiyorlar, yer yer zorbalık davranışlarında bulunuyorlar.” (öz kontrol sağlayamama), (baskın olmayı isteme), şeklinde ifade edilmiştir. G2 gözleminde, “Çocuklar bir oyunun nasıl başlatılacağı hakkında, hatta nasıl bitirileceği hakkında bilgi sahibi değiller. Yaratıcılık ile ilgili oyunlar oynanırken grupları kurmalarında yardımcı olduk, kendilerini rahat hissedecekleri arkadaşları ile oynamalarına izin verdik, fakat sorumluluk almak istememelerinden ötürü görev dağılımı yapamıyorlar.” (sorumluluk almak istememe), şeklinde ifade edilmiştir. G3 gözleminde “Çocuklar kendi aralarında iletişim zorluğu yaşıyorlar, bunun nedenlerinden biri dil problemi yaşıyor olmaları. Bu çocuklar için oyunun nasıl

oynanacağı hep bir belirsizlik teşkil ediyor''. (fikrini paylaşmada güçlük), (iletişim eksikliği), şeklinde ifade edilmiştir.

4.4.2. “Liderlik” Yeterliği Eylem Planı-2

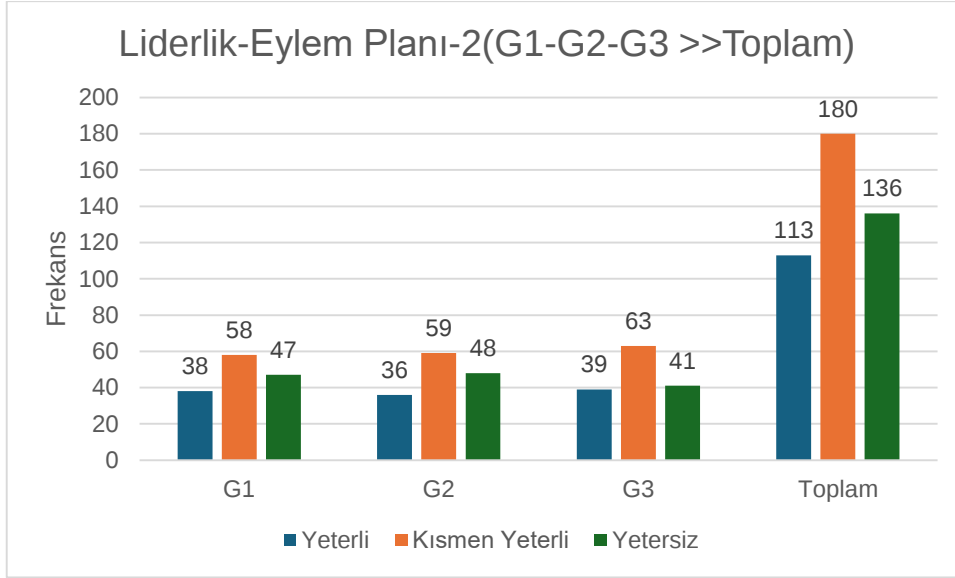
Önceki etkinlikten elde edilen gözlemci bulguları ve kodlar doğrultusunda öğrencilerin liderlik yetkinliğini geliştirmek üzere yeni bir etkinlik tasarlanmıştır. Öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan Liderlik yeterliği döngüsü kapsamında gerçekleştirilen ikinci eylem planında “Legolar ile Yapı-İnşa” isimli oyun etkinliğine yer verilmiştir. Tüm çocuklar 48 dakikada tamamlanan oyuna katılmışlardır. Oyun grup oyunu şeklinde oynanmış ve toplam 11 çocuk oyuna dahil olmuştur.

Etkinliğe ilişkin süreçler Şekil 29’da sunulmuştur.



Şekil 29. “Liderlik” Yeterliği Eylem Planı- 2

Şekil 29’da görüleceği üzere Eylem Planı-2 kapsamında öğrenciler “Legolar ile Yapı-İnşa” isimli oyunu (Ek 16.) oynamışlar ve oyunun uygulanması sırasında biri araştırmacı, biri uygulayıcı ve diğeri rehberlik ve psikolojik danışman olmak üzere üç farklı öğretmen tarafından gözlenmişlerdir. Etkinlik sonunda araştırmacı tarafından öğretmenler ile görüşme yapılmıştır. Devamında araştırmacı tarafından oyuna ilişkin günlük tutulmuştur. Üç öğretmenin gözlemleri, görüşme ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler analiz edilmiş ve “Eylem Planı-2”ye ilişkin bulgular Şekil 30 ve Tablo 11’de verilmiştir.



Şekil 30. Eylem Planı-2'ye İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları

Tablo 11.

Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar

Kodlar	Frekans(f)
<i>Baskın olmayı isteme</i>	6
<i>Karar vermede zorluk</i>	5
<i>Eylemi başlatmada zorluk</i>	5
<i>Sorumluluk almak istememe</i>	4
<i>Bağımsız olarak çalışamama</i>	3
<i>Arkadaşları ile uzlaşma güçlüğü</i>	3
<i>Takdir etme becerisi eksikliği</i>	3
<i>Problem ortaya çıktığı zaman öfkelenme</i>	2
<i>Bağımsız hareket edememe</i>	2

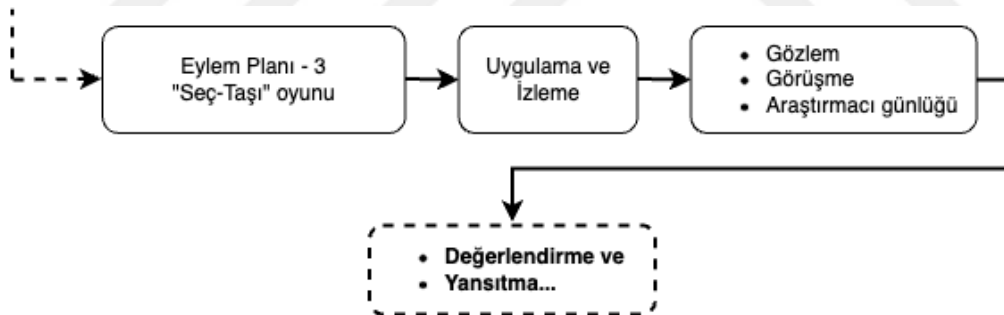
Şekil 30'da üç farklı gözlemci öğretmen tarafından Öğrenci Gözlem Formu (Ek 2.) kullanılarak yapılan gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Üç gözlemcinin de girişimcilik yeterliliklerinden liderlik yeterliğine ilişkin öğrenci davranışlarını ağırlıklı olarak yetersiz ve kısmen yeterli buldukları belirlenmiştir. Tüm gözlemlerin toplamı dikkate alındığında, öğrencilerin liderlik yeterliğine düşük düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Dahası, Tablo 11'de verilen kodlar öğrencilerin oyun oynama sürecinde liderlik yeterliklerine ilişkin eksikleri ortaya koymaktadır. Örneğin; G1 gözleminde, "Çocuklar grup lideri olduklarında, arkadaşlarına karşı baskın olmayı

istemekte, lider olan kişi sadece kendi sözünün dinlenmesini istemekte, uzlaşmacı tavır içerisinde olması gerekirken otoriter bir tutumla sorunu çözmeye çalışmaktadır.” (baskın olmayı isteme), (arkadaşları ile uzlaşma güçlüğü), şeklinde ifade edilmiştir. G2 gözleminde, “Çocuklar serbest zamanlarında koşup, zıplamak istiyor. Oyun kurmaktan kaçınıyorlar, oyun kurmaya çalışan arkadaşlarına ilgi duymak veya takdir etmek yerine oyunu bozma eğilimine giriyorlar”. (eylemi başlatmada zorluk), (arkadaşları ile uzlaşma güçlüğü), (takdir etme becerisi eksikliği) şeklinde ifade edilmiştir.

4.4.3. “Liderlik” Yeterliği Eylem Planı-3

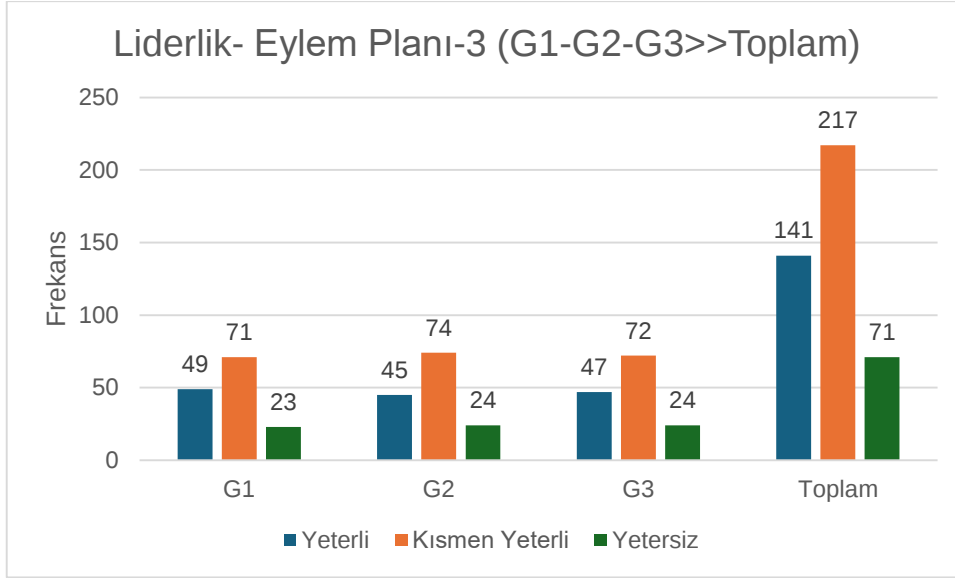
Önceki etkinlikten elde edilen gözlemci bulguları ve kodlar doğrultusunda öğrencilerin liderlik yetkinliğini geliştirmek üzere yeni bir etkinlik tasarlanmıştır. Öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan Liderlik yeterliği döngüsü kapsamında gerçekleştirilen üçüncü eylem planında “Seç-Taşı” isimli oyun etkinliğine yer verilmiştir. Tüm çocuklar 42 dakikada tamamlanan oyuna katılmışlardır. Oyun grup oyunu şeklinde oynanmış ve toplam 11 çocuk oyuna dahil olmuştur.

Etkinliğe ilişkin süreçler Şekil 31’de sunulmuştur.



Şekil 31. “Liderlik” Yeterliği Eylem Planı- 3

Şekil 31’de görüleceği üzere Eylem Planı-3 kapsamında öğrenciler “Seç-Taşı” isimli oyunu (Ek 17.) oynamışlar ve oyunun uygulanması sırasında biri araştırmacı, biri uygulayıcı ve diğeri rehberlik ve psikolojik danışman olmak üzere üç farklı öğretmen tarafından gözlenmişlerdir. Etkinlik sonunda araştırmacı tarafından öğretmenler ile görüşme yapılmıştır. Devamında araştırmacı tarafından oyuna ilişkin günlük tutulmuştur. Üç öğretmenin gözlemleri, görüşme ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler analiz edilmiş ve “Eylem Planı-3”e ilişkin bulgular Şekil 32’de ve Tablo 12’de verilmiştir.



Şekil 32. Eylem Planı-3'e İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları

Tablo 12.

Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar

Kodlar	Frekans(f)
<i>Baskın olmayı isteme</i>	4
<i>Karar vermede zorluk</i>	4
<i>Eylemi başlatmada zorluk</i>	3
<i>Kazanmaya odaklanma</i>	4
<i>Yeni arkadaşlıklara karşı önyargı</i>	3
<i>Etkili iletişimde zorluk yaşama</i>	5
<i>Uzlaşma problemi yaşama</i>	3
<i>İhtiyaç halinde yardım istememe</i>	2

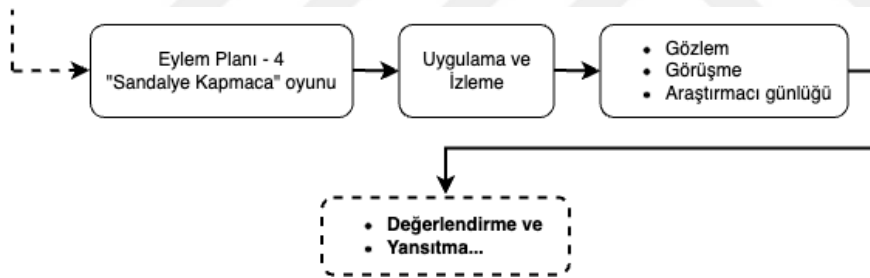
Şekil 32'de üç farklı gözlemci öğretmen tarafından Öğrenci Gözlem Formu (Ek 2.) kullanılarak yapılan gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Üç gözlemcinin de girişimcilik yeterliliklerinden liderlik yeterliğine ilişkin öğrenci davranışlarını ağırlıklı olarak yetersiz ve kısmen yeterli buldukları belirlenmiştir. Tüm gözlemlerin toplamı dikkate alındığında, öğrencilerin liderlik yeterliğine düşük düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Dahası, Tablo 12'de verilen kodlar öğrencilerin oyun oynama sürecinde liderlik yeterliklerine ilişkin eksikleri ortaya koymaktadır. Örneğin; G2 gözleminde, “Çocuklara daha fazla sorumluluk vermeliyiz, kendi sorumluluğunu alamayan çocuklar arkadaşlarının da sorumluluğunu almak istemiyor. Buna bağlı olarak da karar vermede zorluk yaşıyorlar.” (karar vermede zorluk), (eylemi

başlatmada zorluk), şeklinde ifade edilmiştir. G3 gözleminde, “Çocuklar oyunları kazanma-kaybetme aracı olarak görüyorlar. Oyunun sonucuna odaklanıldığı için çocuklar oyunları kazanmak için bir araç olarak algılıyorlar. Bunu düşünerek hareket ettikleri için güçlü olan arkadaşlarını seçmek istiyorlar ve yeni arkadaşlarına hiç şans vermiyorlar.” (kazanmaya odaklanma), (yeni arkadaşlıklara karşı önyargı), şeklinde ifade edilmiştir.

4.4.4. “Liderlik” Yeterliği Eylem Planı-4

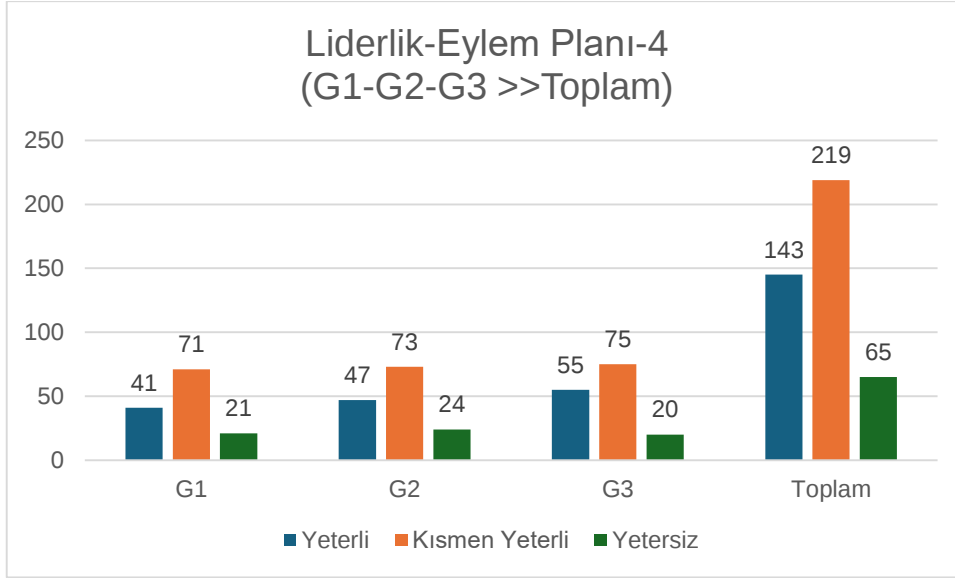
Önceki etkinlikten elde edilen gözlemci bulguları ve kodlar doğrultusunda öğrencilerin liderlik yetkinliğini geliştirmek üzere yeni bir etkinlik tasarlanmıştır. Öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan Liderlik yeterliği döngüsü kapsamında gerçekleştirilen dördüncü eylem planında “Sandalye Kapmaca” isimli oyun etkinliğine yer verilmiştir. Tüm çocuklar 27 dakikada tamamlanan oyuna katılmışlardır. Oyun grup oyunu şeklinde oynanmış ve toplam 11 çocuk oyuna dahil olmuştur.

Etkinliğe ilişkin süreçler Şekil 33’te sunulmuştur.



Şekil 33. “Liderlik” Yeterliği Eylem Planı- 4

Şekil 33’te görüleceği üzere Eylem Planı-4 kapsamında öğrenciler “Sandalye Kapmaca” isimli oyunu (Ek 18.) oynamışlar ve oyunun uygulanması sırasında biri araştırmacı, biri uygulayıcı ve diğeri rehberlik ve psikolojik danışman olmak üzere üç farklı öğretmen tarafından gözlenmişlerdir. Etkinlik sonunda araştırmacı tarafından öğretmenler ile görüşme yapılmıştır. Devamında araştırmacı tarafından oyuna ilişkin günlük tutulmuştur. Üç öğretmenin gözlemleri, görüşme ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler analiz edilmiş ve “Eylem Planı-4’e ilişkin bulgular Şekil 34’te ve Tablo 13’te verilmiştir.



Şekil 34. Eylem Planı-4'e İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları

Tablo 13.

Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar

Kodlar	Frekans(f)
Seçim yapmada zorluk	5
Kendi başına çözüme gidememe	5
Kararsızlık	4
Sorumluluk almak istememe	4
İletişim problemi	4
Özgüven problemi yaşama	3
Başarı odaklı olma	3
Anlaşmazlıkları çözememe	3

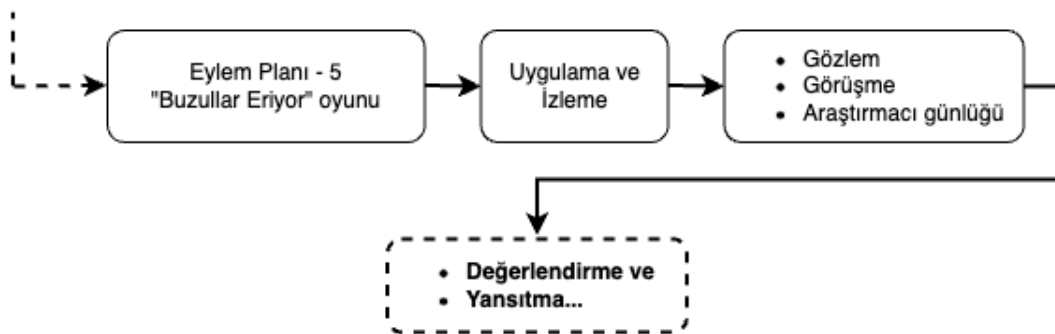
Şekil 34'te üç farklı gözlemci öğretmen tarafından Öğrenci Gözlem Formu (Ek 2.) kullanılarak yapılan gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Üç gözlemcinin de girişimcilik yeterliliklerinden liderlik yeterliğine ilişkin öğrenci davranışlarını ağırlıklı olarak kısmen yeterli ve yeterli buldukları belirlenmiştir. Tüm gözlemlerin toplamı dikkate alındığında, öğrencilerin liderlik yeterliğine iyi düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Tablo 13'te verilen kodlar öğrencilerin oyun oynama sürecinde liderlik yeterliklerine ilişkin eksikleri ortaya koymaktadır.

Örneğin; G2 gözleminde, “Çocuklar bir sonraki öğrenciyi seçmekte zorluk yaşıyorlar, lider seçme görevini bir düzen içerisinde yapmak veya çocuklara motivasyon konuşması yaparak hangi alanda hazırbulunuşlukları yüksekse o alanda öne çıkarmak daha doğru geliyor.” (seçim yapmada zorluk) şeklinde ifade edilmiştir. G2 gözleminde, “Bazı çocuklar yaratıcılık oyunlarında olduğu gibi hala oyun başlatmada, oyunu bitirmede teyit bekliyorlar. Belki de oyunun kurallarını esnetebilir veya kuralları beraber oluşturabilir. Yapılandırılmış oyunlar yerine yarı yapılandırılmış oyunlar tercih edebiliriz.” (kendi başına çözüme gidememe), (sorumluluk almak istememe), şeklinde ifade edilmiştir. G3 gözleminde, “Çocukların özgüvenlerini pekiştirebilmek adına kazananı ve kaybedeni olan oyunlar yerine yaratıcılıklarını pekiştirecek ve söz haklarının olduğu oyunları tercih edebiliriz. Örnek oyunlar oynatarak bu şekilde gözlemlere devam edebiliriz. Oyun içerisinde çatışma yaşanması durumunda oyunu durdurarak sadece bu soruna odaklanabiliriz. Çocuklar karmaşa ortamlarında, belirsizlik durumlarında tepki verme konusunda yeterli altyapıya sahip değiller.” (iletişim problemi yaşama), (özgüven problemi yaşama), (başarı odaklı olma) şeklinde ifade edilmiştir.

4.4.5. “Liderlik” Yeterliği Eylem Planı-5

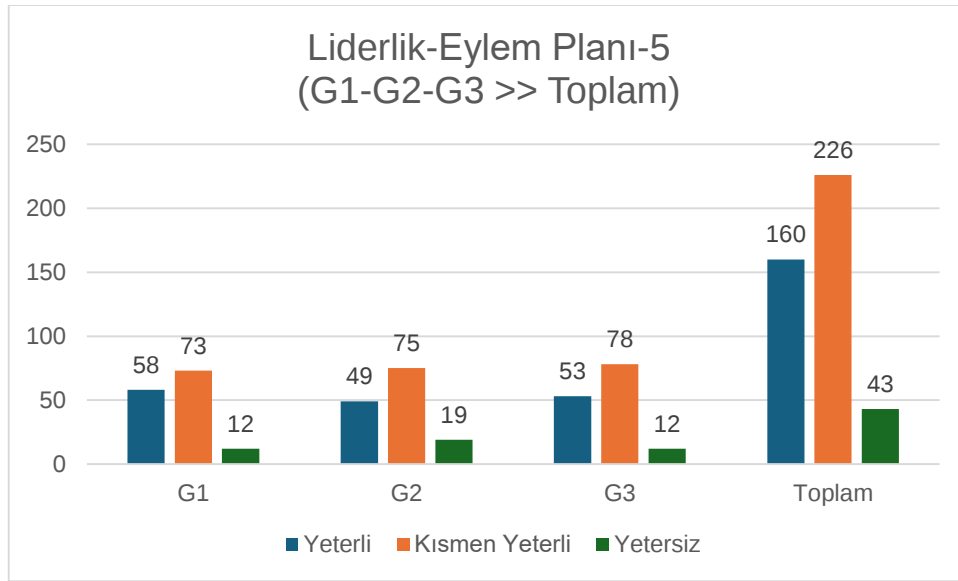
Önceki etkinlikten elde edilen gözlemci bulguları ve kodlar doğrultusunda öğrencilerin liderlik yetkinliğini geliştirmek üzere yeni bir etkinlik tasarlanmıştır. Öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan Liderlik yeterliği döngüsü kapsamında gerçekleştirilen beşinci eylem planında “Buzullar Eriyor” isimli oyun etkinliğine yer verilmiştir. Tüm çocuklar 35 dakikada tamamlanan oyuna katılmışlardır. Oyun grup oyunu şeklinde oynanmış ve toplam 11 çocuk oyuna dahil olmuştur.

Etkinliğe ilişkin süreçler Şekil 35’te sunulmuştur.



Şekil 35. “Liderlik” Yeterliği Eylem Planı- 5

Şekil 35’te görüleceği üzere Eylem Planı-5 kapsamında öğrenciler “Buzullar Eriyor” isimli oyunu (Ek 19.) oynamışlar ve oyunun uygulanması sırasında biri araştırmacı, biri uygulayıcı ve diğeri rehberlik ve psikolojik danışman olmak üzere üç farklı öğretmen tarafından gözlenmişlerdir. Etkinlik sonunda araştırmacı tarafından öğretmenler ile görüşme yapılmıştır. Devamında araştırmacı tarafından oyuna ilişkin araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Üç öğretmenin gözlemleri, görüşme ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler analiz edilmiş ve “Eylem Planı-5”e ilişkin bulgular Şekil 36’da ve Tablo 14’te verilmiştir.



Şekil 36. Eylem Planı-5’e İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları

Tablo 14.

Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar

Kodlar	Frekans(f)
Etkin rolleri almada isteksizlik	5
Fikir paylaşımında zorluk	5
İletişim Problemi	3
Arkadaşlarının ihtiyaçlarını belirleyememe	3
Çoklu iletişimde aracı olamama	2
Yeni durumlara uyum sağlayamama	2

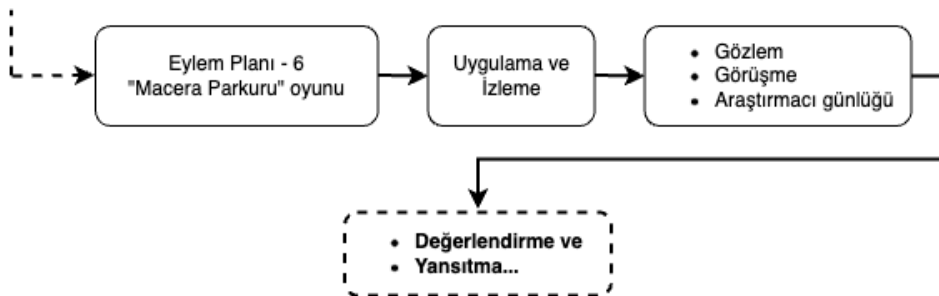
Şekil 36’da üç farklı gözlemci öğretmen tarafından Öğrenci Gözlem Formu (Ek 2.) kullanılarak yapılan gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Üç gözlemcinin de girişimcilik yeterliliklerinden liderlik yeterliğine ilişkin öğrenci davranışları ağırlıklı olarak kısmen yeterli ve yeterli buldukları belirlenmiştir. Tüm gözlemlerin toplamı dikkate alındığında, öğrencilerin liderlik yeterliğine ortalama düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Tablo 14’te verilen kodlar öğrencilerin oyun oynama sürecinde liderlik yeterliklerine ilişkin eksikleri ortaya koymaktadır.

Örneğin; G2 gözleminde, “Çocuklar karmaşık durum olduğu zaman baskın rolleri almak istemiyorlar. Normal oyunlarda baskın olmaya karşı isteklilik gözlenirken, belirsizlik durumlarında ana rolleri almaktan kaçınıyorlar.” (etkin rolleri almada isteksizlik), şeklinde ifade edilmiştir. G3 gözleminde, “Çocuklar ikili grup oluşturabiliyorlar. Fakat gruptaki kişi sayısı arttıkça onları yönlendiren bir grup üyesi olmadığı için tekrar ikili grup kurma eğilimine geçiyorlar. Bundan dolayı ya bir kişi dışarda kalıyor ya da grup bütünlüğü tamamen bozuluyor.” (çoklu iletişimde aracı olamama), şeklinde ifade edilmiştir.

4.4.6. “Liderlik” Yeterliği Eylem Planı-6

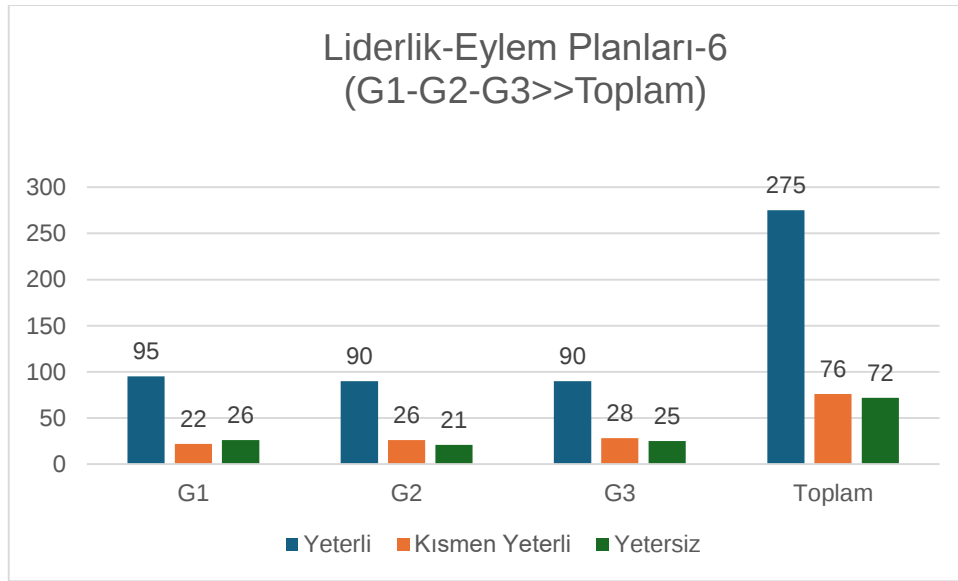
Önceki etkinlikten elde edilen gözlemci bulguları ve kodlar doğrultusunda öğrencilerin liderlik yetkinliğini geliştirmek üzere yeni bir etkinlik tasarlanmıştır. Öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan liderlik yeterliği döngüsü kapsamında gerçekleştirilen altıncı eylem planında “Macera Parkuru” isimli oyun etkinliğine yer verilmiştir. Tüm çocuklar 23 dakikada tamamlanan oyuna katılmışlardır. Oyun grup oyunu şeklinde oynanmış ve toplam 11 çocuk oyuna dahil olmuştur.

Etkinliğe ilişkin süreçler Şekil 37’de sunulmuştur.



Şekil 37. “Liderlik” Yeterliği Eylem Planı- 6

Şekil 37’de görüleceği üzere Eylem Planı-6 kapsamında öğrenciler “Macera Parkuru” isimli oyunu (Ek 20.) oynamışlar ve oyunun uygulanması sırasında biri araştırmacı, biri uygulayıcı ve diğeri rehberlik ve psikolojik danışman olmak üzere üç farklı öğretmen tarafından gözlenmişlerdir. Etkinlik sonunda araştırmacı tarafından öğretmenler ile görüşme yapılmıştır. Devamında araştırmacı tarafından oyuna ilişkin araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Üç öğretmenin gözlemleri, görüşme ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler analiz edilmiş ve “Eylem Planı-6”e ilişkin bulgular Şekil 38’de ve Tablo 15’te verilmiştir.



Şekil 38. Eylem Planı-6’ya İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları

Tablo 15.

Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar

Kodlar	Frekans(f)
Karmaşık olana isteksizlik	5
Belirsizlikten kaçınma	5
Motive olamama	4
Görev dağılımında zorluk	3
Karar vermede zorluk	3
Öneri vermede zorluk	3
Motor becerilerde eksiklik	2
Etkili iletişim zorluğu	2
Sabırlı davranamama	2

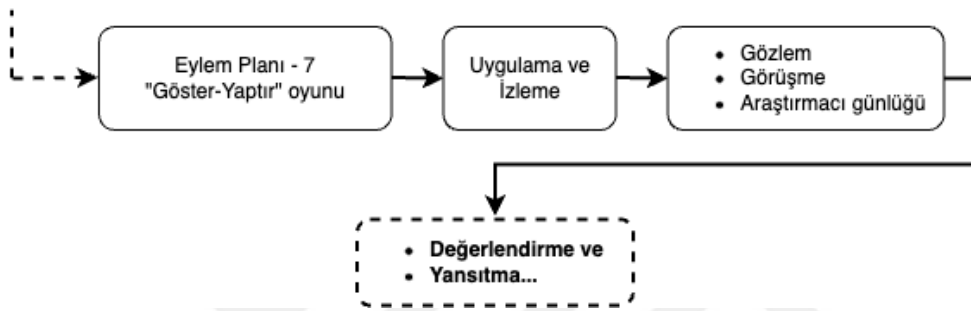
Şekil 38’de üç farklı gözlemci öğretmen tarafından Öğrenci Gözlem Formu (Ek 2.) kullanılarak yapılan gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Üç gözlemcinin de girişimcilik yeterliliklerinden liderlik yeterliğine ilişkin öğrenci davranışları ağırlıklı olarak kısmen yeterli ve yeterli buldukları belirlenmiştir. Tüm gözlemlerin toplamı dikkate alındığında, öğrencilerin liderlik yeterliğine ortalama düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Tablo 15’te verilen kodlar öğrencilerin oyun oynama sürecinde liderlik yeterliklerine ilişkin eksikleri ortaya koymaktadır.

Örneğin; G2 gözleminde, “Çocuklar lider seçiminde zorluk yaşadılar, seçmiş oldukları liderler oyunlarda çekinik kaldı. Oyun motor becerilerine kullanabilecekleri eğlenceli bir fiziksel aktivite olmasına rağmen, motive olmakta zorluk yaşadılar.” (motive olamama), (görev dağılımında zorluk), şeklinde ifade edilmiştir. G3 gözleminde, “Çocuklar karmaşık ortamları, sabit olmayan değişken oyunları tercih ederken zorluk yaşıyorlar. Alışlagelmiş düzenin dışına çıkıldığında kriz yönetimleri yok. Macera parkuru oyununda değişkenler var, atlama zıplama, düşme, puzzle’ın eksik parçalarını aramak onların pes etmesine yol açtı. Böyle bir ortama kimse liderlik yapmak istememekle beraber, kaybetme korkusu ile kenarda beklemeyi tercih ediyorlar.” (karmaşık olana isteksizlik), (belirsizlikten kaçınma), şeklinde ifade edilmiştir.

4.4.7. “Liderlik” Yeterliği Eylem Planı-7

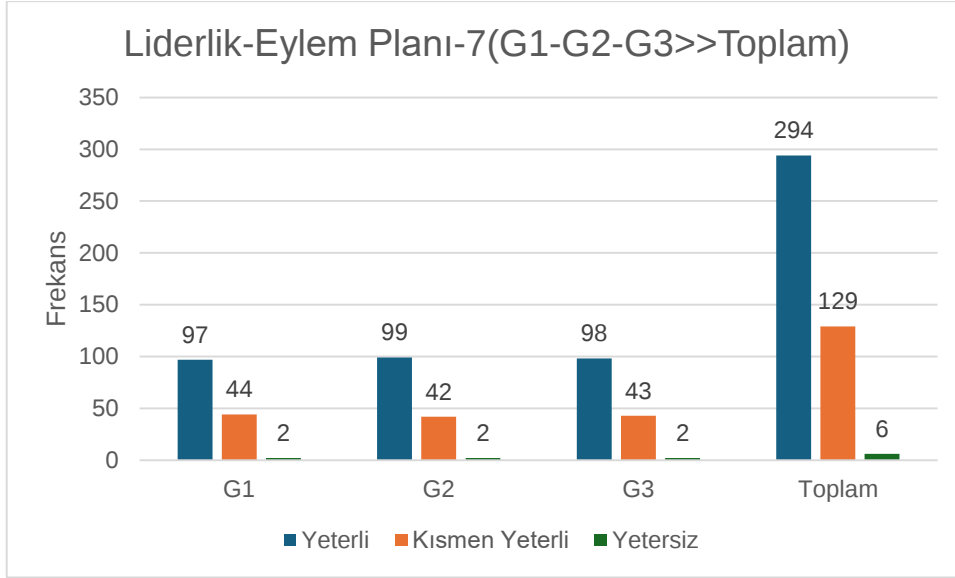
Önceki etkinlikten elde edilen gözlemci bulguları ve kodlar doğrultusunda öğrencilerin liderlik yetkinliğini geliştirmek üzere yeni bir etkinlik tasarlanmıştır. Öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan Liderlik yeterliği döngüsü kapsamında gerçekleştirilen beşinci eylem planında “Buzullar Eriyor” isimli oyun etkinliğine yer verilmiştir. Tüm çocuklar 35 dakikada tamamlanan oyuna katılmışlardır. Oyun grup oyunu şeklinde oynanmış ve toplam 11 çocuk oyuna dahil olmuştur.

Etkinliğe ilişkin süreçler Şekil 39’da sunulmuştur.



Şekil 39. “Liderlik” Yeterliği Eylem Planı- 7

Şekil 39’da görüleceği üzere Eylem Planı-7 kapsamında öğrenciler “Göster-Yaptır” isimli oyunu (Ek 21.) oynamışlar ve oyunun uygulanması sırasında biri araştırmacı, biri uygulayıcı ve diğeri rehberlik ve psikolojik danışman olmak üzere üç farklı öğretmen tarafından gözlenmişlerdir. Etkinlik sonunda araştırmacı tarafından öğretmenler ile görüşme yapılmıştır. Devamında araştırmacı tarafından oyuna ilişkin araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Üç öğretmenin gözlemleri, görüşme ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler analiz edilmiş ve “Eylem Planı-7”ye ilişkin bulgular Şekil 40’ta ve Tablo 16’da verilmiştir.



Şekil 40. Eylem Planı-7'ye İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları

Tablo 16.

Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar

Kodlar	Frekans(f)
<i>Muğlak olan durumu görmezden gelme</i>	6
<i>Akran liderliğini kabul etmeme</i>	5
<i>Yeni şeyler denemeye isteksizlik</i>	3
<i>İletişim zorluğu</i>	2
<i>Zayıf ve güçlü yanlarının farkında olamama</i>	2
<i>Başladığı işi bitirememe</i>	2
<i>Grup önünde rahat davranamama</i>	2

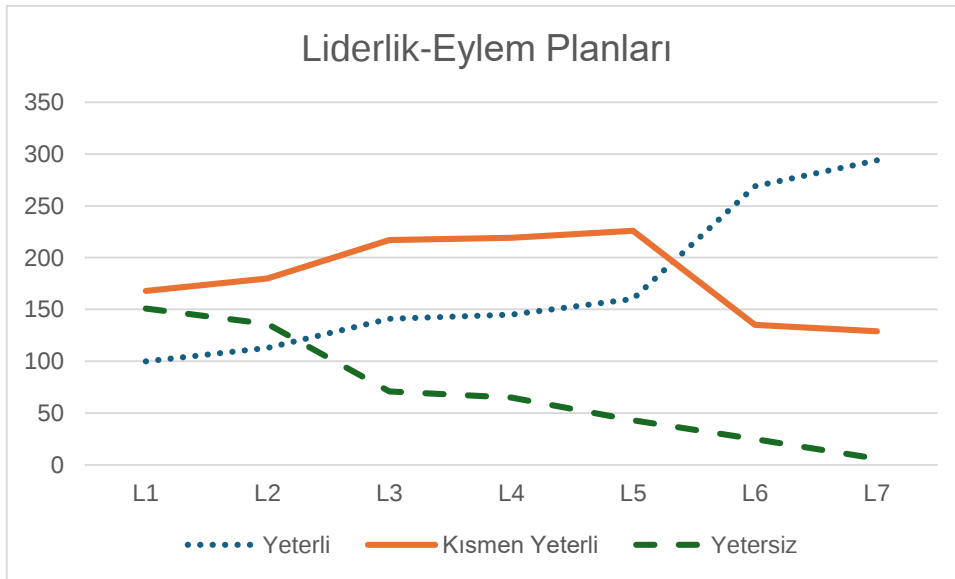
Şekil 40'ta üç farklı gözlemci öğretmen tarafından Öğrenci Gözlem Formu (Ek 2.) kullanılarak yapılan gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Üç gözlemcinin de girişimcilik yeterliliklerinden liderlik yeterliğine ilişkin öğrenci davranışları ağırlıklı olarak kısmen yeterli ve yeterli buldukları belirlenmiştir. Tüm gözlemlerin toplamı dikkate alındığında, öğrencilerin liderlik yeterliğine ortalama düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Tablo 16'da verilen kodlar öğrencilerin oyun oynama sürecinde liderlik yeterliklerine ilişkin eksikleri ortaya koymaktadır.

Örneğin; G1 gözleminde, “Çocuklar muğlak bir durumla karşılaştıklarında ve bu durumu çözmeleri gerektiğinde “Öğretmenim bu zor, ben bunu yapamam, ben bunu

anlamam öğretmenim, bunu geçelim başka bir oyun oynayalım.” şeklinde ifadelerde bulunup kaçınma davranışı sergiliyorlar.” (muğlak olan durumu görmezden gelme), şeklinde ifade edilmiştir. G2 gözleminde, “Çocuklar yetişkin/akran liderliğine uyum göstermemeliler, çocukların kendi liderlikleri hakkında oynattığımız oyunlarda bunları da desteklemeliyiz. Liderlik kavramı sadece yetişkin liderliği veya bireysel olarak kendi liderlikleri olmamalı, bizim odaklandığımız çocukların liderliği oldu, aynı zamanda diğer çocuklarında akranlarının liderliğini kabul edeceği çalışmalar yapmalıyız.” (akran liderliğini kabul etmeme) şeklinde ifade edilmiştir. G1 gözleminde, “Dikkat süreleri kısa olduğu için etkinlikleri 56-72 ay grubunda daha kısa yapabiliriz veya iki grup şeklinde oynatabiliriz. Sunum etkinliklerine ağırlık vererek çocukların topluluk önünde rahat davranmalarını sağlayabiliriz.” (başladığı işi bitirememe), (grup önünde rahat davranamama), şeklinde ifade edilmiştir.

4.4.8. Liderlik Eylem Planları Özeti

Öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan “Liderlik” yeterliğini kazanmaları amacıyla gerçekleştirilen döngü kapsamında VUCA temelinde hazırlanan 7 oyun etkinliği oynatılmıştır. Tüm etkinliklerden elde edilen gözlemci bulguları ve kodlar doğrultusunda öğrencilerin yaratıcılık yetkinliğinde gözlemlenen değişim Şekil 41’de sunulmuştur.



Şekil 41. Liderlik Döngüsüne İlişkin Gözlem (L1-L2-L3-L4-L5-L6-L7) Bulguları

Şekil 41’de girişimcilik yeterliliklerinden “Liderlik” yeterliği kapsamında gerçekleştirilen Liderlik -Eylem Planı-1, Liderlik -Eylem Planı-2, Liderlik -Eylem Planı-3, Liderlik -Eylem Planı-4, Liderlik -Eylem Planı-5 eylem planları ile “Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar” toplamının sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Eylem Planı-1’den başlayarak Eylem Planı-5’e kadar olan süreçte öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan yaratıcılık yeterliğine ilişkin davranışlarının yeterlik düzeyinde yukarı yönde bir artış olduğunu ortaya konulmuştur. Kısmen yeterli ve yeterli olduğu yönündeki gözlem bulgularının da son olarak oynanan Eylem Planı 7 etkinliğinde diğer eylem planlarına göre yüksek olduğu görülmektedir.

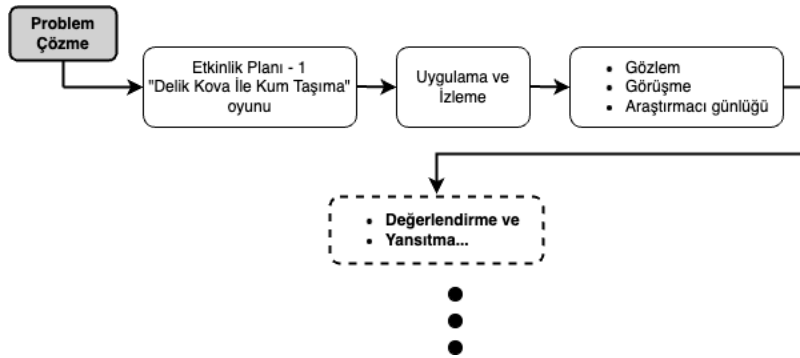
4.5. “Problem Çözme” Yeterliği Döngüsüne İlişkin Bulgular

Öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan “Problem Çözme” yeterliğini kazanmaları amacıyla gerçekleştirilen döngü kapsamında öğretim süreci 5 VUCA temelinden hazırlanan farklı oyun etkinliğiyle tamamlanmıştır. Aşağıda birinci oyun etkinliğinden başlayarak altıncı oyun etkinliği tamamlanana kadar öğrencilerin gözlemlenmesi, öğretmenler ile yapılan görüşmeler ve araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

4.5.1. “Problem Çözme” Yeterliği Eylem Planı-1

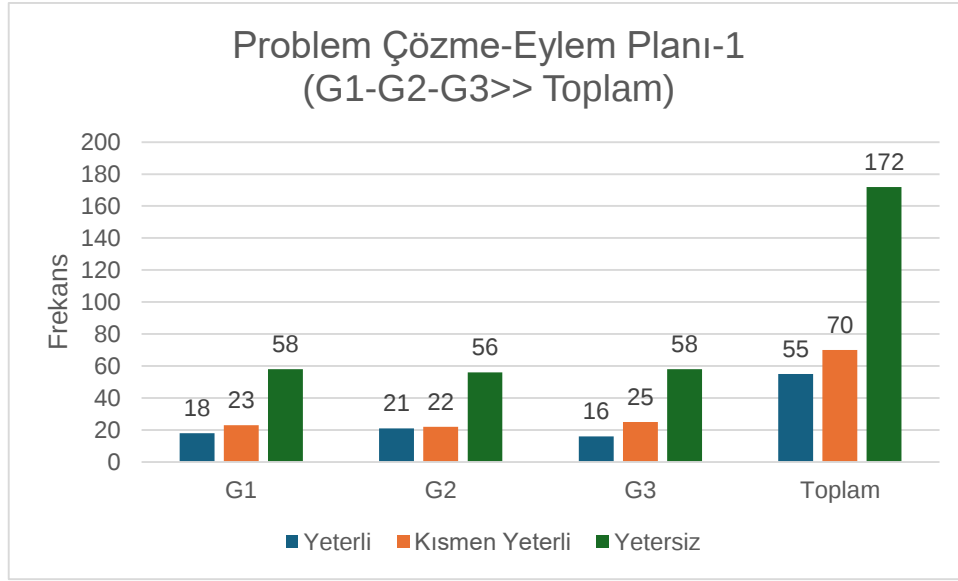
Girişimcilik yetkinliklerinden biri olan Problem Çözme yeterliği döngüsü kapsamında gerçekleştirilen birinci eylem planında “Altı Delik Kova ile Kum Taşıma” isimli oyun etkinliğine yer verilmiştir. Tüm çocuklar 48 dakikada tamamlanan oyuna katılmışlardır. Oyun bireysel olarak oynanmış ve toplam 11 çocuk oyuna dahil olmuştur.

Etkinliğe ilişkin süreçler Şekil 42’de sunulmuştur.



Şekil 42. “Problem Çözme” Yeterliği Eylem Planı- 1

Şekil 42’de görüleceği üzere Eylem Planı-1 kapsamında öğrenciler “Delik Kova ile Kum Taşıma” isimli oyunu (Ek 22.) oynamışlar ve oyunun uygulanması sırasında biri araştırmacı, biri uygulayıcı ve diğeri rehberlik ve psikolojik danışman olmak üzere üç farklı öğretmen tarafından gözlenmişlerdir. Etkinlik sonunda araştırmacı tarafından öğretmenler ile görüşme yapılmıştır. Devamında araştırmacı tarafından oyuna ilişkin araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Üç öğretmenin gözlemleri, görüşme ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler analiz edilmiş ve “Eylem Planı-1”e ilişkin bulgular Şekil 43’te ve Tablo 17’de verilmiştir.



Şekil 43. Eylem Planı-1’e İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları

Tablo 17.

Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar

Kodlar	Frekans(f)
Sonuca odaklanma	7
Sonuca götüren alternatif yolları düşünememe	7
Belirsiz durumlarda tek düze düşünme	6
Olumlu veya olumsuz değerlendirme yapamama	6
Oyunun günlük yaşam becerisinden uzak olması	6
Çatışma ve anlaşmazlıkları giderememe	5
Çözümü sözel şiddetle giderme	5
Deneme-yanılma yetersizliği	5
Gerçek soruna odaklanamama	4
Karar verdiğini uygulayamama	4
Problemin fakına varamama	2
İletişim zorluğu	3

Şekil 43'te üç farklı gözlemci öğretmen tarafından Öğrenci Gözlem Formu (Ek 2.) kullanılarak yapılan gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Üç gözlemcinin de girişimcilik yeterliliklerinden problem çözme yeterliğine ilişkin öğrenci davranışlarını ağırlıklı olarak yetersiz ve kısmen yeterli buldukları belirlenmiştir. Tüm gözlemlerin toplamı dikkate alındığında, öğrencilerin problem çözme yeterliğine düşük düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Dahası, Tablo 17'de verilen kodlar öğrencilerin oyun oynama sürecinde problem çözme yeterliklerine ilişkin eksikleri ortaya koymaktadır.

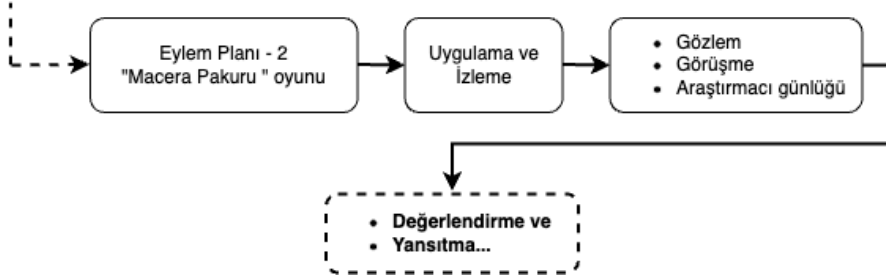
Örneğin; G2 gözleminde, *“Yaratıcılık oyunlarında olduğu gibi çocuklar oyunun sonuna odaklanıyorlar. Yedi çocuk kumu sadece delik kova ile taşımaya çalıştı, alternatif yollar üretmediler. Kazanmaya odaklı oldukları için, süreç içerisindeki problemlere odaklanmadılar. Ayrıca onlar için belirsiz olan seçeneği seçmek istemediler.”* (sonuca odaklanma), (sonuca götüren alternatif yolları düşünememe), (belirsiz durumlarda tek düze düşünme), şeklinde ifade edilmiştir. G3 gözleminde, *“Problemi çözmeye çalışan çocuklarda çözüm sürecinin olumlu veya olumsuz ilerleyip ilerlemediğine karar verme becerisine sahip değiller. Aynı zamanda muğlak bir ortam yaratıldığında çatışma sorunu ortaya çıkıyor. Çocuklar bilinen bir şeyin dışına çıktıklarında muğlak ortamı yönetemiyor ve çatışma, hatta sözel sürüşmeler ortaya çıkıyor.”* (çatışma ve anlaşmazlıkları giderememe), (çatışma ve anlaşmazlıkları giderememe), şeklinde ifade edilmiştir. G1 gözleminde, *“Bu tarz oyunlarda oyun birkaç kere oynatılabilir. Çocuklar kısa süre içerisinde problemi fark edebilseler bile oyun süresinde, oyun heyecanını yaşarken alternatif çözüm yollarını üretmeyebiliyorlar. Günlük yaşam olaylarını içeren ve kazananı kaybedeni olmayan oyunlar oynatabiliriz.”* (deneme-yanılma yetersizliği), (oyunun günlük yaşam becerisinden uzak olması), şeklinde ifade edilmiştir. Bir sonraki oyunun günlük yaşam becerisi ile alakalı olması gerektiğine çocukların (6) oyun içerisinde kullandıkları sözel ifadeler dikkate alınarak karar verilmiştir.

4.5.2. “Problem Çözme” Yeterliği Eylem Planı-2

Önceki etkinlikten elde edilen gözlemci bulguları ve kodlar doğrultusunda öğrencilerin liderlik yetkinliğini geliştirmek üzere yeni bir etkinlik tasarlanmıştır. Öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan liderlik yeterliği döngüsü kapsamında gerçekleştirilen beşinci eylem planında “Macera Parkuru” isimli oyun

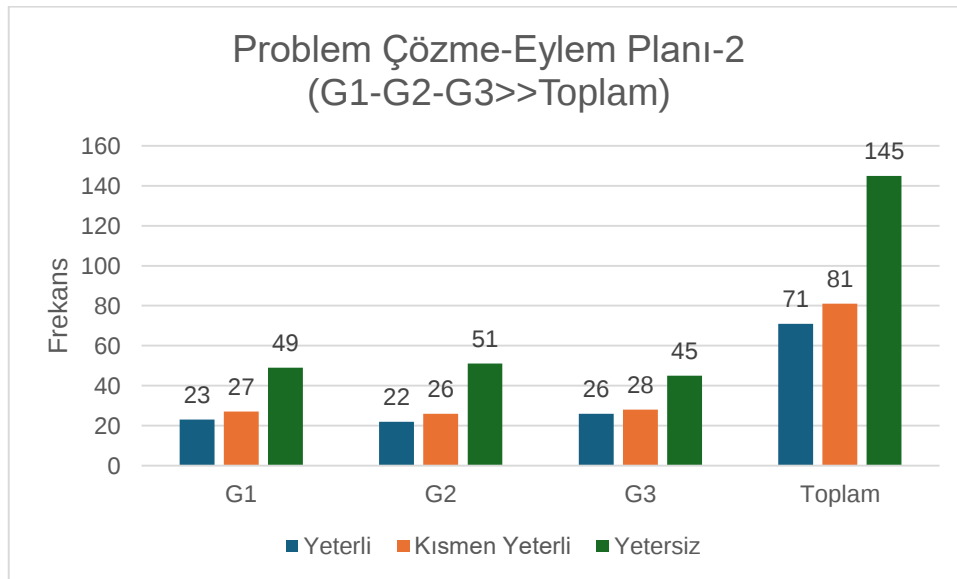
etkinliğine yer verilmiştir. Tüm çocuklar 38 dakikada tamamlanan oyuna katılmışlardır. Oyun grup oyunu şeklinde oynanmış ve toplam 11 çocuk oyuna dahil olmuştur.

Etkinliğe ilişkin süreçler Şekil 44’te sunulmuştur.



Şekil 44. “Problem Çözme” Yeterliği Eylem Planı- 2

Şekil 44’te görüleceği üzere Eylem Planı-2 kapsamında öğrenciler “Macera Parkuru” isimli oyunu (Ek 23.) oynamışlar ve oyunun uygulanması sırasında biri araştırmacı, biri uygulayıcı ve diğeri rehberlik ve psikolojik danışman olmak üzere üç farklı öğretmen tarafından gözlenmişlerdir. Etkinlik sonunda araştırmacı tarafından öğretmenler ile görüşme yapılmıştır. Devamında araştırmacı tarafından oyuna ilişkin araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Üç öğretmenin gözlemleri, görüşme ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler analiz edilmiş ve “Eylem Planı-2”ye ilişkin bulgular Şekil 45’te ve Tablo 18’de verilmiştir.



Şekil 45. Eylem Planı-2’ye İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları

Tablo 18.

Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar

Kodlar	Frekans(f)
<i>Sonuca odaklanma</i>	6
<i>Sonuca götüren alternatif yolları düşünememe</i>	6
<i>Belirsiz durumlarda tek düze düşünme</i>	6
<i>Sorun karşısında sakinliğini koruyamama</i>	5
<i>Karar verdiği uygulamamama</i>	4
<i>Problemin farkına varamama</i>	4
<i>Hareketli etkinlikte gözlem yetersizliği</i>	3
<i>Etkinlik süresi</i>	3
<i>İletişim zorluğu</i>	3

Şekil 45'te üç farklı gözlemci öğretmen tarafından Öğrenci Gözlem Formu (Ek 2.) kullanılarak yapılan gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Üç gözlemcinin de girişimcilik yeterliliklerinden problem çözme yeterliğine ilişkin öğrenci davranışlarını ağırlıklı olarak yetersiz ve kısmen yeterli buldukları belirlenmiştir. Tüm gözlemlerin toplamı dikkate alındığında, öğrencilerin problem çözme yeterliğine düşük düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Dahası, Tablo 18'de verilen kodlar öğrencilerin oyun oynama sürecinde problem çözme yeterliklerine ilişkin eksikleri ortaya koymaktadır.

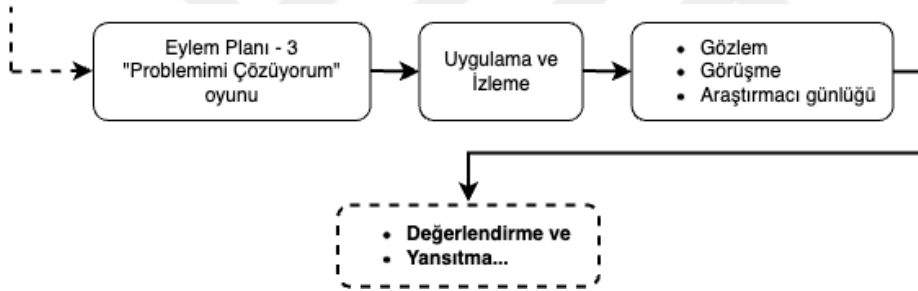
Örneğin; G2 gözleminde, “Çocuklar oyunun sonucuna çok odaklanıyorlar. Oyun esnasında alternatif yolları düşünemeyip ya tek düze düşünüyorlar (her zaman etraflarında gördükleri çözümleri uygulamaya çalışma) ya da pes ederek oyunu bırakıyorlar. Pes ederek bırakan çocuklar kaos ortamı yaratıyorlar, fakat bu kaos ortamı bizim teşvik ettiğimiz nitelikte bir kaos ortamı olmuyor. Biz çocukların bu gibi durumlarda problem çözme alışkanlığının gelişmesini beklemekteyiz. Karşılaştığımız kaos ortamı kargaşa ve sözel şiddete neden olmaktadır.” (sonuca odaklanma), (sonuca giden alternatif yolları düşünememe), (sorun karşısında sakinliğini koruyamama), şeklinde ifade edilmiştir. G3 gözleminde, “Çocuklara problemin ne olduğunu farklı etkinliklerle anlatmalıyız. Belki onları zorlayan konuları tespit edip, oyunları ona göre düzenlemeliyiz. Bu gerçek hayatla alakalı olabilir, okul ile alakalı olabilir.” (problemin farkına varamama), şeklinde ifade edilmiştir. G1 gözleminde, “Bir sonraki etkinliği

çocukları iyi gözlemleyeceğimiz soru-cevap şeklinde hareketli olmayan bir etkinlik şeklinde tasarlamalıyız. Çocukları daha iyi gözlemleyeceğimizi düşünüyorum” (hareketli etkinlikte gözlem yetersizliği), şeklinde ifade edilmiştir.

4.5.3. “Problem Çözme” Yeterliği Eylem Planı-3

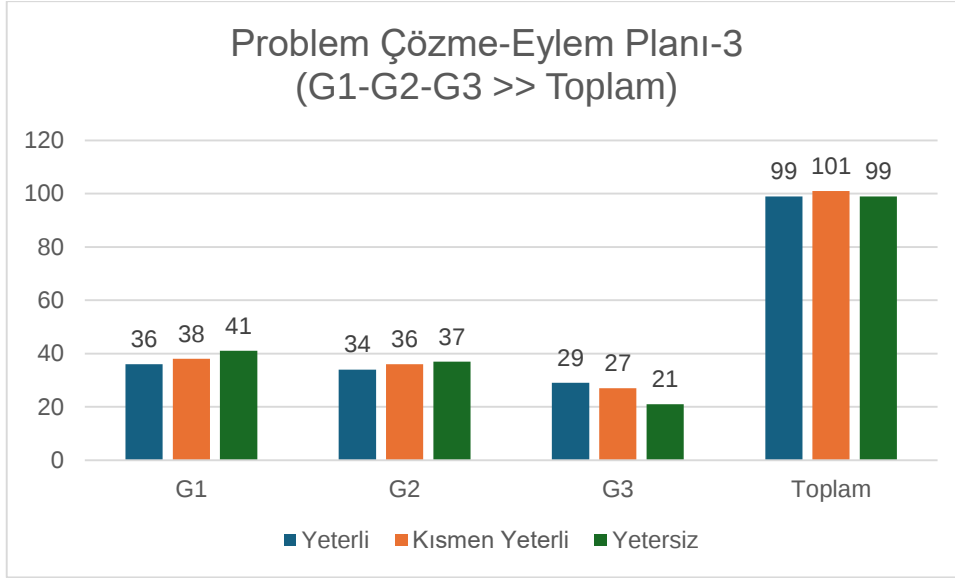
Önceki etkinlikten elde edilen gözlemci bulguları ve kodlar doğrultusunda öğrencilerin Problem Çözme yetkinliğini geliştirmek üzere yeni bir etkinlik tasarlanmıştır. Öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan problem çözme yeterliği döngüsü kapsamında gerçekleştirilen dördüncü eylem planında “Problemimi Çözüyorum” isimli oyun etkinliğine yer verilmiştir. Tüm çocuklar 29 dakikada tamamlanan oyuna katılmışlardır. Oyun grup oyunu şeklinde oynanmış ve toplam 11 çocuk oyuna dahil olmuştur.

Etkinliğe ilişkin süreçler Şekil 46’da sunulmuştur.



Şekil 46. “Problem Çözme” Yeterliği Eylem Planı- 3

Şekil 46’da görüleceği üzere Eylem Planı-3 kapsamında öğrenciler “Problemimi Çözüyorum” isimli oyunu (Ek 24.) oynamışlar ve oyunun uygulanması sırasında biri araştırmacı, biri uygulayıcı ve diğeri rehberlik ve psikolojik danışman olmak üzere üç farklı öğretmen tarafından gözlenmişlerdir. Etkinlik sonunda araştırmacı tarafından öğretmenler ile görüşme yapılmıştır. Devamında araştırmacı tarafından oyuna ilişkin araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Üç öğretmenin gözlemleri, görüşme ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler analiz edilmiş ve “Eylem Planı-3”e ilişkin bulgular Şekil 47’de ve Tablo 19’da verilmiştir.



Şekil 47. Eylem Planı-3'e İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları

Tablo 19.

Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar

Kodlar	Frekans(f)
<i>Problemlerin aile tarafından çözülmesi</i>	5
<i>Problemin farkına varamama</i>	4
<i>Problemin öğretmen tarafından çözülmesi</i>	4
<i>Acil durumlar ile ilgili bilgi sahibi olmama</i>	3
<i>Deneme-yanılma eksikliği</i>	3
<i>Çözümün doğruluğunu sınamama</i>	3
<i>Anne- baba tutumu</i>	3
<i>Karar verme becerisi eksikliği</i>	3
<i>İletişim eksikliği</i>	3

Şekil 47'de üç farklı gözlemci öğretmen tarafından Öğrenci Gözlem Formu (Ek 2.) kullanılarak yapılan gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Üç gözlemcinin de girişimcilik yeterliliklerinden problem çözme yeterliğine ilişkin öğrenci davranışlarını ağırlıklı olarak yetersiz ve kısmen yeterli buldukları belirlenmiştir. Tüm gözlemlerin toplamı dikkate alındığında, öğrencilerin problem çözme yeterliğine düşük düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Dahası, Tablo 19'da verilen kodlar öğrencilerin

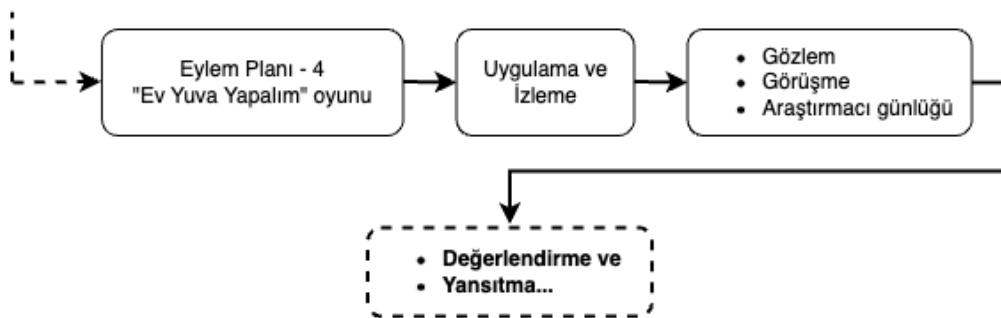
oyun oynama sürecinde problem çözme yeterliklerine ilişkin eksikleri ortaya koymaktadır.

Örneğin; G2 gözleminde, “Çocuklar gündelik hayat ile alakalı problemlerini kendileri çözememekte, evde böyle bir özgürlükleri bulunmamakta olup, Ç2, Ç3, Ç5, Ç6, Ç7, Ç10, ortak olarak söylemlerinden bunu anlayabiliyoruz. Arkadaşlarının gündelik hayat ile alakalı ürettikleri çözümlere Ç2 “Öğretmenim ben yaralı birini görürsem ambulansı aramak isterim ama annem telefonunu kullanmama izin vermez, anneme söylediğimde oda aramaz”, Ç3 “Öğretmenim saksıyı kırdığımız zaman, annemiz bize kızar”, “Öğretmenim annem kırılan oyuncaklara bir şey yapmamızı istemiyor, çöpe atıyor.” şeklinde ifade edilmiştir. G1 gözleminde, “Problemimi çözüyorum oyunları kapsamında sorduğumuz gündelik yaşama ilişkin sorulara dair çocuklar bilgi sahibi değiller. Okul öncesi dönemde kazandırılması gereken bu kazanım-göstergeler dahilinde de etkinlikleri sonraki dönemlerde çocuklara kazandırmalıyız.” (acil durumlar ile ilgili bilgi sahibi olmama), şeklinde ifade edilmiştir.

4.5.4. “Problem Çözme” Yeterliği Eylem Planı-4

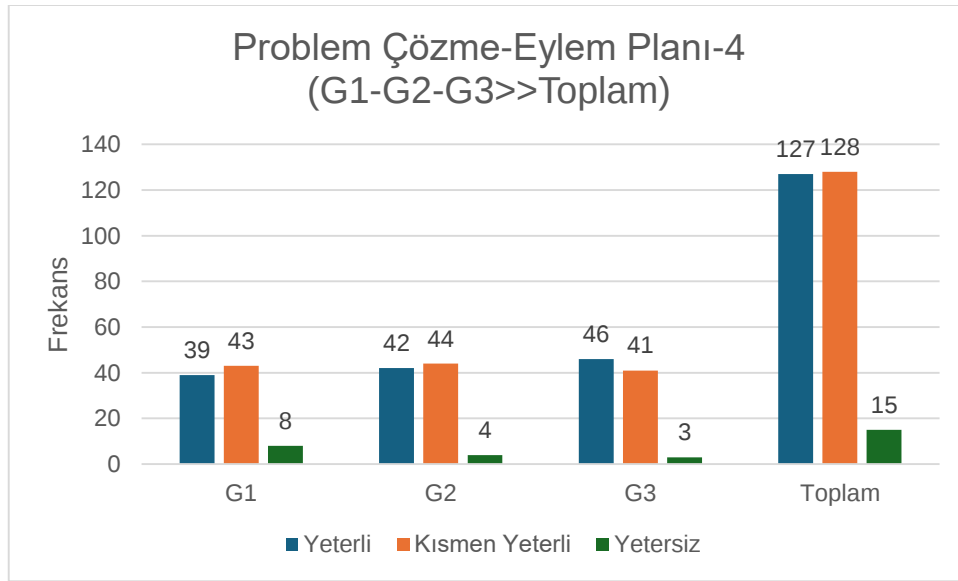
Önceki etkinlikten elde edilen gözlemci bulguları ve kodlar doğrultusunda öğrencilerin Problem Çözme yetkinliğini geliştirmek üzere yeni bir etkinlik tasarlanmıştır. Öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan problem çözme yeterliği döngüsü kapsamında gerçekleştirilen dördüncü eylem planında “Ev Yuva Yapalım” isimli oyun etkinliğine yer verilmiştir. Tüm çocuklar 48 dakikada tamamlanan oyuna katılmışlardır. Oyun grup oyunu şeklinde oynanmış ve toplam 10 çocuk oyuna dahil olmuştur.

Etkinliğe ilişkin süreçler Şekil 48’de sunulmuştur.



Şekil 48. “Problem Çözme” Yeterliği Eylem Planı- 4

Şekil 48’de görüleceği üzere Eylem Planı-4 kapsamında öğrenciler “Ev Yuva Yapalım” isimli oyunu (Ek 25.) oynamışlar ve oyunun uygulanması sırasında biri araştırmacı, biri uygulayıcı ve diğeri rehberlik ve psikolojik danışman olmak üzere üç farklı öğretmen tarafından gözlenmişlerdir. Etkinlik sonunda araştırmacı tarafından öğretmenler ile görüşme yapılmıştır. Devamında araştırmacı tarafından oyuna ilişkin araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Üç öğretmenin gözlemleri, görüşme ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler analiz edilmiş ve “Eylem Planı-4”e ilişkin bulgular Şekil 49’da ve Tablo 20’de verilmiştir.



Şekil 49. Eylem Planı-4’e İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları

Tablo 20.

Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar

Kodlar	Frekans(f)
Zihinde canlandıramama	5
İnce motor becerileri kullanmada zorluk yaşama	4
Karmaşık olanı açıklığa kavuşturamamak	3
Destekleyici soru eksikliği	3
Öğretmenin özgünlüğü desteklememesi	1

Şekil 49’da üç farklı gözlemci öğretmen tarafından Öğrenci Gözlem Formu (Ek 2.) kullanılarak yapılan gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Üç

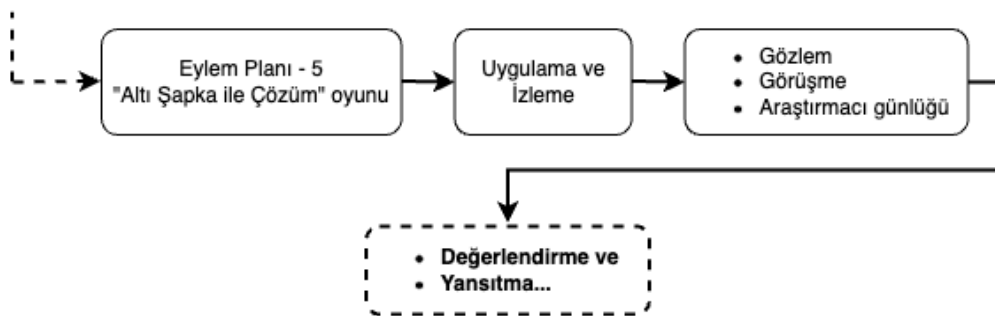
gözlemcinin de girişimcilik yeterliliklerinden problem çözme yeterliğine ilişkin öğrenci davranışlarını ağırlıklı olarak kısmen yeterli ve yeterli buldukları belirlenmiştir. Tüm gözlemlerin toplamı dikkate alındığında, öğrencilerin problem çözme yeterliğine orta düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Tablo 20’de verilen kodlar öğrencilerin oyun oynama sürecinde problem çözme yeterliklerine ilişkin eksikleri ortaya koymaktadır.

Örneğin; G2 gözleminde, “Çocuklar *bulmuş oldukları çözümleri sözel olarak ifade edebiliyor olsalar bile zihinlerinde canlandıramıyorlar ve buldukları çözüm yollarını somut olarak gösteremiyorlar.*” (zihinde canlandıramama), (ince motor becerileri kullanmada zorluk yaşama), şeklinde ifade edilmiştir. G1 gözleminde, “Uygulayıcı öğretmen problemlerin çözümüne ilişkin destekleyici sorular sorarak, çözümü ifade sözel olarak dile getiremeyen çocuklara yardımcı olabilir. Problemin çözümüne ilişkin somut etkinlikler yapmakta olan çocuklar var. Amacımız bir ürün ortaya çıkarmak olmadığı için bu çocukların. İnce motor becerilerini kullanmalarına yardımcı olabiliriz.” (ince motor becerileri kullanmada zorluk yaşama), (destekleyici soru eksikliği), şeklinde ifade edilmiştir.

4.5.5. “Problem Çözme” Yeterliği Eylem Planı-5

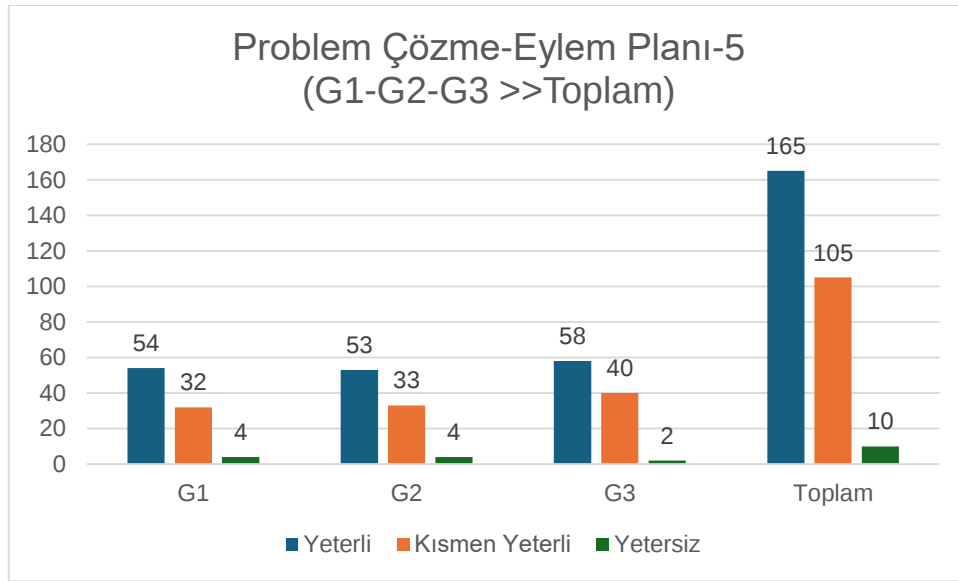
Önceki etkinlikten elde edilen gözlemci bulguları ve kodlar doğrultusunda öğrencilerin Problem Çözme yetkinliğini geliştirmek üzere yeni bir etkinlik tasarlanmıştır. Öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan problem çözme yeterliği döngüsü kapsamında gerçekleştirilen beşinci eylem planında “Altı Şapka ile Çözüm” isimli oyun etkinliğine yer verilmiştir. Tüm çocuklar 24 dakikada tamamlanan oyuna katılmışlardır. Oyun grup oyunu şeklinde oynanmış ve toplam 10 çocuk oyuna dahil olmuştur.

Etkinliğe ilişkin süreçler Şekil 50’de sunulmuştur.



Şekil 50. “Problem Çözme” Yeterliği Eylem Planı- 5

Şekil 50’de görüleceği üzere Eylem Planı-5 kapsamında öğrenciler “Altı Şapka ile Çözüm” isimli oyunu (Ek 26.) oynamışlar ve oyunun uygulanması sırasında biri araştırmacı, biri uygulayıcı ve diğeri rehberlik ve psikolojik danışman olmak üzere üç farklı öğretmen tarafından gözlenmişlerdir. Etkinlik sonunda araştırmacı tarafından öğretmenler ile görüşme yapılmıştır. Devamında araştırmacı tarafından oyuna ilişkin araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Üç öğretmenin gözlemleri, görüşme ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler analiz edilmiş ve “Eylem Planı-5”e ilişkin bulgular Şekil 51’de ve Tablo 21’de verilmiştir.



Şekil 51. Eylem Planı-5’e İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları

Tablo 21.

Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar

Kodlar	Frekans(f)
Uygun modelleme eksikliği	4
İletişim zorluğu	3
Problem ile duygular arasında ilişki kuramama	3
Belirsizlikten kaçınma	3
Çözüme ilişkin yargıda bulunma	2
Öğretmenin özgünlüğü desteklememesi	1

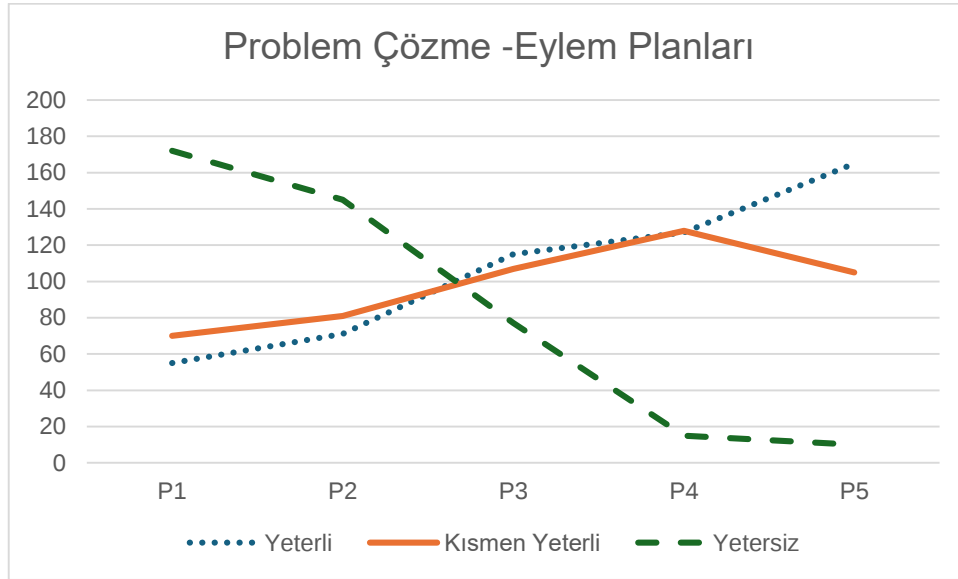
Şekil 51’de üç farklı gözlemci öğretmen tarafından Öğrenci Gözlem Formu (Ek 2.) kullanılarak yapılan gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Üç gözlemcinin de girişimcilik yeterliliklerinden problem çözme yeterliğine ilişkin öğrenci davranışlarını ağırlıklı olarak kısmen yeterli ve yeterli buldukları belirlenmiştir. Tüm gözlemlerin toplamı dikkate alındığında, öğrencilerin problem çözme yeterliğine iyi düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Tablo 21’de verilen kodlar öğrencilerin oyun oynama sürecinde problem çözme yeterliklerine ilişkin eksikleri ortaya koymaktadır.

Örneğin; G2 gözleminde, *“Çocuklar problemlere fikir üretme ve çözüm kısmında zorlanmadılar. Fakat oyunlarda sunduğumuz problemler, çeşitli meslekler veya rollerin gündelik hayatta neler yaptıklarına dair fikirleri yoktu. Çocukların sosyal çevre ve sosyal arkadaşlıklar ile alakalı eksiklikleri karşılaştıkları problemlere çözüm üretme kısmında zorlanmalarına neden oluyor.”* (uygun modelleme eksikliği), şeklinde ifade edilmiştir. G1 gözleminde, *“Altı şapkalı düşünme tekniğinin özelliğinden kaynaklı her çocuğun farklı bir duyguyu savunması gerekiyor. Çocuklar bazı duyguların farkında olamadığı için problemin çözümüne ilişkin fikirlerini paylaşabilseler bile, bu fikirleri duygu durumlarına yansıtamadılar. Fakat bizim birincil amacımız problem çözme becerilerinin geliştirilmesi olduğu için daha sonrasında farklı etkinliklerle çocukların duygu durumları üzerine etkinlikler tasarlayarak, okul genelinde oyunlar oynatabiliriz.”* (problem ile duygular arasında ilişki kuramama), şeklinde ifade edilmiştir. G3 gözleminde, *“Çocuklar belirsiz ortamlarda çalışmaya alışkın olmadığını, karşılarına bir problem çıktığı zaman çekinik kaldıklarını, çocukların kendi söylemlerinden anlayabiliyoruz.”* Örneğin, Ç4 ve Ç3 söylemlerinde *“Öğretmenim, evimizde yangın çıktığından evimiz yanar, biz söndüremeyiz ki. Mutsuz oluruz, annemiz de mutsuz olur. İtfaiye sadece yangını söndürür, başka bir şey yapamaz. Kocaman ev yanarsa itfaiye bunu söndüremez.”* Ç5 söyleminde, *“Hayır öğretmenim, bizim ev ikinci katta, bizim evi hiç su basmaz, çok yağmur yağarsa hiçbir şey yapmayız”* (belirsizlikten kaçınma), şeklinde ifade edilmiştir.

4.5.6. “Problem Çözme” Yeterliği Eylem Planları Özeti

Öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan “Liderlik” yeterliğini kazanmaları amacıyla gerçekleştirilen döngü kapsamında hazırlanan yedi (7) VUCA temelinde hazırlanan oyun etkinliğiyle oynatılmıştır. Tüm etkinliklerden elde edilen

gözlemci bulguları ve kodlar doğrultusunda öğrencilerin yaratıcılık yetkinliklerinin artışları veya azalışları Şekil 52’de sunulmuştur.



Şekil 52. Problem Çözme Döngüsüne İlişkin Gözlem (P1-P2-P3-P4-P5) Bulguları

Şekil 52’de girişimcilik yeterliliklerinden “Problem Çözme” yeterliği kapsamında gerçekleştirilen Problem Çözme-Eylem Planı-1, Problem Çözme--Eylem Planı-2, Problem Çözme--Eylem Planı-3, Problem Çözme-Eylem Planı-4, Problem Çözme- Eylem Planı-5’ eylem planları ile “Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar” toplamının sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Eylem Planı-1’den başlayarak Eylem Planı-5’e kadar olan süreçte öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan problem çözme yeterliğine ilişkin davranışlarının yeterlik düzeyinde yukarı yönde bir artış olduğunu ortaya konulmuştur. Kısmen yeterli ve yeterli olduğu yönündeki gözlem bulgularının da son olarak oynanan Eylem Planı 5 etkinliğinde diğer eylem planlarına göre yüksek olduğu görülmektedir

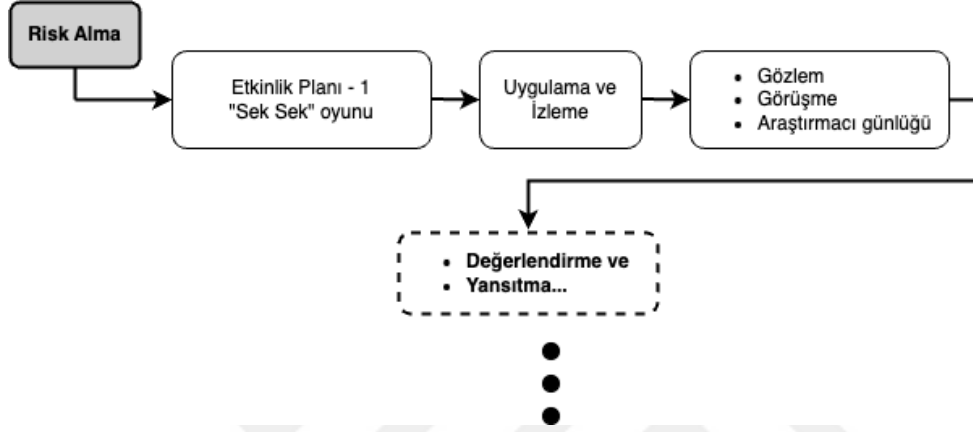
4.6. “Risk Alma” Yeterliği Döngüsüne İlişkin Bulgular

Öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan “Risk Alma” yeterliğini kazanmaları amacıyla gerçekleştirilen döngü kapsamında öğretim süreci 6 VUCA temelinden hazırlanan farklı oyun etkinliğiyle tamamlanmıştır. Aşağıda birinci oyun etkinliğinden başlayarak yedinci oyun etkinliği tamamlanana kadar öğrencilerin gözlemlenmesi, öğretmenler ile yapılan görüşmeler ve araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

4.6.1. “Risk Alma” Yeterliği Eylem Planı-1

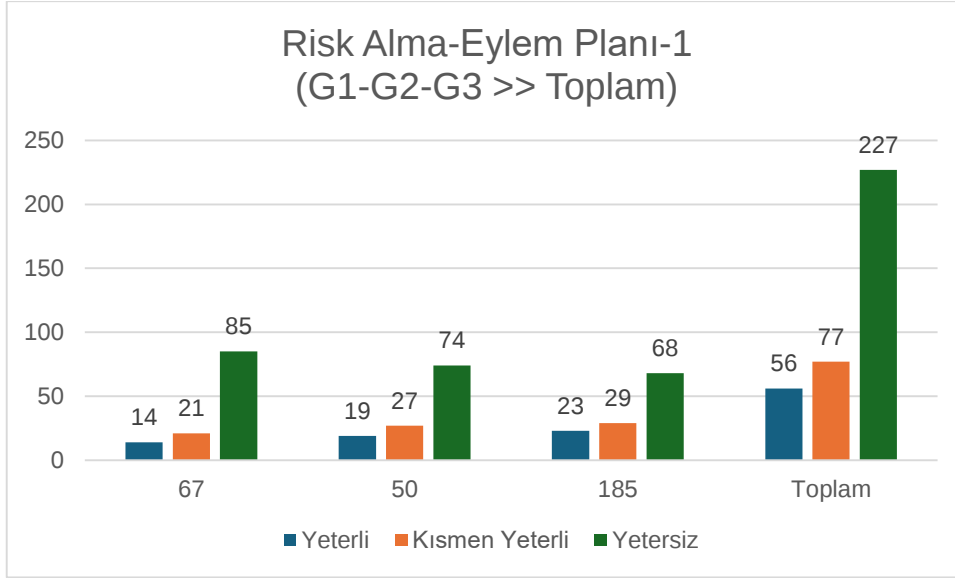
Girişimcilik yetkinliklerinden biri olan Risk Alma yeterliği döngüsü kapsamında gerçekleştirilen birinci eylem planında “Dramatik Oyun” isimli oyun etkinliğine yer verilmiştir. Tüm çocuklar 67 dakikada tamamlanan oyuna katılmışlardır. Oyun bireysel oyun ve grup oyunu olarak oynanmış ve toplam 10 çocuk oyuna dahil olmuştur.

Etkinliğe ilişkin süreçler Şekil 53’te sunulmuştur.



Şekil 53. “Risk Alma” Yeterliği Eylem Planı- 1

Şekil 53’te görüleceği üzere Eylem Planı-1 kapsamında öğrenciler “Sek-Sek” isimli oyunu (Ek 27.) oynamışlar ve oyunun uygulanması sırasında biri araştırmacı, biri uygulayıcı ve diğeri rehberlik ve psikolojik danışman olmak üzere üç farklı öğretmen tarafından gözlenmişlerdir. Etkinlik sonunda araştırmacı tarafından öğretmenler ile görüşme yapılmıştır. Devamında araştırmacı tarafından oyuna ilişkin araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Üç öğretmenin gözlemleri, görüşme ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler analiz edilmiş ve “Eylem Planı-1”e ilişkin bulgular Şekil 54’te ve Tablo 22’de verilmiştir.



Şekil 54. Eylem Planı-1'e İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları

Tablo 22.

Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar

Kodlar	Frekans(f)
Özgüven eksikliği	7
Fırsatları görememe	7
Risk alma-Risk alma oyunu ile tecrübe sahibi olmama	7
Yeniliğe kapalı olma	6
İnisiyatif almada isteksizlik	5
Belirsizlik durumlarında çekiniklik	5
Risk almayı oyun haline getirme	5
Oyuna dair bilgi eksikliği	5

Şekil 54'te üç farklı gözlemci öğretmen tarafından Öğrenci Gözlem Formu (Ek 2.) kullanılarak yapılan gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Üç gözlemcinin de girişimcilik yeterliliklerinden risk alma yeterliğine ilişkin öğrenci davranışlarını ağırlıklı olarak kısmen yeterli ve yetersiz buldukları belirlenmiştir. Tüm gözlemlerin toplamı dikkate alındığında, öğrencilerin problem çözme yeterliğine iyi düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Tablo 22'de verilen kodlar öğrencilerin oyun oynama sürecinde problem çözme yeterliklerine ilişkin eksikleri ortaya koymaktadır.

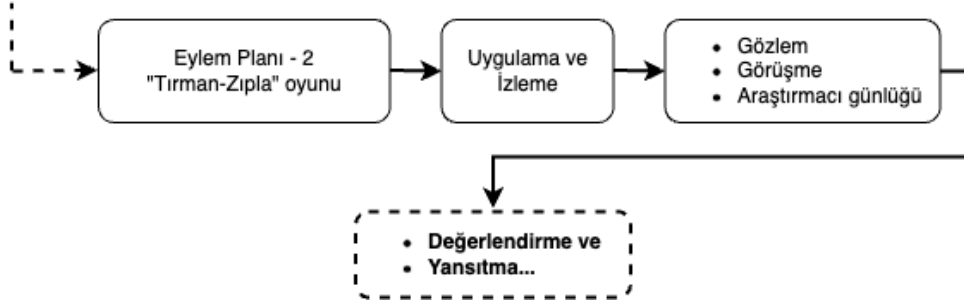
Örneğin; G2 gözleminde, “Gerçekleştirmiş olduğumuz tüm oyunlarda genel gözlemim, çocuklardaki özgüven eksikliği, oyunlar esnasında cesaretini toplayamama ve düşündüklerini söylemeye veya yapmaya cesaret edebiliyor olsa dahi fikirlerini aktarmada zorluk yaşamasıdır. Sek- sek oyunu geleneksek oyunlarımızdan bir tanesi olmasına karşın, çocukların oyunu bilmemesinden kaynaklıda oyunu tam anlamı ile oynatabildiğimizi düşünmüyorum.” (özgüven eksikliği), (oyuna dair bilgi eksikliği), şeklinde ifade edilmiştir. G1 gözleminde, “Çocuklar risk alma becerisini sadece fiziksel aktivitelerde alınan risk ile ilişkilendiriyorlar. Bu şekilde düşüncülerinden dolayı risk onlara göre eğlenceli bir aktivite olarak gözüküyor. Örneğin, oyun etkinliğini çocuklara anlattığımızda, kim risk almak ister diye bir soru sorduk. Çocukların hepsi ben almak isterim dediler. Fakat oyunu oynarken risk almaktan vazgeçip, oyunu yalın haliyle oynamayı tercih ettiler. Tüm bunlara ek olarak çocuklardan birçoğu sek sek oynamayı bilmiyordu. Oyun etkinliğini oynatırken hep en başa dönmek zorunda kaldık.” (risk almayı oyun haline getirme), (oyuna dair bilgi eksikliği), şeklinde ifade edilmiştir. G3 gözleminde, “ Çocuklara oyunu 2 tur oynattıktan sonra, oyun esnasında kullandığımız risk kartlarının ne anlama geldiğinin farkına vardılar. Fakat çocuklar risk almak istediklerinde kaybetme ihtimalleri olduğunu öğrendikleri için risk almaktan kaçındılar. Başarıya ulaşmada deneme yapmayı istemediler, bunun nedenine kaybetmek istemediklerinden dolayı olduğunu düşünüyorum. Çocuklar inisiyatif alarak oyunun sonucunun sorumluluğunu almak istemiyorlar.” (inisiyatif almada isteksizlik), şeklinde ifade edilmiştir. Örneğin, oyun esnasında Ç2 söyleminde, “Öğretmenim Ç4 risk almayı seçti ve çok geri gitti, o yüzden ben almak istemiyorum.” Ç7 söyleminde, “Öğretmenim ben kart seçersem oyunu oynayamam, kendi bildiğim gibi oyunu oynamak istiyorum.” Ç6 söyleminde, “Ben sek sek oynamayı bilmiyorum öğretmenim.” Ç9 söyleminde, “Öğretmenim benim böyle olduğu zaman kafam karışıyor, yapamayacakmışım gibi geliyor, biz mahallede böyle oynamıyoruz.” şeklinde ifade edilmiştir.

4.6.2. “Risk Alma” Yeterliği Eylem Planı-2

Önceki etkinlikten elde edilen gözlemci bulguları ve kodlar doğrultusunda öğrencilerin Risk Alma yetkinliğini geliştirmek üzere yeni bir etkinlik tasarlanmıştır. Öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan Risk Alma yeterliği döngüsü kapsamında gerçekleştirilen ikinci eylem planında “Tırman Zıpla” isimli oyun

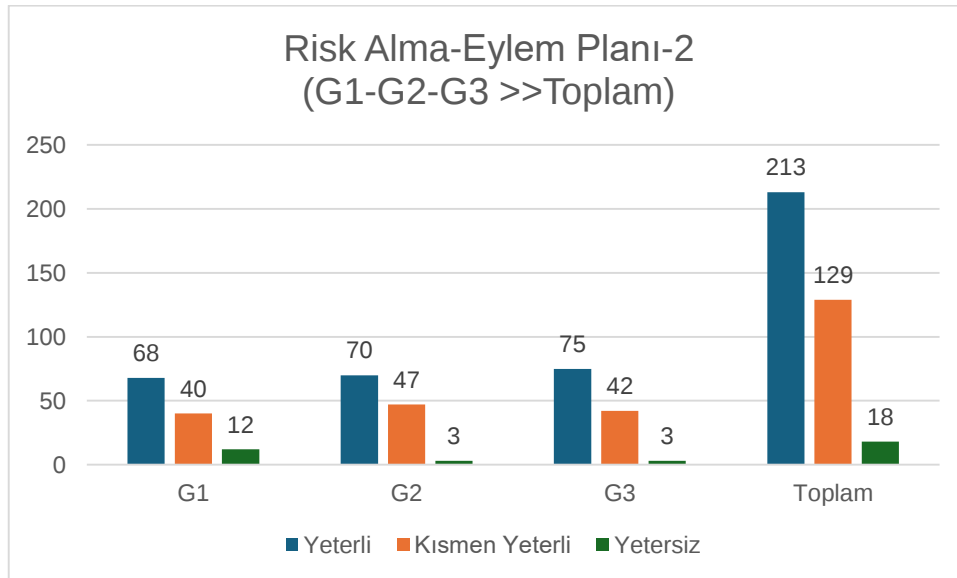
etkinliğine yer verilmiştir. Tüm çocuklar 56 dakikada tamamlanan oyuna katılmışlardır. Oyun grup oyunu şeklinde oynanmış ve toplam 12 çocuk oyuna dahil olmuştur.

Etkinliğe ilişkin süreçler Şekil 55’te sunulmuştur.



Şekil 55. “Risk Alma” Yeterliği Eylem Planı- 2

Şekil 55’te görüleceği üzere Eylem Planı-2 kapsamında öğrenciler “Tırman-Zıpla” isimli oyunu (Ek 28.) oynamışlar ve oyunun uygulanması sırasında biri araştırmacı, biri uygulayıcı ve diğeri rehberlik ve psikolojik danışman olmak üzere üç farklı öğretmen tarafından gözlenmişlerdir. Etkinlik sonunda araştırmacı tarafından öğretmenler ile görüşme yapılmıştır. Devamında araştırmacı tarafından oyuna ilişkin araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Üç öğretmenin gözlemleri, görüşme ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler analiz edilmiş ve “Eylem Planı-2”ye ilişkin bulgular Şekil 56’da ve Tablo 23’te verilmiştir.



Şekil 56. Eylem Planı-2’ye İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları

Tablo 23.

Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar

Kodlar	Frekans(f)
<i>Fiziksel risk alma arzusu</i>	6
<i>Kazanma arzusu</i>	5
<i>Cesaretini gösterme isteği</i>	5
<i>Fiziksel enerjiyi atma isteği</i>	4

Şekil 56’da üç farklı gözlemci öğretmen tarafından Öğrenci Gözlem Formu (Ek 2.) kullanılarak yapılan gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Üç gözlemcinin de girişimcilik yeterliliklerinden risk alma yeterliğine ilişkin öğrenci davranışlarını ağırlıklı olarak kısmen yeterli ve yeterli buldukları belirlenmiştir. Tüm gözlemlerin toplamı dikkate alındığında, öğrencilerin risk alma yeterliğine iyi düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Tablo 23’te verilen kodlar öğrencilerin oyun oynama sürecinde risk alma yeterliklerine ilişkin eksikleri ortaya koymaktadır.

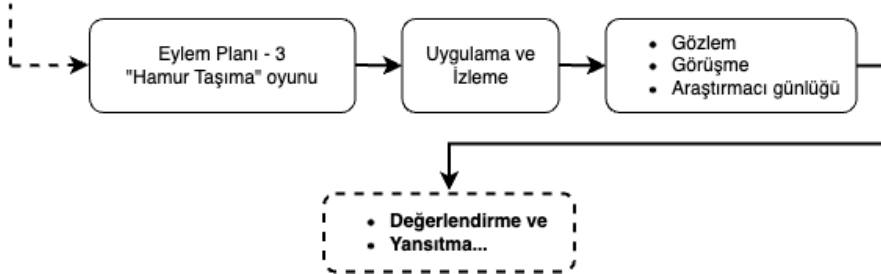
Örneğin; G2 gözleminde, “Çocuklar hareketli etkinlikler tasarladığımızda, risk alma kavramını girişimcilik yetkinlerinden biri olan risk alma becerisi olarak değil, koşma, zıplama, yüksekten atlama gibi tehlikeli olan hareketleri yaparken aldıkları riski gösteriyorlar. Eğer biz bunu risk alabilme becerisi olarak kabul ediyorsak, okulun dezavantajlı bir semtte olması ve çocukların çevrelerindeki büyük çocuklardan gördüklerini sıklıkla denemeye çalışması nedeni ile risk alma davranışını sıklıkla gösteriyorlar. Biz öğretmenler olarak bunu kazandırmaya yönelik değil davranışı söndürmeye yönelik çalışmalar yapmaktayız. (fiziksel risk alma arzusu), şeklinde ifade edilmiştir. ” G1 gözleminde, “Çocuklar böyle etkinliklerde, cesaretlerini gösterme fırsatı buluyorlar, çocukların en azından fiziksel aktivitelerde cesaretlerini göstermeleri onlar için olumlu bir fırsat olsa bile bizim aradığımız risk alma becerisi bu değil diye düşünüyorum.” (cesaretini gösterme isteği), şeklinde ifade edilmiştir.

4.6.3. “Risk Alma” Yeterliği Eylem Planı-3

Önceki etkinlikten elde edilen gözlemci bulguları ve kodlar doğrultusunda öğrencilerin Risk Alma yetkinliğini geliştirmek üzere yeni bir etkinlik tasarlanmıştır. Öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan Risk Alma yeterliği döngüsü

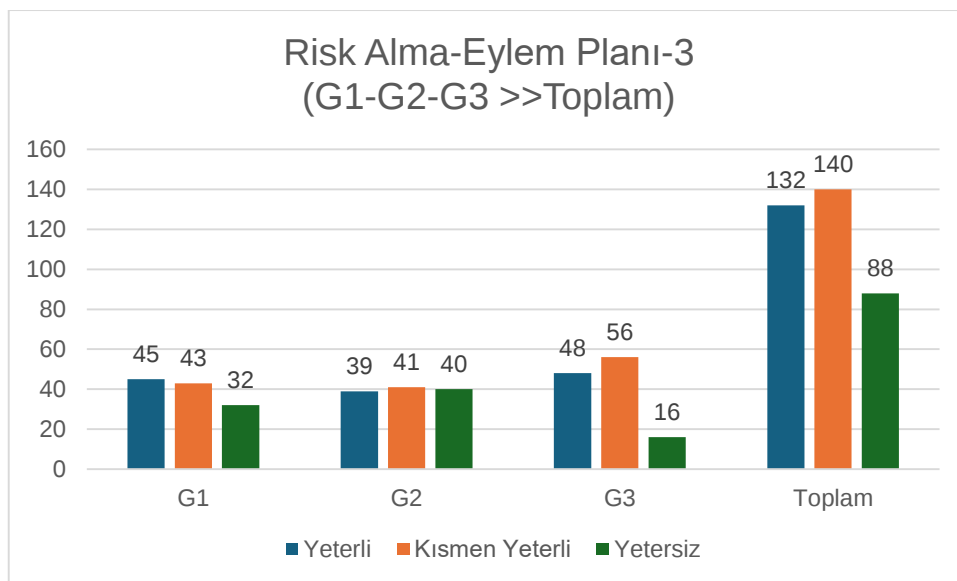
kapsamında gerçekleştirilen üçüncü eylem planında “Hamur Taşıma” isimli oyun etkinliğine yer verilmiştir. Tüm çocuklar 36 dakikada tamamlanan oyuna katılmışlardır. Oyun grup oyunu şeklinde oynanmış ve toplam 11 çocuk oyuna dahil olmuştur.

Etkinliğe ilişkin süreçler Şekil 57’de sunulmuştur.



Şekil 57. “Risk Alma” Yeterli Eylem Planı- 3

Şekil 57’de görüleceği üzere Eylem Planı-3 kapsamında öğrenciler “Hamur Taşıma” isimli oyunu (Ek 29.) oynamışlar ve oyunun uygulanması sırasında biri araştırmacı, biri uygulayıcı ve diğeri rehberlik ve psikolojik danışman olmak üzere üç farklı öğretmen tarafından gözlenmişlerdir. Etkinlik sonunda araştırmacı tarafından öğretmenler ile görüşme yapılmıştır. Devamında araştırmacı tarafından oyuna ilişkin araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Üç öğretmenin gözlemleri, görüşme ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler analiz edilmiş ve “Eylem Planı-3”e ilişkin bulgular Şekil 58’de ve Tablo 24’te verilmiştir.



Şekil 58. Eylem Planı-3’e İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları

Tablo 24.

Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar

Kodlar	Frekans(f)
<i>Risk alma yönetiminin eksikliği</i>	5
<i>Karar verme becerisi eksikliği</i>	5
<i>Düşünmeden atağa geçme</i>	4
<i>Örnek olmadan yapamama</i>	4
<i>Denemeye istekli olmama</i>	4
<i>Almış oldukları riski süreç içinde değiştirememe</i>	3

Şekil 58’de üç farklı gözlemci öğretmen tarafından Öğrenci Gözlem Formu (Ek 2.) kullanılarak yapılan gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Üç gözlemcinin de girişimcilik yeterliliklerinden risk alma yeterliğine ilişkin öğrenci davranışlarını ağırlıklı olarak kısmen yeterli ve yetersiz buldukları belirlenmiştir. Tüm gözlemlerin toplamı dikkate alındığında, öğrencilerin problem çözme yeterliğine iyi düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Tablo 24’te verilen kodlar öğrencilerin oyun oynama sürecinde risk alma yeterliklerine ilişkin eksikleri ortaya koymaktadır.

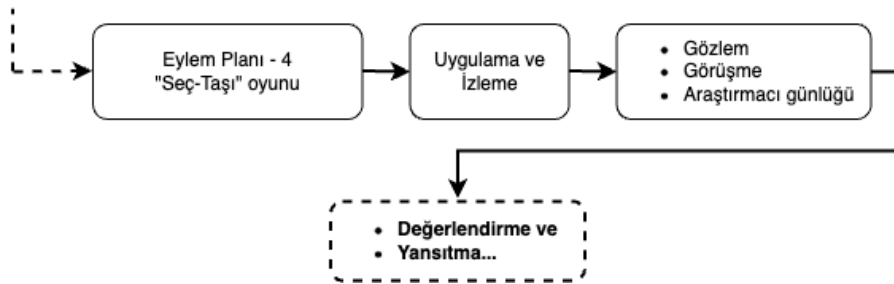
Örneğin; G2 gözleminde, “Risk alabilen, risk almak isteyen çocuklar risk aldıkları konuları nasıl yönetebileceklerine dair bilgileri yok. Risk yönetimine sahip olsalar aldıkları riskte başarıya ulaşabilecekler. Örneğin, Ç2 ve Ç7 oyuna ilk katılmak için cesaret göstererek “Öğretmenim ilk ben oynamak istiyorum” şeklinde ifadede bulunmuşlardır. Oyunda hamurları nasıl taşıyacaklarına dair karar verebildiler ve oyuna ilk olarak başladıkları için başka arkadaşlarının etkisinde kalmadan oyunu tamamladılar. Fakat oyun esnasında hamurları karşı sıraya taşırken hamurları düştü ve o anda aldıkları kararı veya riski nasıl yönetebileceklerine dair fikir yürütemediler. Risk almaları bizim için olumlu olsa dahi riski yönetebilmeleri, soğukkanlı davranmalarının da risk alma becerisinin içerisinde olması gerektiğini düşünüyorum.” (risk alma yönetiminin eksikliği) şeklinde ifade edilmiştir. G1 gözleminde, “Risk almanın doğasında çocukların oyunlarda onlara yarattığımız belirsizlik ortamlarında hızlı davranmaları ve ani karar verme becerilerini kullanabilmelerini bekliyoruz. Çocukların risk alabilmeleri için karar verme becerilerinin de gelişmiş olması gerekiyor. Örneğin, Ç8 “Öğretmenim ben tek seferde hamurların hepsini taşımak istiyorum. Fakat tek tek mi taşısam daha çok mu taşısam karar veremiyorum, O yüzden

de oyunu oynamaya çekiniyorum, ben en son oynayabilir miyim” şeklinde kendini ifade etmiştir. Ç8’in söyleminde de olduğu risk almalarını desteklemek için daha hızlı karar verebilme ve aldıkları kararları süreç içinde değiştirip yönetebilmeyi onlara öğretmeliyiz” (düşünmeden atağa geçme), (almış oldukları riski süreç içinde değiştiremememe), şeklinde ifade edilmiştir. G3 gözleminde, “Çocuklar risk almaya heyecan duysalar bile, alacakları riskin başka çocuklar tarafından da alınıp alınmayacağını, riski aldıklarında sonuçlarının ne olacağını gözlemlemek ve bilmek istiyorlar. Tüm bunlara ek olarak çocuklar, süreç içinde seçimlerini değiştirme konusunda kararsız ve isteksizler. Ç5 söyleminde, “Öğretmenim, ben oyuna hamurların hepsini taşıyarak başladım, ama hepsini düşürdüm. Şimdi tek tek taşıyıp taşıyamayacağımı bilmiyorum. Sanırım yine hepsini taşımalıyım sonuçta böyle taşımayı seçtim.” (örnek olmadan yapamama), şeklinde ifade edilmiştir.

4.6.4. “Risk Alma” Yeterliği Eylem Planı-4

Önceki etkinlikten elde edilen gözlemci bulguları ve kodlar doğrultusunda öğrencilerin Risk Alma yetkinliğini geliştirmek üzere yeni bir etkinlik tasarlanmıştır. Öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan Risk Alma yeterliği döngüsü kapsamında gerçekleştirilen dördüncü eylem planında “Seç-Taşı” isimli oyun etkinliğine yer verilmiştir. Tüm çocuklar 46 dakikada tamamlanan oyuna katılmışlardır. Oyun grup oyunu şeklinde oynanmış ve toplam 13 çocuk oyuna dahil olmuştur.

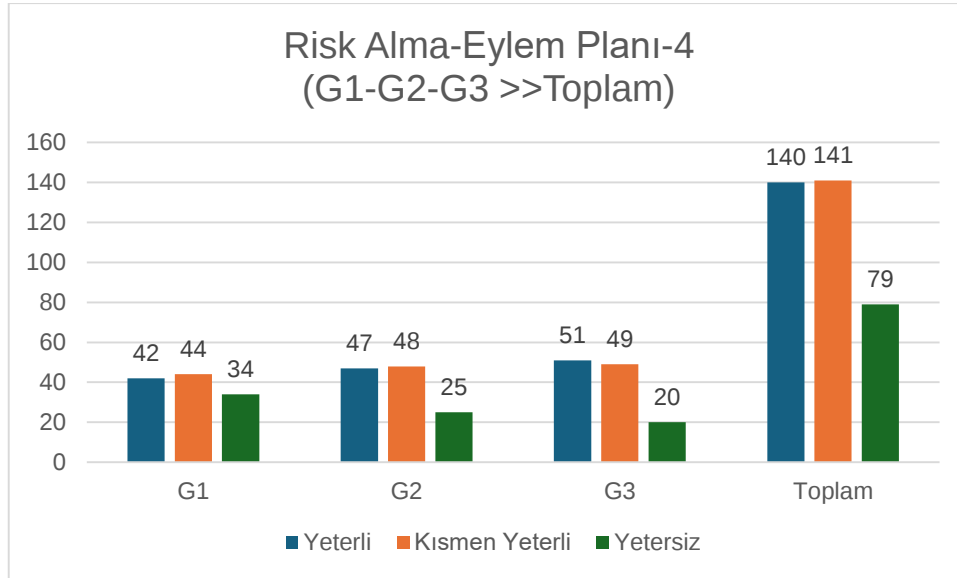
Etkinliğe ilişkin süreçler Şekil 59’da sunulmuştur.



Şekil 59. “Risk Alma” Yeterliği Eylem Planı- 4

Şekil 59’da görüleceği üzere Eylem Planı-4 kapsamında öğrenciler “Seç-Taşı” isimli oyunu (Ek 30.) oynamışlar ve oyunun uygulanması sırasında biri araştırmacı, biri uygulayıcı ve diğeri rehberlik ve psikolojik danışman olmak üzere üç farklı öğretmen tarafından gözlenmişlerdir. Etkinlik sonunda araştırmacı tarafından öğretmenler ile

görüşme yapılmıştır. Devamında araştırmacı tarafından oyuna ilişkin araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Üç öğretmenin gözlemleri, görüşme ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler analiz edilmiş ve “Eylem Planı-4”te ilişkin bulgular Şekil 60’ta ve Tablo 25’te verilmiştir.



Şekil 60. Eylem Planı-4’e İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları

Tablo 25.

Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar

Kodlar	Frekans(f)
Karar vermede zorluk	6
Muğlaklık gördüğünde çelişki yaşama	6
Fiziksel risk almada zorluk yaşama	5
Duygusal risk almada zorluk yaşama	5

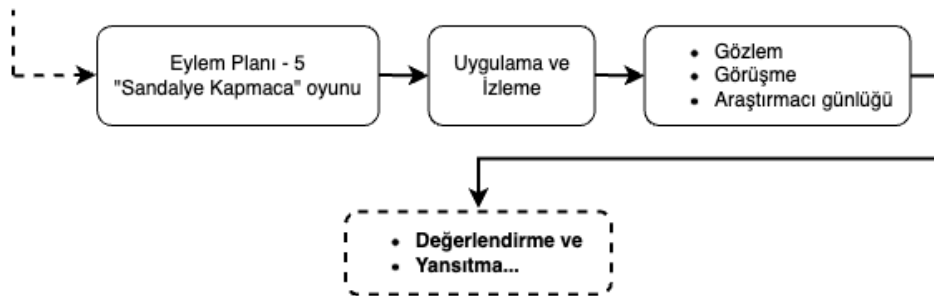
Şekil 60’ta üç farklı gözlemci öğretmen tarafından Öğrenci Gözlem Formu (Ek 2.) kullanılarak yapılan gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Üç gözlemcinin de girişimcilik yeterliliklerinden risk alma yeterliğine ilişkin öğrenci davranışlarını ağırlıklı olarak kısmen yeterli ve yeterli buldukları belirlenmiştir. Tüm gözlemlerin toplamı dikkate alındığında, öğrencilerin problem çözme yeterliğine iyi düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Tablo 25’te verilen kodlar öğrencilerin oyun oynama sürecinde risk alma yeterliklerine ilişkin eksikleri ortaya koymaktadır.

Örneğin; G2 gözleminde, “Çocuklar oluşturmaya çalıştığımız belirsizlik ve muğlaklık ortamının içine girdiklerinde olağan oyunlara göre daha fazla çelişki yaşamaktalar. Aslında bu beklediğimiz bir durum, belki böyle ortamlar sunduğumuzda özellikle okul öncesi yaş grubu ile çalışan öğretmenlerin destekleyici dönütler vermesi ve cesaretlendirici tavır sergilemesi daha önemli. Bu yüzden bir sonraki etkinliği tasarlarken onları daha fazla destekleyici bir oyun etkinliği seçmeliyiz.” (karar vermede zorluk), (muğlaklık gördüğünde çelişki yaşama), şeklinde ifade edilmiştir. G1 gözleminde, “Oyun esnasında oyunu oynayan çocuk grup liderinin söylemleri konusunda arada kalıyor. Liderin yönlendirdiği şekilde mi yapsam yoksa arkadaşım bana küser mi şeklinde ifadelerle maruz kalıyoruz. Örneğin, Ç6 söyleminde, “Öğretmenim arkadaşımın dediğini de yapmak isterim ama oyunu kendi istediğim gibi oynamak istiyorum. Kendi istediğim gibi oynarsam da Ç5 bana küsecek biliyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Benim de anladığım ve bu oyunda fark ettiğim çocuklar çevre baskısından dolayı sosyal risk almak istemiyorlar.” (duygusal risk almada zorluk yaşama), şeklinde ifade edilmiştir.

4.6.5. “Risk Alma” Yeterliği Eylem Planı-5

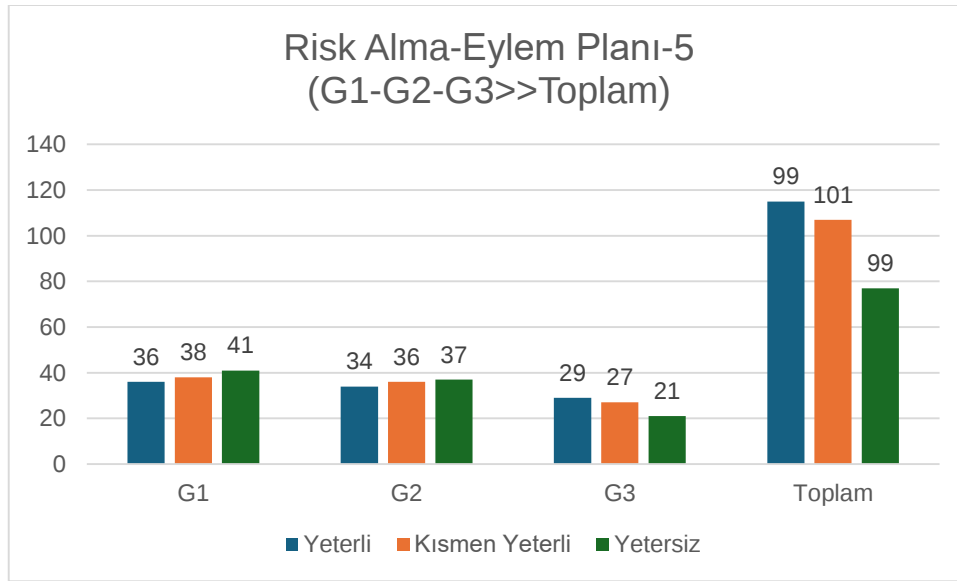
Önceki etkinlikten elde edilen gözlemci bulguları ve kodlar doğrultusunda öğrencilerin Risk Alma yetkinliğini geliştirmek üzere yeni bir etkinlik tasarlanmıştır. Öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan Risk Alma yeterliği döngüsü kapsamında gerçekleştirilen beşinci eylem planında “Sandalye Kapmaca” isimli oyun etkinliğine yer verilmiştir. Tüm çocuklar 25 dakikada tamamlanan oyuna katılmışlardır. Oyun grup oyunu şeklinde oynanmış ve toplam 12 çocuk oyuna dahil olmuştur.

Etkinliğe ilişkin süreçler Şekil 61’de sunulmuştur.



Şekil 61. “Risk Alma” Yeterliği Eylem Planı- 5

Şekil 61’de görüleceği üzere Eylem Planı-5 kapsamında öğrenciler “Sandalye Kapmaca” isimli oyunu (Ek 31.) oynamışlar ve oyunun uygulanması sırasında biri araştırmacı, biri uygulayıcı ve diğeri rehberlik ve psikolojik danışman olmak üzere üç farklı öğretmen tarafından gözlenmişlerdir. Etkinlik sonunda araştırmacı tarafından öğretmenler ile görüşme yapılmıştır. Devamında araştırmacı tarafından oyuna ilişkin araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Üç öğretmenin gözlemleri, görüşme ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler analiz edilmiş ve “Eylem Planı-5”te ilişkin bulgular Şekil 62’de ve Tablo 26’da verilmiştir.



Şekil 62. Eylem Planı-5’e İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları

Tablo 26.

Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar

Kodlar	Frekans(f)
Karar vermede zorluk	5
Karar verdiği uygulamama	4
Belirsizlik durumlarında çekiniklik	3
Hareketli etkinlikte gözlem yetersizliği	3

Şekil 62’de üç farklı gözlemci öğretmen tarafından Öğrenci Gözlem Formu (Ek 2.) kullanılarak yapılan gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Üç gözlemcinin de girişimcilik yeterliliklerinden risk alma yeterliğine ilişkin öğrenci

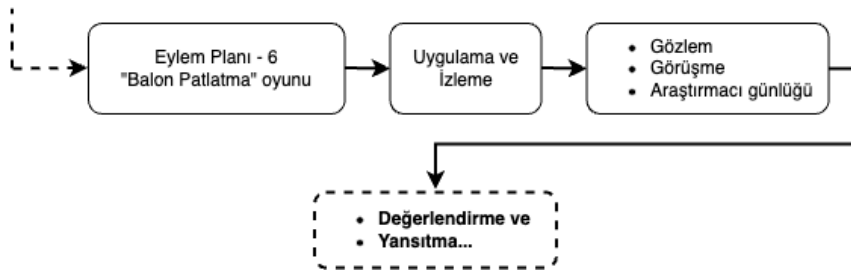
davranışlarını ağırlıklı olarak kısmen yeterli ve yeterli buldukları belirlenmiştir. Tüm gözlemlerin toplamı dikkate alındığında, öğrencilerin risk alma yeterliğine iyi düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Tablo 26’da verilen kodlar öğrencilerin oyun oynama sürecinde risk alma yeterliklerine ilişkin eksikleri ortaya koymaktadır.

Örneğin; G2 gözleminde, *“Çocuklara planladığımız hareketli etkinliklerde çocukların ani karar verme becerileri tam olarak gelişmediğinden zaman kısıtlaması sorunu yaşıyoruz, aynı zamanda da gözlem yapmakta oldukça zorlanıyoruz. Fakat sandalye kapmaca oyunu bildikleri bir oyun olduğu için uygulama aşamasından zorluk yaşamadığımızı düşünüyorum. Çocukların çoğu karar verme becerisi gösterdi, bunun sonucunda da oyuna ilk başlama, arkadaşlarından önce söz alma, fiziksel olarak aktif katılım sağlama ve risk alma becerisi gösterdiğine inanıyorum.”* (karar vermede zorluk), (hareketli etkinlikte gözlem yetersizliği), şeklinde ifade edilmiştir. G1 gözleminde, *“Çocukların bazıları sandalyeler etrafında hızlı hızlı dönerek oyunu tamamladılar. Bazıları hiç risk almamak için tek bir sandalye etrafında şarkının bitmesini beklediler. Bazı öğrenciler de ilk tur da sandalyenin etrafında dönmeyi tercih ederken, diğer turda kaybedeceklerini anladıklarında bir sandalye seçip onun yanında şarkının bitmesini tercih ettiler. Okul öncesi çağındaki çocukların risk alma ve karar verme becerisinde çevrenin etkisinin olduğunu düşünüyorum.”* (karar vermede zorluk), şeklinde ifade edilmiştir. G3 gözleminde *“Bir sonraki etkinliği tasarlarken çocukların beraber risk alabilecekleri ve daha rahat karar verebilecekleri etkinlikler tasarlamalıyız.”* (karar vermede zorluk), şeklinde ifade edilmiştir.

4.6.6. “Risk Alma” Yeterliği Eylem Planı-6

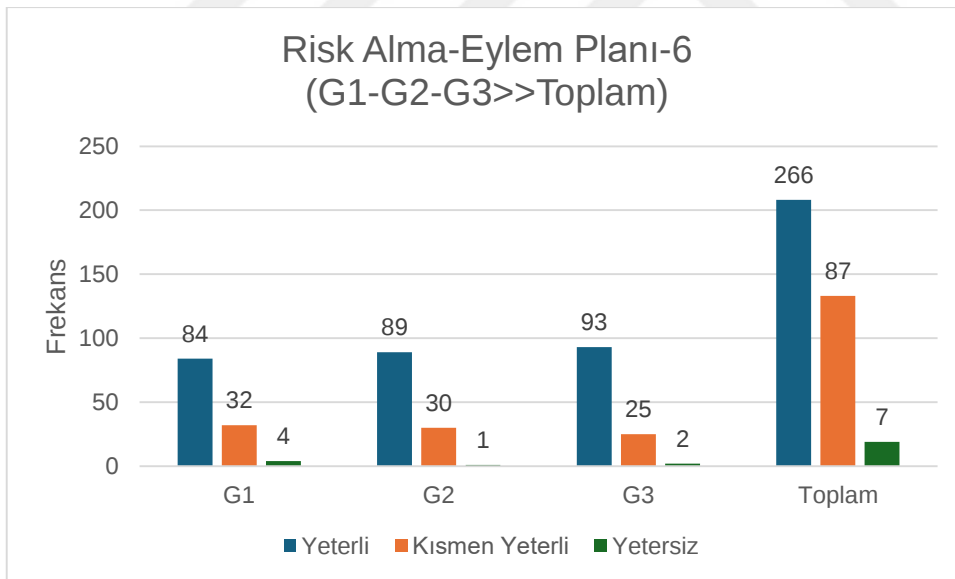
Önceki etkinlikten elde edilen gözlemci bulguları ve kodlar doğrultusunda öğrencilerin Risk Alma yetkinliğini geliştirmek üzere yeni bir etkinlik tasarlanmıştır. Öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan Risk Alma yeterliği döngüsü kapsamında gerçekleştirilen altıncı eylem planında “Balon Patlatma” isimli oyun etkinliğine yer verilmiştir. Tüm çocuklar 35 dakikada tamamlanan oyuna katılmışlardır. Oyun grup oyunu şeklinde oynanmış ve toplam 11 çocuk oyuna dahil olmuştur.

Etkinliğe ilişkin süreçler Şekil 63’te sunulmuştur.



Şekil 63. “Risk Alma” Yeterliği Eylem Planı- 6

Şekil 63’te görüleceği üzere Eylem Planı-6 kapsamında öğrenciler “Balon Patlatma” isimli oyunu (Ek 32.) oynamışlar ve oyunun uygulanması sırasında biri araştırmacı, biri uygulayıcı ve diğeri rehberlik ve psikolojik danışman olmak üzere üç farklı öğretmen tarafından gözlenmişlerdir. Etkinlik sonunda araştırmacı tarafından öğretmenler ile görüşme yapılmıştır. Devamında araştırmacı tarafından oyuna ilişkin araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Üç öğretmenin gözlemleri, görüşme ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler analiz edilmiş ve “Eylem Planı-6”ya ilişkin bulgular Şekil 64’te ve Tablo 27’de verilmiştir.



Şekil 64. Eylem Planı-6’ya İlişkin Gözlem (G1-G2-G3) Bulguları

Tablo 27.

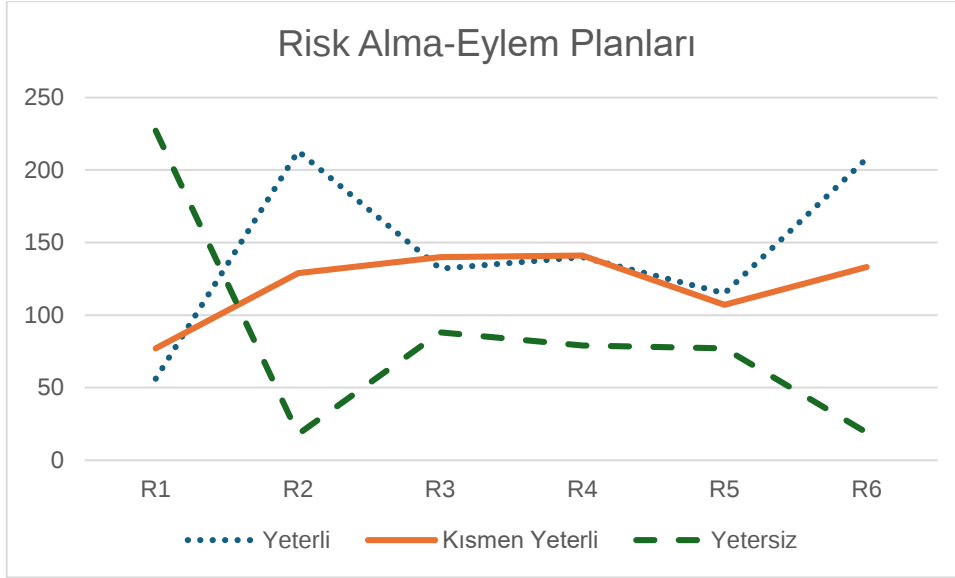
Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Görüşmesi ve Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar

Kodlar	Frekans(f)
<i>Risk almada çekinik davranma</i>	5
<i>İş birliği yapmada sorun yaşama</i>	2

Şekil 64'te üç farklı gözlemci öğretmen tarafından Öğrenci Gözlem Formu (Ek 2.) kullanılarak yapılan gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Üç gözlemcinin de girişimcilik yeterliliklerinden risk alma yeterliğine ilişkin öğrenci davranışlarını ağırlıklı olarak kısmen yeterli ve yeterli buldukları belirlenmiştir. Tüm gözlemlerin toplamı dikkate alındığında, öğrencilerin risk alma yeterliğine iyi düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Tablo 27'de verilen kodlar öğrencilerin oyun oynama sürecinde risk alma yeterliklerine ilişkin eksikleri ortaya koymaktadır. Örneğin; G2 gözleminde, “Çocuklara basit ve anlaşılır bir oyun oynattık. Çocuklar balonları patlatmak için ya risk alacaklar, iki ya da üç balonu aynı anda patlatmaya çalışacaklar ya da balonları tek tek patlatmaya çalışacaklar. Gözlemlerin doğrultusunda risk almak onlar için sonucu riske atmak. Bundan dolayı iş birliği içinde karar vermek, bununda sonucunda risk almada daha çok zorlandılar.” (iş birliği yapmada sorun yaşama), şeklinde ifade edilmiştir. G3 gözleminde, “Bireysel oynadıkları ve kazananı ve kaybedeni olmayan oyunları tercih ederek risk kavramını pekiştirebiliriz.” şeklinde ifade edilmiştir.

4.6.7. “Risk Alma” Yeterliği Eylem Planları Özeti

Öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan “Risk Alma” yeterliğini kazanmaları amacıyla gerçekleştirilen döngü kapsamında altı (6) VUCA temelinde hazırlanan oyun etkinliğiyle oynatılmıştır. Tüm etkinliklerden elde edilen gözlemci bulguları ve kodlar doğrultusunda öğrencilerin yaratıcılık yetkinliklerinin artışları veya azalışları Tablo 65'te sunulmuştur.



Şekil 65. Risk Alma Döngüsüne İlişkin Gözlem (R1-R2-R3-R4-R5-R6-) Bulguları

Şekil 65’te girişimcilik yeterliliklerinden “Risk Alma” yeterliği kapsamında gerçekleştirilen Risk Alma -Eylem Planı-1, Risk Alma -Eylem Planı-2, Risk Alma -Eylem Planı-3, Risk Alma -Eylem Planı-4, Risk Alma -Eylem Planı-5, Risk Alma-Eylem Planı-6’ eylem planları ile “Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar” toplamının sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Eylem Planı-1’den başlayarak Eylem Planı-6’ya kadar olan süreçte öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinden biri olan risk alma yeterliğine ilişkin davranışlarının yeterlik düzeyinde yukarı yönde bir artış olduğunu ortaya konulmuştur. Risk Alma -Eylem Planı-1’den Risk Alma -Eylem Planı-2’ye geçerken artış gerçekleşmiş, Risk Alma -Eylem Planı-2’den Risk Alma -Eylem Planı-3’e geçerken düşüş gerçekleşmiştir. Bunun sebebi olarak, oyunların arasında farklar olmasıdır. Öğrencilerin “Risk Alma” yeterliliğini koşma, zıplama, kendini kısmen tehlikeye atacak hareketler yapma becerisi olarak algılamasından kaynaklı fiziksel aktivitelerde riskli oyunlar adı altında bir oyun oynandığı için gözle görülür bir artış gözlemlenmiştir. Diğer gözlem bulguları kısmen yeterli ve yeterli olduğu yönündedir ve bu bulguların Eylem Planı 7 etkinliğinde diğer eylem planlarına göre yüksek olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu çalışmada, VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity) temelinde hazırlanan oyun etkinlikleri aracılığı ile okul öncesi öğrencilerin bazı girişimcilik yetkinliklerinin gelişimini sağlamak amaçlanmıştır. Okul öncesi dönemde eğitim alan çocukların girişimcilik becerilerinden yaratıcılık, liderlik, problem çözme, risk alma yetkinliklerine sahip olup olmadıkları, sahiplerse ne düzeyde sahip oldukları ve yetkinlikleri oyun etkinliklerinde kullanıp kullanmadıkları öğretmen toplantıları, Öğrenci Girişimciliğini Belirleme Anketi anketi kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Mills (2003) eylem araştırmalarını, öğretmenlerin, araştırmacıların ve yöneticilerin okullarda nasıl çalıştıkları, nasıl öğrettikleri ve öğrencilerinin ne kadar iyi öğrendikleri hakkında sistematik bir bilgi arayışı olarak tanımlamıştır. Anderson, Herr ve Nihlen (2007) ise bu tür eylem araştırmasını uygularken, uygulayıcıların çalışmalarını kendi ortamlarında (sınıf, kurum, okul) kullanabileceklerini “içeriden” yapılan bir araştırma yöntemi olarak değerlendirebileceklerini belirtmiştir. Bulgular bölümünde her eylem döngüsünden elde edilen veriler analiz edilmiş ve yapılan çalışmadan elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda bütüncül olarak tartışılmıştır ve sonrasında da yorumlanmıştır. Girişimciliğin dört eylem döngüsü içerisinde toplam yirmi üç eylem planı yer almaktadır. Öncelikli olarak mevcut durum ve problemin belirlenmesine yönelik elde edilmiş olan bulgular tartışılmıştır. Sonrasında eylem araştırmasının süreci içerisinde gerçekleşen eylem planları ve son olarak da döngülerden elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Eylem Öncesi Mevcut Duruma Yönelik Tartışma ve Yorum

Bu bölümde eylem araştırması öncesinde genel olarak okulun ve uygulamanın gerçekleştirileceği sınıfın bazı girişimcilik yetkinleri kapsamında hangi düzeyde olduğu ile ilgili mevcut durum tartışılarak yorumlanmıştır. Yapılan bu araştırma da alanyazındaki öneriler göz önünde bulundurularak öncelikle çocukların mevcut durumunu belirlemek ve daha sonra oyun etkinlikleri uygulanarak öğrencilerin mevcut olan düşük girişimcilik yetkinliği düzeylerini geliştirebilme amacı hedeflenmiştir.

Bacanak'ın (2013) çalışmasında öğretmenlerin, girişimcilik kavramı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, dolayısıyla öğrencilerine girişimcilik yetkinliği

kazandırma konusunda farklı anlayış ve uygulamalara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen toplantısında erken çocukluk döneminde girişimcilik veya okulöncesi dönemde girişimcilik kavramlarının açıklanması ihtiyacı duyulmuştur. Tüm eylem planlarından önce öğretmenler ile yapılan toplantıda girişimcilik yetkinlikleri ve erken çocukluk döneminde girişimcilik eğitimi hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Öncelikli olarak uygulamanın yapılacağı okulda bulunan öğretmenlerin aktif olarak sınıflarında bulunan çocukların girişimcilik yetkinliklerini etkin olarak kullanıp kullanmadıkları tartışılmıştır. Öğretmenlerin ortak görüşleri okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyinden kaynaklı olarak daha temel sorunlar ile meşgul olunmasından dolayı 21.yüzyıl yetkinliklerine ve girişimcilik yetkinliklerini çocukların gösteremedikleri bunun yanında öğretmenlerinde derslerde aktif olarak girişimcilik yetkinliklerini kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye OECD ülkelerinde yer alan akademik başarı ile sosyoekonomik düzey arasında bulunan ilişkinin en güçlü olarak görüldüğü üç OECD ülkesinden bir tanesidir (OECD, 2012). Yıldız (2016) ailelerin sosyoekonomik düzeyi ve ailelerin tutumları gibi çevre faktörleri çocukların yaratıcılığa bakış açılarını ve yaratıcılığın gelişim seyrini etkilemektedir. Atalay (2008) iyi sosyoekonomik düzeyden gelen demokratik ailelerin çocuklarının sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocuklara göre daha yaratıcı olmaya uygun olduğunu belirtmiştir. Girişimcilik yetkinlikleri ile sosyoekonomik düzey birlikte ele alındığında, benzer bir şekilde üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin kültürel seviyeleri ve olanaklarının fazla olması çocukların yaratıcılık yetkinliklerini olumlu etkilemektedir (Linchtenwalner & Maxwell, 1969). İmeçe (2017), çocukların problem çözme yetkinlikleri ile anne ve babanın öğrenim durumu, ailelerin sosyoekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir. Diğer bir araştırma da Aebi, Giger, Plattner, Winkler Metzke, Steinhausen (2014), sosyoekonomik düzeyin problem çözme yetkinlikleri üstünde etkisi olduğu sonucuna varmıştır. İlgili literatür incelendiğinde risk alma yetkinliğinin okul öncesi kademesinde riskli oyun oynama veya risk altında bulunan çocuklar olarak ele alındığı görülmüştür. Bu sebeple sosyoekonomik düzey ile risk alma becerisi ile ilgili herhangi bir bağlantı bulunamamıştır. Tüm bu literatür incelemeleri ve bulgular ele alındığında sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okul öncesi eğitim çağında bulunan çocukların girişimcilik yetkinliklerinin düşük olabileceği bulgusuna ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Buna ek olarak, araştırmanın gerçekleştirileceği okulda bulunan öğretmenlerle yapılan toplantıda girişimcilik yetkinliklerinin Okul öncesi 2013 eğitim programı ve 2024 Okul öncesi eğitim programında doğrudan bahsedilmediği, kazanım ve göstergelerde yaratıcılık, problem çözme, karar verme ve liderlik alt dalları olarak yeterli olarak bulunmadığı paylaşılmıştır. 2005 ilköğretim programında girişimcilik becerisi; empati kurabilme, insan ilişkilerinde tutum sergileyebilme, plan yapma ve yaptığı planları hayata geçirebilme, risk alma olarak belirtilmiştir (MEB, 2005). Okul öncesi eğitim programı esnek, sarmal, eklektik, temalar/konular amaç, değil aracı olarak kullanılır ve oyun temellidir. Mevcut duruma ilişkin bulgular elde edebilmek adına öncesinde uzman görüşüne sunulmuş olan Otobüs Durağı adlı genel girişimcilik yetkinliklerini kapsadığı düşünülen bir oyun etkinliği tasarlanıp oynatılmıştır. Otobüs Durağı oyunundan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin ele alınan bu dört girişimcilik yetkinliklerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. 2005 ilköğretim programında girişimcilik becerisinin; empati kurabilme, insan ilişkilerinde tutum sergileyebilme, plan yapma ve yaptığı planları hayata geçirebilme, risk alma olarak belirtilmiştir (MEB, 2005). Programın bu özelliklerinin çocuklardaki girişimciliği dolaylı olarak etkileyeceği düşünülmektedir. 2013 Okul öncesi eğitim programında girişimcilik becerilerinin net bir şekilde belirtilmediği ve girişimcilikle ilgili oyun etkinliklerine yer verilmediği gözlemlenmiştir. Tuğluk ve Özkan (2019) araştırmasında uzman görüşleri doğrultusunda 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında bilişsel alanda yirmibir kazanım, dil gelişimi alanında oniki kazanım, sosyal duygusal alanda onyedici kazanım, motor gelişim alanında 5 kazanım, özbakım becerilerinde 8 kazanımın 21.yüzyıl becerileri ile ilgili olduğunu belirlemiştir. VUCA, tüm dünyayı iş açısından ve ekonomik olarak etkileyen bir kavram olsinın yani sıra, erken çocukluk dönemini doğrudan etkileyen bir kavram olarak da karşımıza çıkmaktadır. VUCA olarak adlandırılan dünyada eğitim, toplumun değişen koşullara uyum sağlayabilmesini sağlamakla alakalıdır. Eğitimin temelinde bulunan hedeflerden biri, beklenmeyen durumlar oluştuğunda nasıl tepki vereceklerini öğretmek, üstbilişsel öğrenme becerileri ile donatmak, güçlü ve zayıf yanlarını gören birer öğrenen olmaları için onları hazırlamaktır (OECD, 2018).

5.2. Eylem Sürecine İlişkin Tartışma ve Yorum

Okul öncesi dönem çocuklarına VUCA temelinde hazırlanan oyunlar aracılığı ile okul öncesi öğrencilerin bazı girişimcilik yetkinliklerinin gelişimini sağlamaya yönelik gerçekleştirilen bu eylem araştırmasında oyun etkinliklerinin öğrenme süreçleri, bu süreçlerde karşılaşılan sorunlar, bu sorunların nasıl çözüldüğü ve bir önceki oyunda kararlaştırılarak bir sonraki oyunda düzeltilmesi amaçlanan bulguların sonuçları incelenmiştir. Dört eylem döngüsü “yaratıcılık”, “liderlik”, “problem çözme” ve “risk alma” içerisinde gerçekleştirilen bu çalışma boyunca uygulanan oyun etkinlikleri, oyun etkinlikleri sürecinde karşılaşılan zorluklar, bu sorunları bir sonraki eylem planında nasıl giderileceğine ilişkin süreçler, bu süreçlerde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların nasıl çözüldüğü incelenmiştir. Çocukların bazı oyun etkinliklerinde zorlandığı, oyunları karmaşık buldukları ve sonucu belli olamayan oyun etkinliklerini tercih etmek istemedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bir çocuğun öğrenmesi ve gelişimi için kritik öneme sahip eğitim yöntemlerinden birisi oyun olarak kabul edilmektedir (Ginsburg & ark. 2007). Aslam da (2021) yapmış olduğu araştırma da öğretmenlerin görüşlerini almış, okul öncesi dönemde çocuklara girişimcilik becerilerinin kazandırılmasının kolay olmadığı, ancak okullarda çocuklarla gerçekleştirilen etkinliklerle girişimcilik eğitiminin verilebileceğine vurgulamış, girişimcilik ile oyun becerileri arasında olumlu bir ilişkinin bulunduğunu, okul öncesi dönemde oyun aracılığıyla girişimcilik eğitiminin verilebileceğini ortaya koymuştur. Araştırmada ele alınan girişimcilik yetkinlikleri hem bütünsel olarak hem de “yaratıcılık”, “liderlik”, “problem çözme” ve “risk alma” olmak üzere yetkinlik bazında ayrı ayrı tartışılmıştır.

5.3. Yaratıcılık Eylem Sürecine İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu bölümde eylem sürecindeki VUCA temelinde hazırlanan yaratıcılık oyun etkinlikleriyle ilgili mevcut durum tartışılarak yorumlanmıştır. Eylem planlarının bulguları incelendiğinde çocukların yaratıcılık becerilerinin oyun etkinlikleri ile düşük seviyeden yüksek seviyeye doğru anlamlı bir artış gösterdiği gözlemlenmiştir. Yaratıcılığı geliştirilebilmek için yapılması gerekenin yaratıcılığın önündeki var olduğu düşünülen engelleri belirlemek ve bu engelleri tanımak olacaktır (Dursun & Ünüvar, 2011). Herrmann (2003) çocuklar doğal olarak yaratıcıdır şeklinde ifade etmiştir, Ataman (1993) göre de yaratıcılığın gelişiminde kritik dönem yaş 5-6 yaştır, okula başlama yaşı olan bu dönemde otoriteyi, kuralları, yapılanmış bir ortamı tanımaya

başladığı dönemde yaratıcılık duraklama evresine girmektedir. Çocukların oyun etkinliklerinde esnek düşünememe, başkalarını taklit etme, hayal güçlerini kullanamama, alışılmışın dışına çıkmak istememe, fikirlerini söylemede çekiniklik gibi bulgular ortaya çıkmıştır. Fox ve Schirmacher (2012) göre destekleyici çevre ve aile etkenleri yaratıcılığı olumlu olarak etkilerken, olumsuz çevre yaratıcılığı kısıtlayabilmektedir. Ev hayatı, okul ortamı, cinsiyet rolleri, toplumun bakış açısı, kültür etkiler ve geleneklerin yaratıcılığın önündeki potansiyel engeller olarak söylenebilir. Araştırma sonucunda da bunları destekler şekilde, çocukların başkalarının fikirlerini olduğu gibi kabul ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Çocukların otoriteyle bir başka deyişle öğretmenle ve diğer arkadaşlarıyla her zaman aynı fikirde olması ve olası beklentiler ile sınırlı düşünceler dışındaki farklı cevaplara tahammülsüzlüklerinin bulunması, çocukların düşünme gücünü geliştirmelerini riske sokar (Tuğrul, 2006). Bulguların bu şekilde yorumlanabilmesi için sadece oyun etkinliklere bakmak yeterli olmamakla birlikte, çocukların çevresel faktörlerinin de incelenmesinin gerekli olduğu sonucu çıkarılabilir.

Yaratıcılık becerilerini zihinsel olarak gösterebilecekleri ve anlatabilecekleri oyun etkinlikleri yerine çocukların somut materyaller oluşturabilecekleri etkinliklere yer verildiğinde yaratıcılık becerilerinin gözle görülen oranda artış gösterdiği düşünülmektedir. Somuttan soyuta ilkesi, çocukların duyu organları ile öğrenmesine dayanan ve öğrenilecek konunun gözle görülüp, elle tutulabilmesi, konuyu parçalara ayırarak öğrenmesinin gerçekleştiği ve bu şekilde somuttan yavaş yavaş soyuta gidilmesi esastır (Öztürk & Dilek, 2005). Perspektif alma gibi sosyal beceriler, dil fiziksel beceriler, problem çözme becerisi ve yaratıcılık becerisi gibi bilişsel becerileri artırırken sonrasında soyut düşünmeye yol açar (Dankiw vd. 2020). Berk'e göre (2013) somut işlemler döneminde soyut kavramlar ile alakalı işlem yapılamamaktadır. Çocukların masa başı etkinliklerinden daha çok fiziksel olarak hareket halinde olabilecekleri etkinliklere ve bireysel etkinliklerden küçük ve büyük grup etkinliklerine doğru eylem planları oluşturulduğunda yaratıcılık becerilerinde artış gözlemlenmiştir. Fiziksel etkinliklerin çocuklar üzerinde yalnızca fiziksel değil psikososyal, bilişsel ve fizyolojik olarak olumlu etkileri bilinen bir gerçektir (Strong vd., 2005). Aynı zamanda çocukların farklı oyun etkinlikleri ile karşılaştıkları zaman bu etkinlikleri karmaşık bulduğu ve karmaşık olana karşı isteksiz davrandıkları görülmüştür. Tüm bunlar dikkate alındığında yaratıcılık eylem planının son etkinliğinde çocukların yaratıcılık becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir.

5.4. Liderlik Eylem Sürecine İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu bölümde eylem sürecindeki VUCA temelinde hazırlanan liderlik oyun etkinlikleriyle ilgili mevcut durum tartışılarak yorumlanmıştır. Eylem planlarının bulguları incelendiğinde çocukların liderlik becerilerinin oyun etkinlikleri ile düşük seviyeden yüksek seviyeye doğru anlamlı bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Çocukların oyun etkinlikleri sonucunda liderlik becerilerinde artış gözlemlenmiştir. Çocukların yapılandırılmış oyun etkinliklerindeki liderlik bulguları ile yapılandırılmamış oyunlardaki liderlik bulgularından daha düşük olduğu gözlenmiştir. Yapılandırılmamış etkinlikler örneğin yapı inşa oyunları, sanat malzemeleri etkinlikleri gibi yaratıcılığı besleyen, kavram gelişimini sağlayan ve düşünceyi uyaran etkinlikler olarak tanımlanabilmektedir (Gander & Gardiner, 2010). Yapılandırılmış oyunlar önceden belirlenmiş kuralların olduğu ve bu kurallara uyulmayı gerektiren oyun türüdür. Çocukların belli kurallar ve sınırlar içerisinde oyun oynamayı öğrendikleri yedi-sekiz yaşlarında görülmektedir. Oyun başlamadan önce çocuklar kurallarda uzlaşır, diğerine uyum sağlar, sosyal anlaşma yapar (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014). Yapılandırılmış türde oyun etkinleri uygulandığında çocukların sorumluluk almak istememe, özgüven problemi yaşama, kazanmaya odaklanma, uzlaşma problemi yaşama kodlarına bağlı bulgular elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularında sık karşılaşılan bir kavram olarak oyun etkinliklerinde lider rolü üstlenen çocukların diğer çocuklar üzerinde baskın olmayı isteme, buna bağlı olarak da anlaşmazlıkları çözmek istememe gibi kodlara bağlı bulgular elde edilmiştir. Bunun sebebi kazanmaya karşı olan istek olarak düşünülmektedir. Lee ve Recchia (2008) yaptıkları çalışma da öğretmenlerinin liderlik becerisine sahip olduğunu düşündüğü, yaşları 3-5 yaş arasında olan üç çocuk üzerinde gözlem yapılmıştır. Çıkan sonuca göre, liderlik becerisi olduğu düşünülen çocukların diğer çocuklar üzerinde zaman zaman olumlu davranışlar yarattığı, fakat diğer çocukları kışkırtabildikleri, hatta sınıf yönetimi konusunda öğretmenlerini zorlayıcı durumlar da bırakabildiklerini ifade etmişlerdir. Muğlak olan durumu görmezden gelme ve karmaşık olana isteksizlik gibi bulgular, VUCA ortamı yaratıldığında çocukların bu durumlardan kaçınma davranışı gösterdiğini göstermektedir. Johansen ve Euchner (2013) VUCA dünyasında yönelinmesi gereken temel liderlik becerilerini açıklık, esneklik ve sürekli öğrenme olarak belirtmiştir. Yine aynı araştırma da VUCA dünyasının açık ve esnek liderlik becerilerine sahip olan kişilere ihtiyacı olduğunu belirtmişlerdir. Glasser'a (1999) göre anaokulundan itibaren çocuklara görevler verilerek sorumluluk

duygularının geliştirilmesi gerekir ve bunu gerçekleştirebilmenin yolu da onlara sorumluluklar vermektir. Araştırma da çocuklara sorumluluk verilmekten kaçınıldığı bulgusu yer almaktadır. Çocukların oyun etkinlikleri sırasında elde edilen genel bulgular doğrultusunda liderlik becerisi için sahip olunması gereken etkili iletişim kurma, sosyal uzlaşma sağlama, VUCA ortamlarında sakin kalabilme ve duyarlı olabilme gibi girişimcilik becerilerine sahip olunmadığı gözlemlenmiştir. Grup etkinliklerinden bağımsız olarak bireysel liderlik alabilecekleri oyun etkinliklerinde daha olumlu bir liderlik becerisi sergiledikleri görülmektedir. Akdemir (2007), herhangi bir grup oyununda yer almış çocukları grup oyununda yer almayan çocuklara göre daha fazla liderlik becerisi gösterdiklerini belirtmiştir. Daha çok liderlik fırsatı verilmiş olan çocukların liderlik becerilerinin gelişme gösterdiği düşünülmektedir. (Posner, 2014) araştırmasının bulgularında öğrencilerin eğitim hayatı bir bütün olarak ele alınmalı ve liderlik becerilerinin ortaya çıkarılabilmesi için sınıfta ve sınıf dışında liderlik deneyimini uygulayabilmelerine fırsat verilmelidir.

5.5. Problem Çözme Eylem Sürecine İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu bölümde eylem sürecindeki VUCA temelinde hazırlanan problem çözme oyun etkinlikleriyle ilgili mevcut durum tartışılarak yorumlanmıştır. Eylem planlarının bulguları incelendiğinde çocukların problem çözme becerilerinde oyun etkinlikleri ile düşük seviyeden yüksek seviyeye doğru anlamlı bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Problemin fakına varamama, sonuca giden alternatif yolları aramama buna bağlı olarak da sonuca giden alternatif yolları düşünememe gibi bulgular elde edildiği gözlemlenmiştir. Çünkü 7 yaşından önce çocuklar problemin tek bir yanına odaklanırlar. Problemi mantıksal sorgulama yerine o anki algılarıyla çözmeye çalışırlar. Olaylar ve nesnelerle ilgili neden-sonuç ilişkisi kuramazlar (Ömeroğlu & Ulutaş, 2004). Tok (2008) problem çözme becerilerinin altında eski deneyimlerin, zihinsel etkinliklerin ve beynin çalışması ile ilgili fizyolojik faktörler gibi birçok unsurun yer aldığını belirtmiştir. Etkinlik süresinin çocukların problem çözme becerilerini gösterebilmeleri için yeterli olmadığı ve hareketli etkinliklerde öğretmen gözleminin yetersiz kaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak sınıf ikliminin bozulamaması için oluşan sınıf içi problemleri yani gerçek hayat ile ilgili problemleri sınıf öğretmenin çözme çalıştığı gözlemlenmiştir. Çocukların öncelikli olarak problemin nasıl oluştuğunu anlayabilmeleri ve probleme çözüm üretebilmeleri adına çocuklara fırsat verilmesi

gerekmektedir. Bu sayede öğretmenlerin çocukların düşünme becerilerini destekleyebileceği düşünülmektedir (National Center on Quality Teaching and Learning, 2012). Çünkü gerçek hayattan alınmış, çocuğun gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak seçilen problemlere ilişkin çocuğun bu problemleri tanıması, sınıflandırabilmesi ve çözümüne yönelik olası seçenekleri değerlendirebilmesi ve ulaştığı sonucu gözden geçirebilmesi adına yapılandırılmış eğitim ortamları oluşturulursa çocuklar daha başarılı problem çözümler olabilecekleri düşünülmektedir (Şahin, 2004). Ayrıca problem çözme becerisi sürekli olarak geliştirilebilecek bir beceri olmasından kaynaklı uygulanan eğitim etkinlikleri çocukların problem çözme becerilerini geliştirmede önemli imkanlar sunabilirler. Bu anlamda problemleri çözebilmek için sürekliliği olan fırsatların problem çözme becerisini geliştirmede önemli rolü vardır (Bingham, 1983). Elde edilen bulgular çocukların zihinsel olarak problem çözme becerilerini yeterli düzeyde kullanamadıklarını düşündürmüştür. Çocukların zihinsel problem çözme becerisi düşünme yeteneğini geliştirir, fakat soyut olarak değil her zaman somut kavram düzeyinde düşünürler (Selçuk, 2007). Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramında bulunan temel olgusu, "çocukların bağımsız olarak problem çözme becerilerini kullandıklarında ki gelişim düzeyi" ile "yetişkin rehberliğinde ya da problem çözme becerisine sahip olan akranlarla işbirliği yaparak problem çözme olarak gerçekleşen gizil gelişim düzeyi" arasındaki fark olarak tanımladığı 'yakınsak gelişim alanı' (zone of proximal development) dır" (Nicolopoulou, 2004). Araştırma da yakınsak gelişim alanı tarafından problem çözme becerisinin desteklendiği zaman çocukların problem çözme becerisine düşük seviyede sahip olduğu, bağımsız olarak problem çözme becerilerini kullandıklarında problem çözme becerisinin artış olduğu gözlemlenmiştir. Çocuklar arasında iletişim eksiklikleri olduğu, dahası sorun karşısında sakinliğini koruyamama ve fiziksel şiddete varan olaylar yaşandığı gözlemlenmiştir. Çocukların sosyal problem çözme becerilerinin de düşük olduğu bulgular arasında yer almaktadır. Adams (1994) yılından itibaren yürütülen ECE-CARES (Sosyal problem çözme programı) projesi ile 1100 okulöncesi öğretmeni eğitim görmüş ve bu şekilde 10.000 çocuk ve ailelerine ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda sınıflardan toplanan verilere göre çocukların olumlu şekilde sosyal becerilerinin anlamlı düzeyde arttığı ve problem davranışlarının azaldığı saptanmıştır (akt.Dereli, 2008: 89). Shure, Spivack ve Jaeger (1971) Sosyal davranışlarda uyumlu olan çocukların, kişiler arası problemlerde çok çeşitli çözümleri kavramlaştırdıkları da bulunmuştur. Bulgular akran ve otorite ile ilgili problem

durumuna getirilen çözümleri kavramlaştırma becerisi ile okuldaki uyum davranışları arasında bir ilişki olduğunu da açıkça göstermiştir. Bu araştırmanın sonucunda sınıflardan toplanan verilere göre çocukların olumlu şekilde sosyal becerilerinin anlamlı düzeyde arttığı ve problem davranışlarının azaldığı saptanmıştır (akt.Dereli, 2008: 89).

5.6. Risk Alma Eylem Sürecine İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu bölümde eylem sürecindeki VUCA temelinde hazırlanan risk alma oyun etkinlikleriyle ilgili mevcut durum tartışılarak yorumlanmıştır. Eylem planlarının bulguları incelendiğinde çocukların risk alma becerilerinin düşük seviyeden yüksek seviyeye, yüksek seviyeden düşük seviyeye, sonrasında tekrar düşük seviyeden yüksek seviyeye, doğru doğrusal olmayan şekilde anlamlı bir artış olduğu gözlemlenmiştir. İki eylem planı arasındaki farkın risk alma becerisini girişimcilik yetkinliği olarak ilk eylem planında yer verilmesi, sonraki eylem planında risk alma becerisini literatürde bulunan bağlamda ele alınarak oyun etkinliğine dahil edilmesi olduğu düşünülmektedir. Uçar'ın (2020) belirttiği gibi Karar verme süreci ve risk alma tekrarlandıkça gelişebilecek bir beceridir. Çocuklara aktif olarak katılabilecekleri bir ortam yaratılması veya kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerin farklılaştırılması çocukların girişimcilik becerilerinin geliştirilmesinde etkilidir (Ergün, 2018). Çocukların risk alma becerilerini geliştirilmek için var olana yeteneklerini açığa çıkarmaları sağlanmalı ve çocukların kendi seçtiği yollardan ilerlemesine izin verilerek kendi risklerini almasına olanak tanımak gerektiği sonucuna varılmıştır. Çepni ve Deveci'nin (2014) belirttiği gibi demokratik öğrenme ortamlarında risk alma becerisi olumlu yönde gelişme göstermektedir. Bu etki göz önüne alındığında öğrencilere yönelik farklı öğrenme stillerinin tercih edilmesi önemli bir yere sahiptir (European Commission, 2011). Çocukların risk alma becerisini fiziksel risk alma, düşünmeden hareket etme, fiziksel beceri gösterme isteği, cesaretini gösterme isteği şeklinde ifade ettiği gözlemlenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde risk alma becerisi tehlikeli olanı seçme, yüksekten atlama, zıplama gibi fiziksel güç gerektiren gerektiren risk alma oyunları olarak yer verilmiştir. Bulgularda risk alma becerisine ait bulguların artması çocuklara bu oyun etkinlikleri ile gözlemlenmesidir. Riskli oyun kavrama ilgili literatürde, çocukların oyunlarında heyecan içeren, ayrıca fiziksel olarak yaralanma riski taşıyabilecek oyunlar olarak ifade edilmektedir. (Kalburan, 2014; Karaca & Aral 2020; Tandoğan 2022). Çocuğun hayatında riskli oyun kavramının önemli olduğu, özellikle erken çocukluk

dönemindeki çocukların risk alabilecekleri zor oyunları seçtiklerini (Sandseter, 2010; Stephenson, 2003) ve risk almanın çocukların gelişimlerini olumlu yönde desteklediğine yönelik çalışmalar da bulunmaktadır (Fjortoft, 2000; Fiskum, 2004; Ball, 2002). Günümüzde çocukların açık havada ve riskli oyun oynamalarını engelleyen bazı etmenler bulunmaktadır. Morrongiello ve Lasenby-Lessard (2007), çocukların risk alma davranışlarını kişilik özelliklerinin, aile faktörlerinin ve sosyal faktörlerin etkilediğini belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalarda çocuklar oyunlarında risk alarak; zorlukların üstesinden gelmeyi, mantıklı kararlar alabilmeyi (Mitchell & Diğ., 2006), kendi sınırlarının farkına varıp neleri yapıp yapamayacaklarını keşfetmeyi (Thomas & Harding, 2011; Play Wales, 2015), problem çözme becerilerini ve sosyal becerilerini geliştirmeyi (Greenfield, 2004), başarısız olduklarında bununla baş edebilmeyi (Tovey, 2010) öğrenebildikleri vurgulanmaktadır. Çocukların kendilerini ve çevresini merak etmek, neyin güvenli olup olmadığını keşfetmek, riskli davranışları denemek doğalarının bir parçasıdır (Apter, 2007). Ancak 'riskli oyun' kavramı daha yeni bir tartışma ve kavram alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle riskli oyun bağlamında yürütülen araştırmaların, daha çok çocuk oyunlarındaki riskli davranışları belirlemeye ve riskli oyunu tanımlamaya yönelik olduğu görülmektedir (Güler & Demir, 2016).

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde yapılan araştırmadan elde edilmiş bulgular temelinde ulaşılmış olan sonuçlar ve bu sonuçlardan yola çıkarak uygulamaya ve yapılacak benzer araştırmalara ilişkin öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Bu başlık altında, bulgular çerçevesinde elde edilen sonuçlar beş başlık altında sunulmuştur. Birinci başlıkta, mevcut duruma yönelik; ikinci başlıkta, yaratıcılık becerisi gelişimine yönelik; üçüncü başlıkta, liderlik becerisi gelişimine yönelik; dördüncü başlıkta problem çözme becerisine yönelik, beşinci başlıkta risk alma becerisine yönelik sonuçlar sunulmuştur.

6.1.1. Mevcut Duruma Yönelik Sonuçlar

- Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda bulunan öğretmenlerin mevcut durumda VUCA kavramı hakkında bilgi sahibi olmadıkları, yaşamış oldukları Covid-19 salgını ve Kahramanmaraş depremi sonrasında oluşan muğlak, belirsiz, değişken ortamlara dair herhangi bir eğitim almadıkları belirlenmiştir. Bu alanda yapılacak eğitimler sayesinde öğretmenlerin bu beceri ve yetkinlikleri daha aktif olarak kullanabilecekleri düşünülmüştür.
- Öğretmenlerin girişimcilik becerilerini bilmelerine rağmen gerek sınıf ortamında uygulamanın zor olmasından kaynaklı gerekse okul öncesi programında doğrudan bu kazanım ve göstergelere yer verilmediğinden dolayı uygulamadıkları ve oyun etkinlikleri ile bu becerileri bütünleştirmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Ailelerin demografik bilgileri alınmış ve ailelerin sosyoekonomik açıdan düşük gelirli aileler oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin araştırmanın gerçekleştirildiği okulda VUCA ortamlarını yaşadıkları fakat girişimcilik becerilerine engel olarak ailelerin bakış açılarından ve sosyoekonomik durumlarından kaynaklı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

- Çocukların genel girişimcilik becerilerini belirlemek için bir oyun etkinliği uygulanmış, uygulanan oyun etkinliği sonucunda yaratıcılık, liderlik, problem çözme ve risk alma becerilerine düşük düzeyde sahip oldukları belirlenmiştir.

6.1.2. Yaratıcılık Becerisine Yönelik Sonuçlar

- Çocukların yaratıcılık becerilerinin sınıf atmosferinden etkilendiği belirlenmiştir. Zamanın kısıtlı olması, öğretmenin müdahaleci tavır sergilemesi çocukları olumsuz yönde etkilemektedir.
- Oyun etkinliklerinin küçük grup veya büyük grup etkinlikleri şeklinde oynatılması yaratıcılık becerilerinde değişikliklere yol açmaktadır. Büyük grup etkinlikleri ile oynatılan etkinlikler de çocuklar, arkadaşlarını tekrar etme, fikir değiştirme de zorlanma gibi durumlarda kalmaktadır. Küçük grup etkinliklerinde çocukların daha esnek olarak çalışabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Zihinsel beceriler gerektiren etkinliklerden ziyade somut ürünler ortaya koyabilecekleri oyun etkinliklerinde yaratıcılık becerilerini daha özgün yollarla ortaya koyabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Eylem araştırmasının doğasında bulunan eylem döngüleri sayesinde çocukların uygulanan girişimcilik becerisini daha fazla içselleştirdiği gözlemlenmiştir.
- Çocukların yaratıcılık becerilerini geliştirme de tek dizeliği engellemek için farklı materyaller kullanmak, bilinenin aksine değişik fikirler ve oyun etkinlikleri uygulamanın hayal güçlerini kullanmalarını sağladıklarını ve işleve takılma gibi kaygılardan uzaklaştırıldığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Oyun etkinliklerinde VUCA ortamlarında yaratıcılık becerilerini geliştirirken muğlaklığın, belirsizliğin, değişkenliğin, karmaşıklığın bilinenden bilinmeyene göre oluşturulması, VUCA ortamları oluşturulduğu oyun etkinliklerinde de çocukların bildiği oyunların seçilmesi gerektiği görülmüştür.
- Etkinlik süresi, sınıf düzeni ve etkinliklerin içeriğini çocukların etkinlik sırasında göstermiş olduğu yönetime doğru değiştirmenin yaratıcılık becerileri açısından fayda sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

- Fiziksel olarak hareket halinde olabilecekleri etkinliklerde masa başı aktivitelere göre daha fazla yaratıcılık becerisi gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.3. Liderlik Becerisine Yönelik Sonuçlar

- Çocukların yapılandırılmamış (serbest) oyunlardaki liderlik becerilerinin yapılandırılmış oyunlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Çocukların liderlik algılarının üstün olmayı isteme, diğer çocuklar üzerinde baskın olmayı isteme şeklinde olduğu bir durumda tüm çocuklara eşit oranda sorumluluk verme liderlik duygusunu hissettiren oyun etkinlikleri düzenlendiğinde bir sonraki oyunda daha fazla lider olmak isteyen çocuk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Çocukların küçük grup liderliği veya büyük grup liderliği yerine, çocukların tümünün katıldığı oyun etkinliklerinde kendiliğinden oluşan bir liderlik anlayışı içinde oyun etkinliklerinin uygulanmasının sonucu olarak çocukların liderlik becerilerinde anlamlı bir artış gösterdiğine ulaşılmıştır.
- Çocuklar arasındaki sosyal problemler çözüldüğünde çocukların daha ılımlı bir liderlik rolü üstendiği görülmüştür.
- Çocukların liderlik becerilerini dramatik oyunlarda ve rol alma oyunlarında diğer oyunlara göre daha fazla gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Oyun etkinliklerinde VUCA ortamlarının basit düzeyden başlanarak oluşturulması, VUCA ortamları oluşturulduğu oyun etkinliklerinde de çocukların bildiği oyunların seçilmesi gerektiği görülmüştür.
- Son olarak oyun etkinlikleri sonunda çocukların oyun etkinliklerinde doğal olarak liderlik özelliği gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.4. Problem Çözme Becerisine Yönelik Sonuçlar

- Çocuklara oyun etkinliklerinde seçenekler sunulduğunda daha kolay problem çözebildikleri mantıksal problemler becerilerine kıyasla somut problem çözme becerilerinin oyun etkinlikleri ile arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Oyun etkinliklerinde VUCA ortamlarının basit düzeyden başlanarak oluşturulması, VUCA ortamları oluşturulduğu oyun etkinliklerinde de çocukların bildiği oyunların seçilmesi gerektiği görülmüştür.
- Çocukların problem çözme becerilerini dramatik oyunlarda ve rol alma oyunlarında diğer oyunlara göre daha fazla gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmen müdahalesi olmadığı zamanlarda çocukların sosyal problemlerini daha kısa sürede ve çeşitli yöntemlerle çözdüğü ve bu sayede oyun etkinliklerine daha aktif ve mutlu katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- İlk üç oyun etkinliğinde istenen düzeyde problem çözme becerisi gözlenememiştir. Oyun etkinliklerinde süreklilik sağlandığında anlamlı bir artış olmuştur.
- Çocukların oynadığı oyun etkinliklerine problem çözme becerisi ile ilişkili karar verme becerisi eklendiğinde çocukların problemleri daha kolay çözdüğü sonucuna varılmıştır.
- Oyun etkinlikleri farklı ortamlarda uygulandığında (açık hava, park, oyun alanı) problem çözme becerisinin arttığı gözlemlenmiştir.
- Çocukların gerçek hayat ile ilgili sorunları oyun etkinlikleri ile çözmedeki başarıları yapılandırılmış problemleri çözme başarılarından daha iyi olduğu gözlemlenmiştir.
- Son olarak oyun etkinlikleri sonunda çocukların oyun etkinliklerinde doğal olarak problem çözme özelliği gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.5. Risk Alma Becerisine Yönelik Sonuçlar

- Çocukların eylem sürecinin başında yeni oyunlara karşı tedirginlik yaşadığı gözlemlenmiş, belirsiz ve karmaşık buldukları durumlarında oyun etkinliklerine katılmak istemedikleri gözlemlenmiştir. Süreç boyunca çocukların yeni olan etkinliklere daha olumlu baktıkları görülmüştür.
- Risk alma becerisini çocuklar heyecan verici bir oyun etkinliği olarak görmüşlerdir. Öğretmen girişimcilik becerisi olan risk alma kavramını oyun etkinliğinde uygulamada zorluk yaşamıştır. Bu sebeple planlanan oyun etkinlikleri bazı oyunlarda değiştirilmiştir.

- Uygulama sürecinde girişimcilik becerisi olan risk alma becerisi yerine fiziksel risk alma becerisini içeren oyun etkinlikleri uygulandığında çocukların risk alma becerisinde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Çocuklar tüm oyun etkinliklerinde fiziksel risk alma becerisine doğru yönelim içerisinde olmuşlardır. Girişimcilik becerisi olan risk alma becerisinin oyun etkinlikleri ile istenen düzeyde kazandırılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve yapılacak diğer araştırmalara yönelik olarak birtakım öneriler sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Okul öncesi öğretmenlerinin girişimcilik becerilerine ilişkin bilgi ve uygulama deneyimlerinin eksik olduğu bulgusuna dayanarak öğretmenlerin girişimcilik becerilerine ilişkin mevcut durumlarını iyileştirmek için hizmet içi eğitim almaları sağlanabilir.
- Okul öncesinde oyun etkinliklerinin önemi göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin kendi oyun etkinliklerini oluşturabilecekleri ve farklı oyun etkinliklerini öğrenebilecekleri oyun eğitimleri verilebilir.
- Bu araştırmada aile yapısının düzeylerinin çocukların bakış açılarında zaman zaman dezavantajlı bir etki yarattığı gözlemlenmiştir. Bu sebeple aile katılımlarına daha fazla yer verilmelidir.
- Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda bulunan öğretmenlerin VUCA kavramına ilişkin bilgi ve uygulama deneyimlerinin eksik olduğu bulgusuna dayanarak öğretmenlerin VUCA kavramına ilişkin mevcut durumlarını iyileştirmek adına bilgi sahibi olabilecekleri ortamlar oluşturulabilir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Araştırmanın uygulama sürecine bahar döneminin ilk dersinde başlanmıştır. Eylem planlarının uygulanmasına geçilmeden önce uygulamanın

gerçekleşeceği sınıfta pilot uygulamalar yapılarak çocukların sınıfta bulunan gözlemcilerle daha kolay uyum sağlaması sağlanabilir.

- Araştırmanın gerçekleşeceği okulda yapılan öğretmen toplantısında ve öğretmen görüşmelerinde sıklıkla gündeme gelen konulardan bir tanesi olan ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin çocukların girişimcilik becerilerinde etkili olma ihtimalidir. Bu sebeple yapılacak araştırmalarda ailelerin de araştırmaya katılması sağlanabilir.
- VUCA kavramı eğitim dünyası için oldukça önemli olmakla beraber az bilinen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın uygulanacağı okul ve sınıf ortamında girişimcilik becerilerinin de düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Bu iki az bilinen kavramın bir arada çalışılması yerine iki farklı uygulama veya araştırma olarak ele alınması tavsiye edilebilir. Buna ek olarak bir kavramın kazandırıldığından emin olduktan sonra diğer kavram işe koşulabilir.

KAYNAKÇA

- Aebi M., Giger J, Plattner B, Winkler M.C. & Steinhausen H.C. (2014), Problem coping skills, psychosocial adversities and mental health problems in children and adolescents as predictors of criminal outcomes in young adult-hood. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 23(5), 283–293.
- Ajibade, B. O., & Fasae, F. B. K. (2022). Parents' perception of early vocational entrepreneurship education in Ekiti State. *Journal of Education and Practice*. 13(7), 69-75.
- Akınoğlu, O. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve coğrafya öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 10, 73-94.
- Aksoy, A. B. (2014). Çocuğun gelişimine bağlı oyun aşamaları ve oyun türleri. Ayşe Belgin Aksoy & Hale Dere Çiftçi (Ed.). *Erken Çocukluk Döneminde Oyun: Duyu-motor Oyundan Kurallı Oyuna içinde* (s. 36-53). Ankara: Pegem Akademi.
- Aksoy, A. B., & Dere Çiftçi, H. (2014). *Erken çocukluk döneminde oyun*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyar, D. & Sarıkaya, R. (2020). Türkiye'deki girişimcilik kavramına yönelik eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 979-1018.
- Akyürek, Ç. & Şahin, Ç. (2013). İlkokul öğretmenlerinin girişimcilik becerisine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 17(57), 51-68.
- Alkan, C., & Kurt, M. (2021). *Okul Öncesi Eğitimde Öğretim Teknolojisi. Özel Öğretim Yöntemleri* (İkinci baskı) (123-144) Ankara, Anı.
- Anderson, G. L., Herr, K. & Nihlen, A. S. (2007). *Studying your own school: An educator's guide to practitioner action research*. Corwin Press.
- Angrosino, M. V., & de Perez, M. K. (2000). Rethinking observation: from method to context. N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research*, (pp. 673-702). Sage Publication, Inc.
- Apter, M.J. (2007) *Danger: our quest for excitement*. Oxford: Oneworld
- Aral, N., Kandır, A. & Can Yaşar, M., (2002). *Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ya-Pa Yayınları, Ankara.

- Areo, A. B. (2014). Early child entrepreneurship development: a paradigmatic approach to unemployment challenges. *Research on Humanities and Social Sciences*, 4(4), 41-48.
- Argon, T. & Selvi, Ç. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sahip oldukları girişimcilik değerleri ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkisi. *The Journal Of Academic Social Science Studies*.
- Aslam, R. (2021). Entrepreneurship skills among young learner through play strategy: a qualitative study. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 9(2), 64-74.
- Aslam, R. (2021). Entrepreneurship Skills Among Young Learner Through Play Strategy: a Qualitative Study. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 9(2), 64-74.
- ASTEE Proje Konsorsiyumu. (2014). How to assess and evaluate the influence of entrepreneurship education, *Astee Project Raport*.
- Atalay, M. C. (2008). *Sosyoekonominin sanat eğitiminde yaratıcılığa olan etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Ataman, Ayşegül. (1993). Eğitim ve Yaratıcılık. TED Yayınları: Ankara.
- Athayde, R. (2009). Measuring enterprise potential in young people. *Entrepreneurship Theory And Practice*, 33(2), 481-500.
- Atalay, M. C. (2008). *Sosyoekonominin sanat eğitiminde yaratıcılığa olan etkisi*. Yüksek Lisans Tezi.
- Axelsson, K., Hägglund, S., & Sandberg, A. (2015). Entrepreneurial learning in education: Preschool as a take-off for the entrepreneurial self. *Journal of Education and Training*, 2(2), 40-58.
- Ay, T. S. & Acar, Ş. (2016). Sınıf öğretmenlerinin girişimcilik becerisi kazandırmaya yönelik görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15(58), 960-976.
- Aydoğan, Y. (2004). İlköğretim ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerine genel problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi. Unpublished doctoral dissertation. Gazi University. Ankara, Turkey.
- Ayvacı, H. Ş. & Özbek, D. (2017). Okul Öncesi Dönemde Bilimin Doğasının Eğitimi. (Ed.) Hasan Şevki Ayvacı, Suat Ünal. Kuramdan Uygulamaya Okul Öncesinde Fen Eğitimi. Ankara: PegemA.
- Bacanak, A. (2013). Fen ve teknoloji dersinin öğrencilerde girişimcilik becerisinin gelişimine etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13(1), 609- 629.

- Bakshi, V. (2017). The Forward-Looking Manager in a VUCA World.
- Ball, D. J. (2002). *Playgrounds—risks, benefits and choices*. London: Health & Safety Executive (HSE) contract research report, Middlesex University.
- Balaban, Ö. & Özdemir, Y., (2008) “Girişimcilik Eğitiminin Girişimcilik Eğilimi Üzerindeki Etkisi: Sakarya Üniversitesi İİBF Örneği”. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 3(2), s. 133-147.
- Barba-Sánchez, V. & Atienza-Sahuquillo, C. (2016). The development of entrepreneurship at school: *The Spanish experience*. *Education + Training*, 58(7/8), 783-796. DOI: 10.1108/ET-01-2016- 0021
- Barry, M. (2012). *What skills will you need to succeed in the future? Phoenix Forward* (online). Tempe, AZ, University of Phoenix.
- Bartulović, P. & Novosel, D. (2014). Entrepreneurial competencies in elementary Schools. *Obrazovanje za poduzetništvo: znanstveno stručni časopis o obrazovanju za poduzetništvo*, 4(1), 83-87.
- Başar, M. (2013a). *Girişimcilik: Girişimcilik ve Girişimcilik Süreçleri*, (Ürper Y.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Başar, M. (2013b). Bugünün Küçüğü Yarının Girişimcisi Projesi. TÜBİTAK 2229 destekleri.
- Battelle for Kids. (2019). *Partnership for 21st century learning: Framework for 21st century learning*.
- Baumfield, V., Hall, E., & Wall, K. (2008). *Action research in the classroom*. Sage Publication
- Bektas, O. & Vurgun, F. (2019). Altıncı sınıf öğrencilerinin Fen’e yönelik girişimcilik becerilerinin belirlenmesi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 2(2), 60-78.
- Berk, L.E. (2013). Orta çocuklukta zihinsel gelişim. İçinde. (Çev. Ed.). Işıkoğlu Erdoğan N. *Bebekler ve çocuklar (Doğum öncesinden orta çocukluğa)*, (437-479). Ankara: Nobel
- Bingham, A.(1983). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. (Çev. A.Ferhan Oğuzkan), İstanbul : Milli Eğitim Basımevi. Dördüncü Basılış, 2-51.
- Bir, Y. & Koç, M. (2022). Vuca ortamında çalışanların çevik liderlik becerisi algısı: bir ölçek geliştirme çalışması ve saha araştırması. *Uluslararası yönetim iktisat ve işletme dergisi*, 18(4).
- Bono. E., (2014). *Altı şapkalı düşünme tekniği*. Remzi Kitapevi.

- Bozkurt, Ç. Ö. & Alparslan, A. M. (2013). Girişimcilerde bulunması gereken özellikler ile girişimcilik eğitimi: girişimci ve öğrenci görüşleri. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 8(1), 7-27.
- Brown T, Brown J, & Reardon K., (2011) Understanding STEM: current perceptions. *Technology and Engineering Teacher*, 70(6), 5–9.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. (3th Edition). Oxford University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Caillois, R. (1967). *Les jeux et les hommes*, Gallimard, Paris, ISBN 2-07-032672-1
- Ceylan, S. (2014). *Ortaokul fen bilimleri dersindeki asitler ve bazlar konusunda fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) yaklaşımı ile öğretim tasarımı hazırlanmasına yönelik bir çalışma*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Chauhan, R., Rani, R. & Pranali (2020). VUCA world and environmental law. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(3), 1607-1611. <https://doi: 10.37200/IJPR/V24I3/PR200908>.
- Chaugule, S. S. (2019), *Managing Talent in VUCA World*.
- Codreanu, A. (2016). A VUCA action framework for a VUCA environment. Leadership challenges and solutions. *Journal of Defense Resources Management (JoDRM)*, 7(2), 31-38.
- Cunningham, B. & Lischeron, j., (1991). Defining Entrepreneur- ship. *Journal of Small Business Management*, 45-61.
- Demirdöğen, O. (2020). Girişimcilik ve Küçük İşletmeler, Demirdöğen, O. (ed.). *Girişimcilikte Temel Kavramlar* (2-19).
- Dursun, M. A. & Ünüvar, P. (2011). Okulöncesi eğitim döneminde yaratıcılığı engelleyen durumlara ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (21), 110-133.
- Collins, J., & Hansen, M. (2011). *Great By Choice: Uncertainty, Chaos, and Luck – Why Some Thrive Despite Them All*.
- Çağdaş A. & Seçer Z. (2002). Çocuk ve Ergen Sosyal ve Ahlak Gelişimi, Nobel Yayınları, 1.Baskı, Ankara.
- Çakır, E. (2016). Fen öğretiminde açık uçlu araştırmacı sorgulayıcı öğrenme etkinliklerinin yaratıcılık ve girişimcilik becerilerine etkisi.

- Çakırer, M. A. (2016). *Girişimcilik ve Küçük İşletme Yönetimi*. Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Casey, A. & Dyson, B. (2009). The implementation of models-based practice in physical education through action research. *European Physical Education Review*, 15(2), 175-199.
- Çelik, H., Bacanak, A. & Çakır, E. (2015). Development of science laboratory entrepreneurship scale. *Journal of Turkish Science Education*, 12(3), 65-78.
- Çetindamar, D. (2002) Türkiye’de Girişimcilik. *TÜSIAD* Yayın No: /2002-12/340 İstanbul
- Choi, J. I. & Hannafin, M. (1995). Situated cognition and learning environments: roles, structures and implications for design. *Educational Technology Research & Development*, 43 (2), 53-69.
- Cohen, D. (1993). *The Development of Play*. Londra: Routledge.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nitel ve nicel araştırmaların planlanması yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (4. Baskı; Çev.). İstanbul: EDAM Yayınevi. (Orijinal çalışma 2012 yılında yayımlanmıştır).
- Çuhadaroglu, Ebru O. & Kürşad Y. (2007), “Sınıf İçi Gözlem Araç ve Teknikleri. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi”, ss.77-97.
- Dankiw, K.A., Tsiros, M.D., Baldock, K.L. & Kumar, S., 2020, ‘The impacts of unstructured nature play on health in early childhood development: A systematic review’, PLoS One 15(2), 1–22. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229006>
- Değirmenci, Y., Kuzey, M., & Yetişensoy, O. (2019). Disaster awareness and education in social studies textbooks. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 6(2), 33-46. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/817656>
- DeLoache, J. S., Miller, K. F., & Pierroutsakos, S. L. (1998). Reasoning and problem solving. In D. Kuhn & R. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology* (5th ed.): Vol 2. Cognition, perception, & language (pp. 801–850). New York: Wiley.
- Demirkol, M. (2022). Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik becerilerine ilişkin bir eylem araştırması. [Doktora tezi], Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Demolins E. (2015) *Anglo Saksonların Üstünlük Sebepleri Nelerdir?* Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dereli, E. (2008). Çocuklarda Sosyal Problem Çözme. Tablet Kitabevi: Konya

- Deveci, İ., & Çepni, S. (2014). Fen bilimleri öğretmen eğitiminde girişimcilik. *Journal of Turkish Science Education*, 11(2), 161-188.
- Doğan, N. (2005), *Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcılık* (Editör: Demirel, Ö.), Eğitimde Yeni Yönelimler (2. Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dönmez, B., Uğurlu, C. T. & Cömert, M. (2011). Gevşek yapıli sistemler olarak ilköğretim okullarında karar verme, liderlik ve çatışma: Nitel bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1, 1-29.
- Edgington, M. (2007). Supporting young children to engage with risk and challenge. *Early Years Update*. Mayıs 2013 tarihinde <http://www.teachingexpertise.com/articles/support-ing-young-children-to-engage-with-risk-and-challenge-2089> adresinden alınmıştır.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elçi, S. (2021). Öncesi dönem çocuklarının 21. Yüzyıl becerileri ile rekabet stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- EnGauge. (2003). En Gauge 21st Century Skills. Retrieved from https://www.cwasd.k12.wi.us/highschl/newsfile1062_1.pdf
- Eraslan, L. (2011). İlköğretim programlarında girişimcilik öğretimi (hayat bilgisi dersi örneği). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 82-94.
- Eren, E. (2002). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*. Beta Yayınevi.
- Eroğlu, S., & Bektas, O. (2016). Ideas of science teachers took stem education about STEM based activities. *Journal of Qualitative Research in Education*, 4(3), 43-
- Eshach, H., & Fried, M. N. (2005). Should science be taught in early childhood? *Journal of Science Education and Technology*, 14(3), 315-336.
- European Commission. (2006). Entrepreneurship Education in Euro- pe: Fostering Entrepreneurial Mindsets through Education and Lear- ning. Brussels. Retrieved on February 2, 2018 from http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/doc/oslo_report_final_2006_en.pdf.
- European Commission (2007). The key competences for lifelong learning: A European framework (annex of a Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (Brussels, European Communities).

- European Commission. (2011). *Entrepreneurship education: Enabling teachers as a critical success factor*. Bruxelles.
- Fatai, İ. A., Faqih, A., & Bustan, W. K. (2014). Children's active learning through unstructured play in Malaysia. *Childhood Education*, 90(4), 259-264. doi:10.1080/00094056.2014.93369
- Fiskum, T. (2004). *Effekt av barnehagemiljø på motorisk og spatial kompetanse hos barn. En tverrsnittstudie av den motoriske og spatiale kompetansen hos barn i en friluftsbarnehage og barn i en tradisjonell barnehage [The effect of kindergarten's environment on children's motor and spatial competence]* (Master thesis). Nord-Trøndelag University College, Norway, Levanger.
- Fjærtøft, I. (2000). Landscape and playscape. *Learning effects from playing in a natural environment on motordevelopment in children* (Doctoral thesis). Norwegian School of Sport Science, Norway, Oslo.
- Forward Intelligence Group. (2014). VUCA., <http://www.forward-intelligence.com/index.php/resources/glossary/vuca/>. Erişim Tarihi: 01.02.2020.
- Fu, Victoria R. 1977. A Nursery School Leadership Observation Schedule And A Nursery School Leadership Rating Scale. (Eric Document Reproduction Service No. Ed 134601).
- Fukada, Seikon, Hiromi Fukada, Joe Hicks. 1994. Structure Of Leadership Among Preschool Children. *The Journal Of Genetic Psychology*. 155: 389-395.
- Gardiner, H. W. & Gander, M. J. (2010). Çocuk ve Ergen Gelişimi. (çev. Ali Dönmez, Bekir Onur, Nermin Çelen) Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Gartner W. B. (1984). Problems in business startup: The relationships among entrepreneurial skills and problem identification for different types of new ventures. In Hornaday J. A., Tarpley F., Timmons J. A., & Vesper K. H. (Eds.) *Frontiers of Entrepreneurship Research: The Proceedings of the Babson Conference on Entrepreneurship Research*.
- Gill, T. (2010). Putting risk in perspectives. *Early Years Update*. Mart 2013 tarihinde <http://www.teachingexpertise.com/articles/putting-risk-perspective-10522> adresinden alınmıştır.
- Gofen, A., & Blomqvist, P. (2014). Parental entrepreneurship in public education: A social force or a policy problem? *Journal of Education Policy*. (29). 546–569. DOI: 10.1080/02680939.2013.858275.

- Gordon, J., Halsz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., ... Wisniewski, W. (2009). Key competences in Europe. Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education. Center for Social and Economic Research on behalf of CASE Network).
- Gözek, S.(2006). *Girişimci adayın özellikleri, girişimcilik eğilimleri ve girişimci adayla- rına sağlanan destekler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş: Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Tarım Ekonomisi Anabilim Dalı.
- Greenfield, C. (2004). ‘Can run, play on bikes, jump the zoom slide, and play on the swings’: Exploring the value of outdoor play. *Australian Journal of Early Childhood* 29(2), 1–5.
- Greenhill, V. (2010). 21st century knowledge and skills in educator preparation: Partnership for 21st century skills.
- Greenwood, C. R., Walker, D., Carta, J. J., and Higgins, S. K. (2006). Developing a general outcome measure of growth in the cognitive abilities of children 1 to 4 years old: the early problem-solving indicator. *School Psychology Review*, 35(4), 535-551.
- Grigore, A. M. (2012). The psychology of entrepreneurship. *Romanian Journal of Marketing*, (2), 25-31.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Fransisco,CA: Jossey-Bass.
- Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(105), 163-194.
- Güney, S. (2015). *Girişimcilik- Temel Kavramlar ve Bazı Güncel Konular*. Siyasal Kitabevi.4(6), s.44-49.
- Hachey, A. C. (2020). Herkes için başarı: erken çocukluk dönemi stem kimliğini teşvik etmek. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 6(1), 201-208.
- Handscombe, R. D., Rodriguez-Falcon, E. & Patterson, E. A. 2008. Embedding enterprise in science and engineering departments. *Education+ Training*, 50, 615-625.
- Hanline, M, Milton, S. & Phelps, P. (2008). A longitudinal study exploring the relationship of representational levels of three aspects of preschool

- sociodramatic play and early academic skills. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(1), 19-28.
- Hassi, A. (2016). Effectiveness of early entrepreneurship education at the primary school level: Evidence from a field research in Morocco. *Citizenship, Social and Economics Education*, 15(2), 83- 103.
- Heilbrunn, S. (2010). Advancing entrepreneurship in an elementary school: A case study. *International Education Studies*, 3(2), 174-184. DOI: 10.5539/ies.v3n2p174
- Herrmann, N. (2003). *Bütünsel beyin*. Mehmet Öner (Çev.). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Fox, J. E. & Schirmacher, R. (2012). *Sanat ve yaratıcılığın gelişimi* (7. Basımdan Çeviri). Nobel Yayıncılık.
- Holter, I. M., & Schwartz-Barcott, D. (1993). Action research: what is it? How has it been used and how can it be used in nursing? *Journal of Advanced Nursing*, 18(2), 298-304.
- Horney, N. & O'Shea, T. (2015). Focused, fast, and flexible: Creating agility advantage in a VUCA world.
- Huber, L. R., Sloof, R. & Van Praag, M. (2014). The effect of early entrepreneurship education: Evidence from a field experiment. *European Economic Review*. 72, 76-97. DOI: 10.1016/j.eurocorev.2014.09.002.
- Huizinga, J. (2004). Nature and significance of play as a cultural phenomenon. H. Bial(Dü.) içinde, *The performance studies reader* (s. 117-120). Londra: Routledge.
- Hurwitz S. C. (2002) For Parents Particularly: To Be Successful—Let Them Play!, *Childhood Education*, 79:2, 101-102
- ILO, "ILO sectoral Brief: Covid-19 and the education sector," International Labour Organization, 2020.https://ilo.primo.exlibrisgroup.com/discovery/delivery/41ILO_INST:41ILO_V5/1268449750002676.
- İktisat ve Dünya Hakkında, "Leon Walras (1834-1910)", (Çevrimiçi) <http://www.keynesyen.com/2012/08/leon-walras-1834-1910.html#!> /2012/08/leon-walras-1834-1910.html, 03 Ocak 2013.
- İrmiş, A. (2003) *Yeni Bir Örgütlenme Şekli Olarak Şebeke Organizasyonlar*.Beta Basım A.Ş.

- İrmiş, A.(2013). Kırgızistan bişkek'teki üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimleri üzerine yapılan bir çalışma. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (5).
- Johnson, A.P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*, Y. Uzuner ve M. Ö. Anay (Çeviren). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Johnson, A. P. (1. Baskı, 2014). *Eylem araştırması el kitabı*. (Dönmez Y., & Anay M. Ö.,4. Baskıdan Çeviri) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem Araştırması El Kitabı* (2. Baskı). Uzuner, Y. ve Özten Anay M. (Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Johansen, B. (2010). Speed in a VUCA World: How Leaders of the Future Will Execute Strategy.
- Johansen, B. & Euchner, J. (2013). Navigating the VUCA world. *Research-Technology Management*, 56(1), 10-15. <https://doi.org/10.5437/08956308X5601003>.
- Johnson, J. E., Christie, J. E., & Yawkey, T. D. (1999). *Play and early childhood development*. (2nd Ed.) New York: Addison Wesley Longman.
- Karaca, N. H., & Aral, N. (2020). Anne babaların çocukların oynadıkları riskli oyun ile ilgili görüşlerini etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 72-86.
- Karadeniz, Y., “Türkiye’de Girişimcilik Eğitimi”, Anahtar: MPM Yayınları.
- Karakılçık, N. & Uçar, S. (2022). Bazı temel girişimcilik becerilerinin okul dışı öğrenme ortamlarında gelişiminin betimlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12 (1), 221-234 . DOI: 10.24315/tred.886096.
- Kardeş, S. (2020). Okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri ve STEAM eğitimi bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 109-119. <https://doi.org/10.17244/eku.703361>
- Katz, L. G. (2010). STEM in the early years. *Early childhood research and practice*, 12(2), 11- 19.
- Kennedy, T. J., & Odell, M. R. L. (2014). Engaging students in STEM education. *Science Education International*, 25(3), 246-258.
- Kent, C. A. 1990. “Introduction: Educating the heffalump”. In *Entrepreneurship education: Current developments, future directions*, Edited by: Kent, C. A. 1–27.
- Kerdthaworn, P. & Chaichomchuen, S. (2021). A Learning model of STEM Education on cloud computing technology, to promote learning and innovation skills for students practicing teachers. *Journal of Physics: Conference Series*.

- Korkmaz, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerini belirlemeye yönelik bir araştırma: Bülent Ecevit Üniversitesi örneği. *AKÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 209-226.
- Kourilsky, M. (1980). Predictors of entrepreneurship in a simulated economy. *The Journal of Creative Behavior*, 14(3), 175-198.
- Kumar, C. U. & Narayana, M. S. (2017), Sustainable Talent Management Practices in VUCA World – A Study with Reference to Management Education, *International Journal of Trend in Research and Development*, 4(6), s.44-49.
- Larkin, J. G. (1980). Models of compedence in solving physics problems. *Cognitive Science*, 4: 317-345.
- Leech, N. L., Onwuegbuzie, A. J. (2007). An Array of Qualitative DataAnalysis Tools: A Call For Data Analysis Triangulation. *SchoolPsychology Quarterly*, 22, 557-584.
- Lee, Y. & Recchia, S. (2008). “Who's the boss?” Young children's power and influence in an early childhood classroom. *Early Childhood Research & Practice*, 10(1), 1-15.
- Leggett, N. (2017). Early childhood creativity: Challenging educators in their role to intentionally develop creative thinking in children. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 845-853. doi: 10.1007/s10643- 016-0836-4
- Löbler, H. (2006). Learning entrepreneurship from a constructivist perspective. *Technology Analysis & Strategic Management*, 18(1), 19–38.
- Lune, H., & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences* (9th Edition). Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Marangoz, M. (2013). *Girişimcilik*. Beta Yayıncılık, (10.47477-ubed.836675-1433956-2, P. 19)
- Marques, C.S., Ferreira, J.J., Ferreira, F.A. & Lages, M.F. (2013) Entrepreneurial Orientation and Motivation to Start up a Business: Evidence from the Health Service Industry. *International Entrepreneurship and Management Journal*, (9), 77-94.
- Marques, L.A and Albuquerque, C.; (2012),. Entrepreneurship Education and the Development of Young People Life Competencies and Skills, *ACRN Journal of Entrepreneurship Perspectives*, 1 (2), pp. 55-68.
- Maxcy, S.C. 1981. Educational Leadership- A Critical Pragmatic Perspective. Toronto: The Ontario Institute For Studies in Education. Englcvvood Cliffs.

- MEB (2005). *İlköğretim 1.-5. sınıf programları tanıtım kitapçığı*. Milli Eğitim Yayınları.
- MEB, (2009a). İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2009b). İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- MEB, (2009c). Ortaöğretim girişimcilik dersi öğretim programı. Ankara: Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- MEB, (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programları*. Milli Eğitim Yayınları.
- MEB, (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2011). MEB 21. yüzyıl öğrenci profili. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf adresinden 10 Ocak 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Mills, Geoffrey E. (2003). Action research: A guide for the teacher researcher. (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Mills, L.(1994). Yes, It Can Work! Portfolio Assesment With Preschoolers.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi. SA Altun, A. Ersoy Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Mitchell, R., Cavanagh, M. ve Eager, D. (2006) Not all risk is bad, playgrounds as a learning environment for children. *International Journal of Injury Control and Safety Promotion*, 13, 122–124.
- Morris, M.H. (1998) Entrepreneurial Intensity: Sustainable advantages for individuals, organisations and societies. Quorum, Westport.
- Morrongiello, B. A. & Lasenby-Lessard, J. (2007). Psychological determinants of risk taking by children: an integrative model and implications for interventions. *Injury prevention*, 13(1), 20-25.
- Muir, T., Douglas, T., & Trimble, A. (2020). Facilitation strategies for enhancing the learning and engagement of online students. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 17(3), 1-17.

- Müller, Susan; Berger, Georg; Gutzwiller-Helfenfinger, Eveline (2020). *Establishing Entrepreneurial Thinking and Acting in Swiss Vocational College. Discourse and Communication for Sustainable Education*, 11(2), pp. 121-136.
- Nangia M & Mohsin F (2020) Revisiting talent management practices in a pandemic driven vuca environment – a qualitative investigation in the Indian IT industry. *Journal of Critical Reviews* 7 (7):937-942.
- National Center on Quality Teaching and Learning (2012). *Tips for Teachers Fostering Children's Thinking Skills*. U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Head Start.
- National Research Council. (2012). A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas. National Academies Press.
- Nicolopoulou, A. (1993). Play, Cognitive Development, and the Social World: Piaget, Vygotsky, and Beyond. (M. T. Bağlı Çev.) *Human Development*, 36(1), 1-23.
- Nicolopoulou, A., (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası, (çev. M. T. Bağlı). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37, 137-169.
- OECD, (2012). Belgium Country Note Results. from PISA 2012. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-belgium.pdf>.
- Ofsted-Better Education and Care (2005). Developing enterprising young people.
- Ojala, M., Ekman Ladru, D., & Gustafson, K. (2021). Parental reasoning on choosing the mobile preschool: Enabling sustainable development or adjusting to a neoliberal society?. *Early Childhood Education Journal*, 49(3), 539-551.
- Okta, A. (2013). Oyuna kuramsal yaklaşım. U. Tüfekçioğlu içinde, *Çocukta oyun gelişimi* (2. b.) (s. 37-54). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ömeroğlu, E. & Ulutaş, İ. (2004). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. MORPA Yayıncılık.
- Özey, R. (2011). *Geography of disasters*. Istanbul: Aktif Publishing
- Özkul, G. & Dulupçu, M.A. (20107). Kişisel gelişimin girişimci tipleri üzerine etkisi: antalyaisparta illerinde bir inceleme. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 2(2).
- Öztürk, C. & Dilek, D. (2005). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları. İçinde. (Ed.). Öztürk, C. Ve Dilek, D. *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (53-96). Ankara: Pegem.

- Paley B & Hajal NJ (2022) Conceptualising emotion regulation and coregulation as family-level phenomena. *Clinical Child and Family Psychology Review* 25:19-43. <https://doi.org/10.1007/s10567-022-00378-4>.
- Paço, A., & Palinhas, M. (2011). Teaching entrepreneurship to children: A case study. *Journal of Vocational Education & Training*. (63). 593-608. DOI: 10.1080/13636820.2011.609317
- Paşa, M., (2007), Stresin bireysel performans üzerindeki etkileri ve bir uygulama, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bursa.
- Piaget, J. *Science of Education and the Psychology of the Child*; Coltman, D., Ed.; Orion Press: New York, NY, USA, 1970.
- Play Wales. (2015). A playworker's guide to risk: Do we dare risk risk? Retrieved from http://www.alisonjohn.com/wp-content/uploads/2015/01/A_Playworkers_guide_to_risk.pdf
- Ruskovaara, E. Y. & Pihkala, T. (2013) Teachers implementing entrepreneurship education-classroom practices. *Education + Training*, 55(2) 204-216.
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 160-171.
- San, İ. (1979a). *Sanatsal yaratma çocukta yaratıcılık* (2. baskı). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sandseter, E.B.H. (2010) *Scaryfunny. A qualitative study of risky play among preschool children*. PhD thesis, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norway.
- Sandseter, E.B.H. & Kennair, L.E.O. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology*, 9(2), 257–284.
- Saracho, O. (2001). Teachers' perceptions of their roles in promoting literacy in the context of play in a Spanish-speaking kindergarten. *International Journal of Early Childhood Education*, 33(2), 18-31.
- Sarı, S. (2007). Sürekli Kaygının Yordayıcıları Olarak Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Endişe ile İlgili İnançlar ve Kontrol Odağının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Sarı, S., & Dağ, İ. (2009). Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği, Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar Ölçeği ve Endişenin Sonuçları Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği, *Anadolu Psikiyatri Dergisi* 10, 261-270.
- Selçuk, Z., (2007). Eğitim psikolojisi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sevinç, M. (2009). *Erken Çocukluk Gelişiminde ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa.
- Schumpeter, J. A. (1991). *The economics and sociology of capitalism*. Princeton University Pres.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies For Ensuring Trustworthiness in Qualitative Research Projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Shure, M. B., Spivack, G., & Jaeger, M. (1971). Problem-solving thinking and adjustment among disadvantaged preschool children. *Child Development*, 42(2), 1791–1803. <https://doi.org/10.2307/1127585>
- Siegler, R. S., & Alibali, M. W. (2005). Children's thinking (4th ed.). Prentice Hall.
- Şimşek, S. (2020). Sosyal bilgiler programının yapısı ve özellikleri. *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 29-48). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smith, A. J., Collins, L. A. & Hannon, P. D. 2006. Embedding new entrepreneurship programmes in UK higher education institutions: challenges and considerations. *Education+ Training*, 48, 555-567.
- S. K. Daniel, R. Abdel-Baki, and G. B. Hall, "The protective effect of emotion regulation on child and adolescent wellbeing," *Journal of Child and Family Studies*, vol. 29, pp. 2010–2027, 2020.
- Soundy, C. (2009). Young children's imaginative play: Is it valued in Montessori classrooms? *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 381-383.
- Soylu, S. (2016). STEM education in early childhood in Turkey. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, (6), 38-47.
- SÖNMEZ, E. (2017). *Girişimcilik Niyetinin Kariyer Planlamasındaki Yeri: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma*, [Yüksek Lisans Tezi] Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Stogdill, Melvin Ralph. (1974). *Handbook Of Leadership*. New York: Free Press.
- Stringer, E. T. (2013). *Action Research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J. R., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B. et al. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of Pediatrics*, 146(6), 732-737.

- Suzanti, L., & Maesaroh, S. (2017). Entrepreneurship Learning for Early Childhood. In Proceedings of the 2nd *International Conference on Economic Education and Entrepreneurship* (ICEEE 2017), Iceee (403-410).
- Tarhan, A. (2019). Okul yöneticilerinin girişimci özelliklerine yönelik okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri (Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Tarhan, Ö. (2015). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının politik okuryazarlığa ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9, 649-669.
- Thomas, F. ve Harding, S. (2011). The role of play. Play outdoors as a medium and mechanism for well-being, learning and development. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pgs. 12-22). London: Sage.
- Thornton, P. H. (1999). The sociology of entrepreneurship. *Annual review of sociology*, 25(1), 19-46.
- Thomas, R. M. (1998). Conducting educational research: A comparative view. West Port, Conn: Bergin & Garvey.
- Timmons, K., Cooper, A., Bozek, E., & Braund, H. (2021). The Impacts of COVID-19 on Early Childhood Education: Capturing the Unique Challenges Associated with Remote Teaching and Learning in K-2. *Early Childhood Education Journal*, 49, 887- 901. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01207-z>
- Titiz, T.(1994).*Girişimcilik, ulusça zenginliğe açılan kapı*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Tok, E. (2008). *Düşünme Becerileri Eğitim Programının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel, Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Top, S. (2006). *Girişimcilik “Keşif Süreci”*. Beta Yayıncılık.
- Torrance, E. P. (1969). *Creativity: What research says to the teacher*. Washington, DC: National Education Association.
- Torrance, E. P. (1974). Torrance Test of Creative Thinking, Verbal Tests Forms A And B (*Figural A& B*), Scholastic Service Inc. Il, Bensenville.
- Tovey, H. (2010). *Playing on the edge: Perceptions of risk and danger in outdoor play*. In P. Broadhead, J. Howard & E. Wood (Eds.), *Play and learning in the early years* (pp. 79–94). London: Sage

- Tsakiridou, H. & Stergiou, K. (2014). Entrepreneurial Competences and Entrepreneurial Intentions of Students in Primary Education. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 1(9), 106-117.
- Tuğluk, M. N. & Özkan, B. (2019). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından Analizi. *Temel Eğitim*, 1 (4), 29-38.
- Tuğrul, B. (2006). Okul Öncesi Dönemde Düşünme Becerilerinin Gelişmesinde Yaratıcı Bir Süreç Olarak Drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (2).
- Tutar, H. (2000). *Kriz ve Stres Ortamında Yönetim*. Hayat Yayıncılık.
- Türnüklü, E. B., Yeşildere S. (2005). Problem, Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 107-123.
- Uçar, S. (2018). *Girişimcilik ve STEM eğitimi*. Akgündüz, D. (Ed.) *Okul Öncesinden Üniversiteye Kuram ve Uygulamada STEM Eğitimi* (s. 97-109). Anı Yayıncılık.
- Uçar, S. (2018). Fen eğitiminde girişimcilik. A. Tekbıyık ve G. Çakmakçı (Ed.), *Fen Bilimleri Öğretimi ve STEM Etkinlikleri* (s. 353-367). Nobel Yayın Dağıtım.
- Uçar, S. (2020). *Girişimcilik eğitimi temel eğitimden öğretmen eğitimine genel bakış*. Akademisyen Kitabevi.
- Uğraş, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulamalarına yönelik görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*. 1(1), 39-54.
- Uğur, B. (2015). Girişimcilik eğitiminin ilköğretim programlarına konulmasına yönelik model önerisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF] (2019). *A world ready to learn*. USA: UNICEF. Retrieved from <https://www.unicef.org/media/57926/file/A-world-ready-to-learn-advocacy-brief-2019.pdf>
- Valencia-DeLara, P. & Araque-Hontangas, N. (2011). An analysis of the entrepreneur figure in the pre-classical and classical economy. *American Journal of Scientific Research*, (33).
- Vaidya, S. (2007). Developing entrepreneurial life skills: an experiment in indian schools. *Institute for Small Business and Entrepreneurship*.
- Vendetti, Dina Carol. 2010. "We Can Be Leaders If We Want To": A Case Study of Second Grade Leadership Education. Doktora Tezi. Wilmington University.
- Visser, J. & Visser, Y. L. (2004). Ambiguity, cognition, learning, teaching, and design. *TechTrends*, 48(1), 40-43. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02784863>

- Wagner, T. (2010). The global achievement gap. Basic Books.
- Willoughby, M. (2012). The value of providing for risky play in early childhood settings. *Childlinks*, 3, 7-10.
- Winnicott, Donald W.(1975). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*, Gallimard, 1975.
http://www.acnice.fr/ienash/ash/file/Centre_Ressources/Jeux_serieux/Le_jeu_en_pedagogie.<http://www.maxisciences.com/cerveau>
- Wolf, R. M. (1988). Questionnaire. Educational reseach methodology and measurement (Ed. P.S. Keeves). Oxford: Pergaman Press.USA.
- Wouter, W. (2019). Surviving in a VUCA world. AFMA Matrix.
- World Economic Forum. (2021, February 9). The Davos Agenda 2021: Global engagement. <https://www.weforum.org/reports/davos-agenda-2021/in-full>
- World Economic Forum. (2022, July). Risk proof: A framework for building organizational resilience in an uncertain future. https://www3.weforum.org/docs/WEF_A_Framework_for_Building_Organizational_Resilience_in_an_Uncertain_Future_2022.pdf
- World Health Organization (WHO). (2020a, April 29). Doing what matters in times of stress. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240003927>
- World Health Organization (WHO). (2020b, October 7). *Global challenge for movement273 on mental health kicks off as lack of investment in mental health leaves millions without access to services*. <https://www.who.int/news/item/07-10-2020-global-challenge-for-movement-on-mental-health-kicks-off-as-lack-of-investment-in-mental-health-leaves-millions-without-access-to-services>
- Yetti, E. & Azizah, S. A. (2016). Improved Creativity in Early Childhood through Entrepreneurship Education. *3rd International Conference on Early Childhood Education*, Vizianagaram.ss. 399-403.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seckin Yayinlari.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. & Selvi, M. (2016). Examination of the effects of STEM education integrated as a part of science, technology, society and environment courses. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3684- 3695.

- Yıldız, C. (2016). *60-66 aylık çocukların bakış açısı alma ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Yılmaz, E. & Sünbül, A. M. (2009). Üniversite Öğrencilerine Yönelik Girişimcilik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 195-203. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61797/924383>
- Yurtseven, R. (2020). İlkokulda Girişimcilik Eğitimi: Amaç, İçerik ve Öğretim Süreci. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 3 (2) , 135-153 . DOI: 10.47477/ubed.836675.
- Yurtseven, R. & Ergün, M. (2018). İlkokul öğrencilerinin girişimcilik becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Science Research*, 7(1), 118-140.
- Zembat, R. & Unutkan, Ö. (1999). Okulöncesinde çocuğun sosyal gelişiminde aile katılımının önemi örnekleri [The importance of family participation on social development in preschool], in Marmara Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmeni el kitabı. İstanbul: Yapa Yayınları.
- Zembat, R. & Unutkan, P. Ö. (2005). Problem çözme becerilerinin gelişimi. Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. Morpa Yayınları, İstanbul.

EKLER

Ek 1. Veli Öğrenci Tanıma Formu

ÇOCUK VE AİLE TANIMA FORMU

EK 1 / D. 5.

*Değerli Anne- Babalar,**Okulumuza hoş geldiniz. Yaşamının en erken döneminden itibaren çocukların eğitim alması konusunda gösterdiğiniz duyarlılık için sizi kutluyoruz. Okul öncesi eğitimin çocuğunuzun çok yönlü gelişimine önemli katkıları olacaktır.**Aşağıdaki sorulara verdiğiniz yanıtlar sayesinde size ve çocuğunuza daha fazla yardımcı olmamız mümkün olabilecektir.***I. ÇOCUKLA İLGİLİ GENEL BİLGİLER**

1. Çocuğunuz bu okula başlamadan önce başka bir okula gitti mi?

.....

2. Başka bir okula gitmediyse bugüne kadar bakım ve eğitiminden kim sorumluydu?

.....

3. Çocuğunuz okula gönderme nedeninizi açıklayınız?

.....

II. ÇOCUĞUN GELİŞİM ÖYKÜSÜ

4. Çocuğunuz kaç aylıkken yürüdü?

5. Çocuğunuz ilk sözcüğünü ne zaman söyledi?

6. Tam bir cümle kurmaya kaç yaşında başladı? (En az üç sözcüğü yan yana kullanmalı)

7. Dışkı kontrolünü kaç yaşında kazandı?

8. İdrar kontrolünü kaç yaşında kazandı?

9. Sizden birkaç saat ayrı kalmaya ne zaman başladı?

III. ÇOCUĞUN UYKU, BESLENME VE TUVALET ALIŞKANLIKLARINA İLİŞKİN BİLGİLER

10. Çocuğunuzun uyku alışkanlıklarını belirtiniz (Kendiliğinden uyur, kendi odasında uyur, uyurken parmak emer, geç uyur, sallanarak uyur, gündüz uyur, vb.):

.....

11. Çocuğunuzun beslenme alışkanlıklarını belirtiniz (Kendi kendine yemek yer, yemek seçer -seçtiği yemeği belirtiniz-, yardımla yemek yer, aşırı yemek yer, çok az yer, vb.):

.....

12. Çocuğunuzun tuvalet alışkanlığını belirtiniz (Bir yetişkin desteği olmadan kendi tuvaletini yapar, tuvalet sonrası temizliğini yapar, gece ve gündüz altını ıslatır/kakasını altına yapar, vb.):

.....

.....

IV. ÇOCUĞUN KİŞİSEL VE DUYGUSAL ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BİLGİLER

13. Çocuğunuzun tanımlayan 5 özelliği yazınız:

.....

.....

.....

14. Çocuğunuzun çeşitli durumlar karşısındaki olası duygu ve davranışlarını açıklayınız:

- Çocuğunuz en çok neler mutlu eder?

.....

- Çocuğunuz en çok neler üzer?

.....

- Çocuğunuz en çok neler kızdırır?

.....

- Çocuğunuz en çok neler korkutur?

.....

15. Çocuğunuz istemediği bir şey olduğunda nasıl tepki gösterir?

.....

16. Yeni bir ortama girdiğinde veya yeni birisiyle tanıştığında ne tür tepkiler verir (mutlu, heyecanlı, hırçın, utangaç, girişken, vb.):

.....

.....

17. Çocuğunuzun özellikle yapmaktan çok hoşlandığı şeyler nelerdir? (Oyun oynamak, öykü dinlemek, resim yapmak, TV seyretmek, bilgisayarda oyun oynamak, vb.):

.....

.....

18. Çocuğunuz için psikolog, özel eğitimci, psikolojik danışman, çocuk ruh sağlığı uzmanı gibi bir uzmana başvurmanızı gerektiren bir durum oldu mu? Olduysa belirtiniz:

.....

.....

19. Çocuğunuzun oynamayı tercih ettiği oyun ve oyuncakları belirtiniz:

.....

.....

V- ANNE-BABA-ÇOCUK ARASINDAKİ İLETİŞİME İLİŞKİN BİLGİLER

20. Çocuğunuz ağladığında ya da huzursuzlandığında sakinleştirmek için neler yaparsınız?

.....

21. Çocuğunuzun hangi davranışlarını onaylarsınız? Onayladığınızı ona nasıl gösterirsiniz?

.....

22. Çocuğunuzun hangi davranışlarını onaylamazsınız? Onaylamadığınızı ona nasıl ifade edersiniz?

.....

Okuldan Beklentileriniz Nelerdir?

.....

.....

Ek 2. Öğrenci Gözlem Formu

Öğrenci Gözlem Formu

Öğrencinin Adı ve Soyadı				Tarih/...../2024
Gözlenecek Öğrenci Davranışları	Dereceler			Açıklama
	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz	
Gözlenen Özellik: Yaratıcılık				
Diğer çocuklardan farklı düşünür.				
Analojiler kurar.				
Kendiliğinden bir etkinlik başlatır.				
Bir problem için farklı çözümler bulur.				
Yeni bir ürün yaratır.				
Mevcut bir ürüne yeni eklemeler yapar.				
Oyundaki zorluğun farkına varır.				
Oyun içinde fikir değiştirir.				
Esnektir, beklenen değişimlere uyar.				
Yaptıklarını öznelletirir.				
Yaptıklarında özgürdür ve serbest davranır.				
Kendini yönlendirir.				
İçsel motivasyona sahiptir.				
Çözüm yollarından birini seçti.				
Çocuk oyun ile alakalı tahminde bulundu.				
Toplam				

Gözlenecek Öğrenci Davranışları	Dereceler			Açıklama
	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz	
Gözlenen Özellik: Liderlik				
Grup kurallarının uygulanmasına yardımcı olur.				
Diğer çocukların etkinlik uygulamasına yardım eder.				
Yetişkinlerle sosyalleşir.				
Diğer çocukları sözel olarak ikna eder.				
Diğer çocukları oyuna katılma konusuna teşvik eder.				
Oyun hakkında işbirliği yapar.				
Bir eylemi başlatır.				
Diğer çocuklara önerilerde bulunur.				
Her zaman etrafında ona destek olacak ve onunla hareket edecek bir(kaç) arkadaşı vardır.				
Grup içerisinde geri planda durmayı tercih eder.				
Çıkan anlaşmazlıklarda öğretmenin rolünü üstlenmiş gibi davranır.				
Oyunun oynanması, materyallerin kullanılması ya da rollerle ilgili diğer çocukları yönlendirici bir rol üstlenir.				
Etkinliklerde karar veren kişi olmayı ister.				
Toplam				

Gözlenecek Öğrenci Kazanımları	Dereceler			Açıklama
	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz	
Gözlenen Özellik: Problem Çözme				
Problemi birçok farklı yönden anlayabilir.				
Problemi arkadaşlarından daha farklı şekilde anlar.				
Çözüm zorlaştığında problemi tekrar anlamaya çalışır.				
Problem durumuna uyan çözümler arar.				
Bir problemle karşılaştığında o problemin çözümünü bulmak için heveslenir.				
Yeni çözümler bulmaya çalışırken kendini rahat hisseder.				
Problemleri kendi yöntemleri ile çözmeyi sever.				
Oyun sırasında problem durumunu (sorusunu) dinler.				
Karşısına çıkan olumsuz durumları olumluya çevirebilir.				
Toplam				
Gözlenecek Öğrenci Davranışları	Dereceler			Açıklama
	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz	
Gözlenen Özellik: Risk Alma				
Öğretmen gözetimi olmadan, oyun oynamayı tercih eder.				
Kazananı ve kaybedeni olan oyunları seçer.				
Açık hava oyunlarında zıplama, atlama gibi fiziksel aktivitelere ağırlık verir.				
Başlatılan oyunu ilk denemek ister.				
Oyun sırasında verilen risk kartlarını seçer.				
Oyun sırasında bir sonraki basamak için kart seçer.				
Engelleri aşma konusunda tereddüt etmez.				
Sorulan sorulara cevap vermek ister.				
Sonu belli olmayan oyunlara katılmaya isteklidir.				
Yapılan materyallerde (çivi, makas vb.)tehlikeli olanları tercih eder.				
Toplam				
Genel Toplam				

Ek 3. Öğretmen Günlük Örneği-3

Yaratıcılık - Nokta

05.02.2024

Çocuklara oyunun nasıl oynanacağı anlatıldı. Çocuklar oyun esnasında fikir yürütmekte zorlandılar. Nokta'nın nereye geleceğini, nasıl geleceğini hayal etmekte zorlandılar. Oyunu ilk defa oynadıkları için, oyun onlara karmaşık geldi. Çocuklar genel anlamda karmaşık bir durumla karşılaştıklarında isteksiz davrandılar. Oyunu oynayanların yaptığı davranışları, sonra oynayanlar tekrarlama eğiliminde oldular. Bu da öğrencilerin tek düze düşünmesine neden oldu. Nokta etkinliğinde kullanılan materyalleri farklı açılarından değerlendirmek zorlandılar. G₂ "Öğretmenim bu olmaz ki, bu orap sığmaz zaten diyecek oynamaktan vazgeçti. G₃ "Çocuklar farklı adımları aramıyor, bizim gösterdiğimiz şekilde oyuna devam ediyor, bununla bağlantılı olarak aynı oynayan ilk arkadaş, ne yaptı ise aynısına devam etmek istiyor. G₁, çocuklar oyunun bir sonraki aşamasını tahmin etmekten çekiniyor, yanlış yapmaktan korkuyor ve çevresinde gördüklerini olduğu gibi kabul ediyorlar. Bireysel grup aktivitelerinde oyun oynamayan çocuklara değişik fikirler üretmenin, farklı düşünmenin nasıl olduğunu anlattık. Söz hakkı almak isteyen çocuklara söz hakkı verdik, diğer tüm çocukları motive ettik. Oyun esnasında çocuklara özgün ürünler tasarlayabilecekleri daha farklı oyunlar oynatmayı ve çocukları küçük gruplara ayırarak oyun etkinliğini planlamaya karar verdik. G₁, G₂, G₃ oyun sonrasında öğretmen görüşmesi yapmak için toplandı.

Ek 4. Öğretmen Günlük Örneği-2

Risk Alma - Sek Sek

13.03.2024

Oyuna başlarken çocukların oyunun Sek sek bilmediğini fark ettik. Sek sek oyununu öğretmek için tüm çocuklara sek sek oynattık. Ana oyuna başladığında çocuklara oyunda kart kullanılacağı anlatıldı. Tüm çocuklar risk olmayı oyunlaştırdı. Oyun yoruda kırılıp, G1 ve G2 G3 liderliğinde oyunu çocuklara göstererek oynadı. Risk kartlarını seçen G1 ve G2 ileriye gidebilecekleri gibi geriyede gidebileceğini çocuklara gösterdi. Tekrar ana oyuna dönüşünde çocukların oyunu tam anlamıyla anladığını gördük. Çocuklar genel anlamda ilk defa risk olmayı bu anlamda oyunda kullandılar. G2 söyleminde, öğretmenim C14 risk olmayı seçti ve çok geri gitti, o yüzden ben risk kartı almak istemiyorum dedi. G7 söyleminde öğretmenim ben kart seçmeden oynamak istiyorum, oyunu kendi bildiğim gibi oynamak istiyorum şeklinde ifade etti. G6 söyleminde ben sek sek oynamayı biliyorum öğretmenim ve G9 söyleminde öğretmenim benim böyle olduğu zaman kafam karışıyor, yapamayacakmışım gibi geliyor, biz mahallede böyle oynamıyoruz şeklinde ifadelerde bulundular. G1 seçeneklerini kullanmak istemedi. G2 ve G3 oyunu adapte ederek ve kartları seçerek oyunu tamamladılar, oyun sonunda birbirlerini tebrik ettiler. G1, G2, G3 oyun sonrasında öğretmen görüşmesi yapmak için toplandılar.

Ek 5. Öğretmen Günlük Örneği-3

19.02.2024

Liderlik - Seç Taşı

Çocuklar oyun sırasında, oyunda kullanacakları materyalleri arkadaşları tarafından seçildi. Liderlik yapacak olan çocuk, oyunu kazanabilmek adına bazı riskli durumları seçti. Bu bizim genel amaçlarımızdan biri olan risk alma becerisi için olumlu bir gelişme oldu. Lider seçilen çocuklar arkadaşlarını yönlendirmek yerine emir cümleleri kuruyorlar. Lider olma özelliğinin grup sorumluluğu alma, grubu temsil edip, doğru yönlendirme olarak algılanması adına ortak lider seçimi, grup dâhilü veya grup sorumluluğu verebiliriz. Çocuklardan G7, G8, G10 oyunu başlatmada zorluk yaşadı. Çocuklar kendi aralarında uzlaşma sağlayamıyorlar, oyunda seçenek var ise burada oyun olarak vermeliyiz. Oyunu aracı olarak göstermeye çalışmalıyız. G4, G6 grupta hiç oynamadığı arkadaşları olduğu için o grupta oynamak istemediler. Kültürel faktörlerden kaynaklandığını düşündüğümüz kızlar kızlara erkekler erkeklerle oynamak istediler. G2 grubunda, "liderliği kavramı olarak öğretmiyoruz, fakat sınıfta da sorumluluk vermiyoruz. Diğer oyunlarda bir çocuk diğer arkadaşından sorumlu olabilir." Oyun esnasında lider olarak seçilen çocuklar(G5)oyunda kullanılan kâğıtları taşımak için oyun oynayan çocuğa tek tek taşıması gerektiğini söyledi. (G3), Kabul etmeyen G3, lidere karşı atınca lider olan G11 oyunu bırakmak istedi. Lider olmak isteyen G3'ü G11 lider olarak oyuna almadı. Liderleri oyun dâhilinde seçmek oyunun doğal akışını zorladı. G1, G2, G3 oyun sonrasında öğretmen görüşmesi yapmak için toplandı.

Ek 6. Öğrenci Girişimciliğini Belirleme Anketi

ERKEN ÇOCUKLUK 21.Yy Veli Anketi						
Yönerge: Aşağıdaki maddelerde, her bir tanımlama ya da sıfat çocuğunuzun birini ne derecede belirtiyor, işaretleyiniz. Bu davranış çocuk için ne kadar tipiktir? Bu davranışı ne düzeyde gözlemliyorsunuz?						
		Nerdeyse hiçbir zaman (1)	Çok nadir (2)	Nadir (3)	Bazen (4)	Sık (5)
1	Çocuğum farklı şeyler yapmayı, yeni şeyler denemeyi sever.					
2	Günlük durumlarda mizah anlayışı vardır.					
3	Açık sözlüdür; açık ve özgür konuşmayı sever.					
4	Çocuğum esnek ve beklenen değişikliklere uyum sağlar.					
5	Kendini yönlendirir ve içsel motivasyona sahiptir.					
6	Çocuğum birçok şey hakkında meraklıdır ve sorgulayıcıdır.					
7	Çocuğum araştırmayı sever.					
8	Çocuk aktiviteleri kendine has bir tarzda yapar, yaptığını öznelştirir.					
9	Hayal gücü iyidir ve hayali sever.					
10	Çocuğum itaatkâr değildir, işleri kendi tarzına göre yapar.					
11	Çocuk, bir soruna birçok çözüm üretir.					
12	Çocuk hareketlerinde özgürdür ve serbest davranan bir tarzı vardır.					
13	Çocuğum benim sözümünden çıkmaz.					
14	Oynanan evcilik oyunlarında anne, baba gibi oyunu kontrol edebileceği rolleri alır.					
15	Yeni ve özgün sorular sorar.					
16	Grup içerisinde geri planda durmayı tercih eder.					
17	Her zaman etrafında ona destek olacak ve onunla hareket edecek bir(kac) arkadaşı vardır.					

ERKEN ÇOCUKLUK 21.Yy Veli Anketi						
Yönerge: Aşağıdaki maddelerde, her bir tanımlama ya da sıfat çocuğunuzun birini ne derecede belirtiyor, işaretleyiniz. Bu davranış çocuk için ne kadar tipiktir? Bu davranışı ne düzeyde gözlemliyorsunuz?						
18	Yetişkinlerle sosyalleşir.					
19	Kurallara uyarak oyun oynar.					
20	Bir işi nasıl yapacağını ailesine sorar.					
21	Kırık bir oyuncak başka bir nesne yerine kullanır.					
22	Sorumluluk alabilir.					
23	Girişkendir.					
24	Yüksekten atlama, zıplama gibi hareketleri yapar.					
25	Evde bir işi başardığında bize söyler.					
26	Yeni şeyler üretirken sonucunu tahmin eder.					
27	Farklı materyallerden yeni şeyler üretir.					
28	Sonu belli olmayan oyunları tercih eder.					
29	Yetişkin gözetimi olmadan bahçede oynar.					
30	Yeni çözümler ararken kendini rahat hisseder.					

Ek 7. Öğretmen Toplantı Tutanağı

2023-2024 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI GİRİŞİMCİLİK BECERİLERİ TOPLANTISI

Toplantı No : 1
Toplantı Yeri : Öğretmenler Odası
Toplantı Tarihi : 07.11.2024
Toplantı Saati : 14.30

GÜNDEM KONUSU VE TARTIŞMA

Geçtiğimiz yıllarda Covid-19 olarak adlandırılan bir salgından dolayı okullarımız uzun bir süre kapalı kalmıştır. Fakat bu aşamada en uzun süre açık kalan okullardan bir tanesi bağımsız anaokulları olduğunu gözlemledik. Geçtiğimiz sene yaşadığımız Kahramanmaraş depremi bulunduğumuz il olan Adana'yı derinden etkiledi. Tüm bu olumsuz gelişmeler eğitim sistemimizde bazı değişiklikler yapmamız gerektirdi. Okulumuza aktif olarak devam eden öğrencilerin bazı girişimcilik becerilerinin olup olmadığı konusunda sizlere Google forms üzerinden bir anket gönderdim. Daha önce de Erasmus KA-122 SCH kapsamında yapmış olduğum 21.yy. becerilerine yönelik yazmış olduğum projede fikirlerinize başvurmuştum. Gelen anket verileri ve önceki yapmış olduğumuz toplantıda okulumuzda mevcut bulunan öğrencilerin 'yaratıcılık, liderlik, problem çözme, risk alma gibi girişimcilik becerilerinde eksiklikler olduğunu dile getiriniz. Görüşlerinizi ve fikirlerinizi almak isterim.

Ö1, çocuklar sosyoekonomik düzeyden gelen ailelerin çocukları. Bizim düşündüğümüz problem çözme ile onların gerçek hayatlarında uğraştıkları problemler farklı. Genelde problem çözme şekilleri saldırganlıkla sonuçlanıyor. Aslında bu şartlarda büyümüş olan çocukların daha fazla problem çözebileceğine inanıyorum fakat sosyal ilişkilerde başarılı olmadıkları için iletişim kuramıyorlar. Dertlerini anlatamıyorlar, çevreden gördükleri baskıdan kaynaklı olabilir fikirlerini de dile getiremiyorlar.

Araştırmacı: Peki derslerde bunlara dair önlemler alınıyor mu veya bunlara yönelik etkinlikler yapılıyor mu?

Ö1, Kazanım göstergelerde olan etkinliklerin hepsini uyguluyoruz. Fakat ailevi problemlere tek tek çözüm üretebiliyor olmamız mümkün değil.

Ö2, Çocukların algılarının açık olduğunu düşünüyorum. Aslında oyun etkinlikleri ile bu kavramları yavaş yavaş çocuklara öğretebiliriz. Fakat zaman konusunda bence yetersiz kalıyoruz.

Ö3, Risk alma kavramını çocuklar atlamak, zıplamak, kendini tehlikeye atmak olarak görüyorlar. Risk alın dersek arkadaşlarına daha çok zarar verebilirler.

Araştırmacı, aslında buradaki risk kavramı çocuğun cesaretini sınavacağı bir kavram değil. Seçenek sunmak, karar vermesini sağlamak, tercih yaptığı zaman sorumluluğunu alabilmek gibi kavramlar.

Ö4, Çocukların yaratıcılık becerileri diğer kavramlara göre daha iyi olduğunu düşünüyorum. Fakat örneğin, bir ürün tasarımlarını istediğimde herkes çevresinde gördüğü şeyleri tekrarlıyor. Çocuklar çevrelerinde farklı şeyler görmüyorlar. Eğer tam bir etkinlik yaptırmak istersek de tüm gün boyu o etkinlik ile ilgilenmemiz gerekiyor. Ürün de ortaya çıkmıyor, velide bir ürün görmek istiyor.

Ö5, Ayrıca uzun ve zorlu bir sürecin sonunda biz öğretmenler olarak da birçok konuda bilgi eksikliği yaşadık, ne yapacağımız hakkında fikrimizin olmadığı zamanlar geçirdik. Karmaşık durumlarda ve belirsizlik durumlarında kendi içimizde de sorunları çözme konusunda fikir alışverişi yapabiliriz.

Araştırmacı, genel anlamda söyledikleriniz birbirine benzer olaylar ve sorunlar. Kendi sınıfında bu durumu iyileştirmeyi düşünen veya denemek isteyen öğretmenlerle ayrıca bir görüşme yapmak istiyorum. Fikirlerinizi ve oyun etkinlikleri ile bu becerileri nasıl geliştirebileceğimize yönelik fikirlerinizi bekliyorum.

Ek 8. İlgili Kurul Ek Yazıları**ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ALANINDA
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU**

Toplantı Tarihi: 29.02.2024

Toplantı Yeri: Çevrimiçi-Microsoft Teams Sohbet

KARAR NO: 20

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 23/02/2024-E. 941336 tarih-sayılı yazısı ekinde Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna Prof. Dr. Sedat UÇAR ve yüksek lisans öğrencisi Ceren KARAYEL tarafından gönderilen "Okul Öncesi Öğrencilerin Girişimcilik Yetkinliklerinin VUCA Temelinde Hazırlanan Oyunlarla Geliştirilmesi" başlıklı çalışma kurulumuzca incelenmiş ve araştırmanın etik ilkelere uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Ek 10. Otobüs Durağı

Etkinlik Adı: Otobüs Durağı

Etkinlik Çeşidi :
Yaş Grubu :56-72 Ay
Öğretmenin Adı : Ceren KARAYEL
Tarih :08.01.2024

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Kazanım 3. Kendine güvenir. Göstergeler:

(Bilgilerini/becerilerini/başarılarını/hayallerini paylaşır. Sınırlılıklarını/zorlandığı durumları ifade eder. Uygun düzeyde risk almaya isteklidir. Grup önünde kendini ifade eder. Başkalarından farklı olan görüşlerini söyler. Gerekğinde bağımsız davranır. Gerekğinde liderliği üstlenir.)

Kazanım 20. Problem durumlarına çözüm üretir.

Göstergeler: (Karşılaştığı problemin ne olduğunu söyler. Probleme ilişkin çözüm yolu/yolları önerir. Probleme ilişkin çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözümüne ulaşamadığında yeni bir çözüm yolu seçer. Çözümüne ulaşamadığında nedenlerini sorgular. Denediği çözüm yolu/yollarını değerlendirir.)

Kazanım 23. Seçenekler arasında karar verir. Göstergeler: (Seçenekler arasında tercih yapar. Tercih ettiği seçeneği/kararı uygular. Kararının sonuçlarına göre yeni seçenekler geliştirir.)

Kazanım 4. Bir işi/görevi başarmak için kararlılık gösterir.

Göstergeler: (Verilen işi/görevi başarabileceğini söyler. Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Kendiliğinden bir işe başlamaya istekli olduğunu gösterir. Bir iş/görev sırasında yönlendirme olmadan bilgilerini/becerilerini kullanır. Yaptığı işe kendini verir. Görevini sürdürmekten keyif alır. Başladığı işi sürdürmek için sebat gösterir. Başarmak için sebat gösterir. İşini/görevini tamamladığında kendisiyle gurur duyduğunu ifade eder. Açıklama: Çocuklara yaşlarına ve gelişim özelliklerine uygun iş/görevler verilmelidir.)

Materyaller



ÖĞRENME SÜRECİ

- Her oyuncu farklı renkte bir otobüs seçer ve başlangıç noktasında durur. Sırası gelen oyuncu zarı atar. Gelen rakam kadar ilerler. Eğer durduğu yerde "+" işareti varsa otobüsüne yolcu bindirecek, "-" işareti varsa yolcu indirecektir. Oyuncu sonra sayı çarkını çevirir. Bu kez gelen sayı ise, kaç yolcu bindireceğini veya indireceğini belirleyecektir. Her yolcunun şapkası farklı renktedir. Yan yana koltuklara aynı renk şapkalılar binebilir. Yolcu indirme işleminde çocuk hangi renk şapkalı yolcuyla indireceğine kendisi karar verir. İndirme ve binme işlemini kendisi planlamalıdır, çünkü eğer yerde onun renginde yolcu kalmazsa oyunu tamamlayamayabilir. Oyun sonunda durağa en fazla sayıda yolcuyla varan otobüs kazanır.

DEĞERLENDİRME

Bugün neler öğrendik?
En çok hangi aşamada zorlandın?
Oyuna liderlik yapmak sana ne hissettirdi?
Oyun esnasında farklı çözümler üretebildin mi?
Oyun esnasında risk alabildin mi?

Ek 11. Nokta Oyun Etkinliği

Etkinlik Adı: Nokta

Etkinlik Çeşidi : Sanat ile bütünleştirilmiş Hareket etkinliği
Yaş Grubu : 56-72 Ay
Öğretmenin Adı : Ceren KARAYEL
Tarih : 05.02.2024

Kazanım ve Göstergeler

Kazanım 1. Nesne/duruma/olaya yönelik dikkatini sürdürür.
Göstergeler: (Dikkat edilmesi gereken nesne/duruma/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olay ile ilgili bir ya da birden fazla özelliği/niteliği söyler. Dikkatini çeken nesne/duruma/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/duruma/olaya yönelik yanıtları dinler. Dikkat dağıtıcı uyarılara rağmen etkinliğe yönelik dikkatini sürdürür. Bir göreve/işe ara verdikten sonra yeniden odaklanır. Yeniden odaklandığı işini tamamlar.)

Kazanım 4. Nesne/durum/olayla ilgili tahminlerini değerlendirir.
Göstergeler: (Nesne/durum/olayla inceler. Tahminini söyler. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır. Tahmini ile gerçek durum arasındaki benzerlikleri/farklılıkları açıklar. Tahminine ilişkin çıkarımda bulunur.)

Kazanım 5. Neden-sonuç ilişkisi kurar.
Göstergeler: (Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler. Nesne/durum/olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkisini açıklar.)

Kazanım 20. Problem durumlarına çözüm üretir.
Göstergeler: (Karşılaştığı problemin ne olduğunu söyler. Probleme ilişkin çözüm yolu/yolları önerir. Probleme ilişkin çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözümüne ulaşamadığında yeni bir çözüm yolu seçer. Çözümüne ulaşamadığında nedenlerini sorgular. Denediği çözüm yolu/yollarını değerlendirir. Merak ettiklerine ilişkin elde ettiği sonuçları açıklar. Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.)

Kazanım 26. Merak ettiği olay/durumları sorgular.

Göstergeler: (Merak ettiği konuya ilişkin gözlem yapar. Merak ettiklerine ilişkin sorular sorar. Merak ettiklerine ilişkin elde ettiği sonuçları başkalarının bulduğu sonuçlarla karşılaştırır. Merak ettiklerine ilişkin elde ettiği sonuçları açıklar.)

Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir.

Göstergeler: (Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. Çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözümüne ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer. Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.)

MATERYALLER

Yapışkanlı dağ resmi (minik boyutta), yapışkanlı su resmi, yapışkanlı araba resmi, yapışkanlı ağaç resmi yapışkanlı testere resmi, yapışkanlı merdiven resmi, yapışkanlı top resmi, yapışkanlı bir insan resmi, yapışkanlı bir hayvan

Değişiklikleri İzle

Öğrenme Süreci

Öğrencilere büyük boy beyaz renkte bir fon kartonu dağıtılır. Renkli ve uçları açık kalemler verilir. Her masada aynı renklerin olmasına dikkat edilir. Öğrenciden bir nokta çizmesi istenir. Bu noktanın önüne bir tuğla resmi yapıştırılır. Öğretmen bu noktanın tuğlayı geçip nasıl karşı tarafa ulaşabileceğini sorar.

- Küçük yaş grubuna tuğla sağa mı dönsün?
- Sola mı dönsün?
- Üstünden mi atlasın?
- Altından mı geçsin? şeklinde sorulardan bir tanesi sorularak fikir verilebilir.
- Tuğlayı geçen noktadan sonra noktayı kullanarak bir kare çizmesi istenir.
- Karenin üstüne bir hayvan resmi yapıştırılır.
- Şimdi bu karenin üstüne bir hayvan düşüyor kare ne yapısın? Şeklinde bir soru sorulur. Hayvan yürümekte zorlanıyor yanına ne çizelim?

Öğrencinin çizimine göre bir merdiven veya şimşek resmi yapıştırabilir. Bu etkinlikteki amacımız öğrencinin kendi çizimleri ile problem becerisini geliştirmek seçtiği veya çizdiği resimlerle yaratıcılığını teşvik etme, altından – üstünden geçirdiği resim veya yapıştırmalarla risk alma becerisine ve yetkinliğine bakmak olduğu için elimizdeki yapışkanlı kartların sayısının fazla olması önemlidir.

DEĞERLENDİRME

Bugün neler yaptık?

Nokta'yı hareket ettirirken zorlandınız mı?

Aklınıza değişik fikirler geldi mi?

Karşınıza küçük ya da büyük problemler çıktığı zaman ne yaparsınız?

Yeni bir şeyler üretmek hoşunuza gitti mi?

Ek 12. Akce'nin Hikâye Küpleri

Etkinlik Adı: Akce'nin Hikâye Küpleri

Etkinlik Çeşidi : Bireysel Oyun Etkinliği
Yaş Grubu :56-72 Ay
Öğretmenin Adı : Ceren KARAYEL
Tarih :07.02.2024

Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar. Göstergeler: (Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.)

Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir. Göstergeler: (Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. Çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer. Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.)

Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. Göstergeler: (Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesneleri alışılmışın dışında kullanır. Özgün özellikler taşıya ürünler oluşturur.)

Kazanım 7. Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler. Göstergeler: (Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar. Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.)

Kazanım 15. Kendine güvenir. Göstergeler: (Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler. Grup önünde kendini ifade eder. Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler. Gerektiğinde liderliği üstlenir.)

MATERYALLER



ÖĞRENME SÜRECİ

- Öğrencilerin birbirlerini görmesi için oturma düzenini "U" şeklinde ayarlar. Öğretmen öğrencilere oyunun nasıl oynanacağını göstermek amacıyla küpleri eline alır ve atar. Gelen küplerdeki görsellerle bir hikâye oluşturur. Öğrencilerin yaratıcılığının, ifade özgürlüğünün ve içinden çıkamadıkları bir probleminin çözümü ile ilgili anı olaylara yeni bakış açıları geliştirip çözüm yolları aramak için bu küpleri tasarladık.
- Çocukların hayal dünyalarını ve sezgilerini ortaya koyma olanağı sağlayan bu oyun onların eğitim öğretim hayatlarına ve sosyal yaşama daha doğru bir şekilde uyum sağlamalarını sağlayabilir.
- Küplere bakıp hızlıca düşünmesi onun yaratıcılığını geliştirecektir.
- Seçilen öğrenci önünde bulunan 5 küp her seferinde bir tane olacak şekilde atar ve gelen ilk resimden başlayarak hikayesini oluşturur.

DEĞERLENDİRME

- Oyun sonunda öğrencilerin neler hissettiklerine ilişkin düşünceleri alınır.
- Bir duygunun başkası tarafından farklı algılanabileceği vurgulanır.
- Bir görüntünün başkası tarafından farklı algılanabileceği vurgulanır.

Gölgelendirme

Ek 13. Buzullar Eriyor Oyun Etkinliği

Etkinlik Adı: Buzullar Eriyor

Etkinlik Çeşidi : Drama ile Bütünleştirilmiş Sanat Etkinliği
Yaş Grubu :56-72 Ay
Öğretmenin Adı : Ceren KARAYEL
Tarih :09.02.2024

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Kazanım 4. Bir işi görevi başarmak için kararlılık gösterir. Göstergeler: (Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Başladığı işi sürdürmek için sebat gösterir.)

Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. Göstergeleri: (Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.)

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. Göstergeleri: (Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesneleri alışılmışın dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.)

Kazanım 7. Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler. Göstergeler: (Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar. Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.)

Kazanım 19. Bir etkinliği/görevi tamamlamak için çaba gösterir. Göstergeleri: (Kendi başına bir etkinliği/göreve başlar. Bir etkinliği/görevi tamamlanana kadar devam ettirir. İki veya daha fazla aşamadan oluşan etkinliği/görevi tamamlar. Zorlandığı etkinliği/görevi bir süre sonra yeniden dener.)

Materyaller

- Buzul Resimleri
- İgloo Resimleri
- Penguen Resimleri
- Buz parçaları
- Çalı Parçaları

ÖĞRENME SÜRECİ

- Öğretmen çocuklara 'Buzullar Eriyor' adlı hikâye kitabını okur.
- Buzullar Eriyor hikayesi:
Çok uzaklarda buzullardan başka çok az şeyin olduğu bir yer varmış. (Elindeki dünya küresini çevirir) Buradaki insanlara Eskimo denirmiş. Eskimolar çok soğuk olan havadan korunmak için kendilerine minik yuvarlak evler yaparlarmış. İşte bu ufak evlere İglo adını verirlermiş. Mutlu hayatlarına devam eden Eskimolar bir gün güne başlamak için dışarıya çıktıklarında ne görsünler! Buzdan yaptıkları evleri suya dönüşmeye başlamış, sağa bakmışlar sola bakmışlar nedenini anlayamamışlar. İçlerinden bir tanesi kafasını bir kaldırmış ki tepelerinde kocaman sarı bir cisim. Ne olduğuna bir türlü karar verememişler, ama biliyorlarmış ki bu kocaman sarı cisim onların evlerini eritiyor. Arkadaşlarının evlerine giden tüm yollar su olmuş! Şimdi ne yapacaklar? Der ve çocuklara sorular sormaya başlar.
- Çocuklar Eskimoların hikayesi burada yarım kaldı.
- Sizce diğer evlere ulaşmak için neler yapabilirler?
- Sizce bu iglolara giden yollar neden eridi?
- Elimizdeki hangi malzemeler güneşte erimez?
- Neden güneş artık daha sıcak?

DEĞERLENDİRME

Bugün neler öğrendik?
En çok hangi aşamada zorlandın?
Lider seçiminde zorlandınız mı?
Farklı fikirler düşünmek sizi yordu mu?

Ek 14. Araç Tasarlama Oyun Etkinliği

Etkinlik Adı: Araç Tasarlama

Etkinlik Çeşidi : Sanat Etkinliği
Yaş Grubu :56-72 Ay
Öğretmenin Adı : Ceren KARAYEL
Tarih :12.02.2024

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Kazanım 8. Araç gereç kullanarak manipülatif hareketler yapar. Göstergeler: (Farklı nesnelerle kule yapar. Nesneleri ipe, çubuğa dizer. Farklı materyaller kullanarak boyama yapar. Nesnelere şekil verir. Farklı yapıştırıcılar kullanarak materyalleri yapıştırır. Farklı nesneleri keser. Parmağını kullanarak çizim yapar. Kalem tutmak için üç parmağını işlevsel kullanır. Nesneleri kullanarak özgün ürünler oluşturur. Bir nesneyi kontrol etmek için başka bir nesne kullanır.)

Kazanım 3. Kendine güvenir. Göstergeler:

(Bilgilerini/becerilerini/başarılarını/hayallerini paylaşır. Sınırlılıklarını/zorlandığı durumları ifade eder. Uygun düzeyde risk almaya isteklidir. Grup önünde kendini ifade eder. Başkalarından farklı olan görüşlerini söyler. Gerekliğinde bağımsız davranır. Gerekliğinde liderliği üstlenir.)

Kazanım 17. Geri dönüşüm/tekrar kullanma davranışlarını alışkanlık hâline getirir. Göstergeler: (Materyallerin tekrar kullanılabilmesi durumlarına örnek verir. Geri dönüştürülebilir/dönüştürülemeyen materyallere örnek verir. Geri dönüşümün/tekrar kullanmanın önemini açıklar. Tekrar kullanılacak materyaller ile özgün ürünler oluşturur. Geri dönüşüm/tekrar kullanma ile ilgili etkinliklere gönüllü katılır.)

Kazanım 6. Küçük kaslarını kullanarak koordineli hareketler yapar. Göstergeler: (Nesneleri toplar. Nesneleri kaptan kaba boşaltır. Nesneleri farklı şekillerde dizer. Nesneleri değişik şekillerde katlar/rulo yapar. Ellerini/parmaklarını/ayaklarını eş zamanlı ve koordineli hareket ettirir.)

MATERYALLER



ÖĞRENME SÜRECİ

Öğrencilere Geri Dönüşüm hakkında bilgiler verilir. Geri dönüşümün önemine vurgu yapılarak, artık materyal kullanımını ve bunları anlatan posterler ve görseller öğrencilere gösterilir.

Öğretmen öğrencilere artık materyal kutularını gösterir. Her öğrencinin istediği malzemeyi dağıtmaya özen gösterir. Yapıştırıcıları dağıtır.

Arabalar hakkında şu soruları sorarak beyin fırtınası yapmaları ister;

- Tekerleği kim icat etmiş olabilir?
- İlk tekerlek hangi malzemeden yapılmış olabilir?
- Tekerlek icat edilmeseydi ne olurdu?
- Tekerlek yerine başka ne kullanabiliriz?
- Etkinlik sonunda;
- Araba kullandığınız hangi parçaları değiş tokuş yapabilirsiniz?
- İlk parçayı sona koysanız ne olur?
- Son parçayı başa koysanız ne olur?
- Parçaları üst üste ya da alt alta yapmaya çalışsanız ne olurdu?

DEĞERLENDİRME

Yaratıcı düşünme becerisi,

- Çocuklar hayal güçlerini fark etme ve kullanabilme becerisi,
- Çevreye karşı duyarlı olma bilinci,
- Yeni fikirler üretme ve yeniliklere açık olma becerisi,
- Olaylara farklı bakış açılarından bakabilme becerisi,
- Problem çözme becerisi teşvik edilebildi mi?

Ek 15. Salyangoz Scamper Oyun Etkinliği

Etkinlik Adı: Salyangoz Scamper

Etkinlik Çeşidi : Drama Etkinliği ile Bütünleştirilmiş Sanat Etkinliği
Yaş Grubu :56-72 Ay
Öğretmenin Adı : Ceren KARAYEL
Tarih :14.02.2024

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

BİLİŞSEL GELİŞİM

Kazanım 20. Problem durumlarına çözüm üretir.
Göstergeler: (Karşılaştığı problemin ne olduğunu söyler. Probleme ilişkin çözüm yolu/yolları önerir. Probleme ilişkin çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözüme ulaşamadığında yeni bir çözüm yolu seçer. Çözüme ulaşamadığında nedenlerini sorgular. Denediği çözüm yolu/yollarını değerlendirir.)

Kazanım 9. Özgün çizimler yaparak kompozisyon oluşturur.
Göstergeler: (Kontrollü karalamalar yapar. Farklı materyaller kullanarak çizim yapar. Farklı zeminlerde çizim yapar. Çeşitli figürler/temel figürler çizer. Desen oluşturur. Özgün çizimler yapar. Belirli çizimlerde kendine özgü imgeler kullanır. Figürlerinde ayrıntı kullanır. Anlam bütünlüğü olan bir resim çizer.)

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. Göstergeleri:
(Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesneleri alışılmışın dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.)

DİL GELİŞİMİ

Kazanım 8. Görsel materyalleri kullanarak özgün ürünler oluşturur. Göstergeler: (Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri birbiriyle/yaşamla ilişkilendirir. Görsel materyallerin içeriğini yorumlar.)

ÖĞRENME SÜRECİ

Çocuklara Salyangoz hikayesi anlatılır.

Salyangoz bir gün yağmurlarda gezintiye çıkmış, sağa bakmış sola bakmış ayak izlerini bulamamış, inatçı keçinin izine rastlamış ama kendi izini bulamamış. Mutlu kedinin ayak izlerini bulmuş ama kendi izini bulamamış. Sağa bakmış sola bakmış dikkatli tilkinin izlerini bulmuş ama kendi izini bulamamış. Sonra sağa bakmış sola bakmış ne ayak izi var ne kabuğu. Peki kabuğu olmazsa ne olacak bu salyangoza? Öğretmen çocuklara farklı sorular yönelterek kabuğu olmayan bir salyangozun kabuğunun yerine geçebilecek olanlar şeyleri çocuklardan bulmalarını istemiş ve sonunda vermiş olduğu kâğıda hayal ettikleri salyangozu çizmelerini istemiştir.

DEĞERLENDİRME

- Bugün neler yaptık?
- Salyangoz kabuğu yerine başka ne kullanabiliriz?
- Hayal ettiklerimizi başka hangi yollarla gösterebiliriz?
- Çocuklar sizin yerinize yapsa ne yaparlardı?
- Yeni bir şeyler ortaya koymak size nasıl hissettirdi?

Ek 16. Dramatik Oyun Oyun Etkinliği

Etkinlik Adı: Dramatik Oyun

Etkinlik Çeşidi : Sanat Etkinliği
Yaş Grubu :56-72 Ay
Öğretmenin Adı : Ceren KARAYEL
Tarih :15.02.2024

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Kazanım 3. Kendine güvenir. Göstergeler:

(Bilgilerini/becerilerini/başarılarını/hayallerini paylaşır.
Sınırlılıklarını/zorlandığı durumları ifade eder. Uygun düzeyde risk almaya isteklidir. Grup önünde kendini ifade eder.
Başkalarından farklı olan görüşlerini söyler. Gerekğinde bağımsız davranır. Gerekğinde liderliği üstlenir.)

Kazanım 4. Bir işi görevi başarmak için kararlılık gösterir.

Göstergeler: (Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir.
Başladığı işi sürdürmek için sebat gösterir.)

Kazanım 10. Sosyal ilişkiler kurar. Göstergeler: (Başkalarıyla etkileşime girmeye isteklidir. Başkalarıyla etkileşime girer.
Başkalarıyla girdiği etkileşimlerini sürdürür.)

Kazanım 7. Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.

Göstergeler: (Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar.
Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.)

Materyaller

ÖĞRENME SÜRECİ

Öğrenciler halka olurlar, Bir tane ebe seçilir ve sınıftan dışarı çıkarılır. Ebe kapının arkasında beklerken bir tane lider seçilir. Lider hangi hareketi yaparsa halkadaki öğrenciler aynı anda o hareketi yapmaya çalışacaklardır. Ebe sınıfa alınır ve halkada kimin lider olduğunu bulmaya çalışır. Bulduğunda lider yeni ebe seçilerek oyuna devam edilebilir.

DEĞERLENDİRME

Bugün neler öğrendik?

En çok hangi aşamada zorlandın?

Lider olmak nasıl bir duyguydu?

Ek 17. Legolar ile Yapı İnşa Oyun Etkinliği

Etkinlik Adı: Legolar ile Yapı-İnşa

Etkinlik Çeşidi : Sanat Etkinliği
Yaş Grubu :56-72 Ay
Öğretmenin Adı : Ceren KARAYEL
Tarih :16.02.2024

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Kazanım 3. Kendine güvenir. Göstergeler:

(Bilgilerini/becerilerini/başarılarını/hayallerini paylaşır.
Sınırlılıklarını/zorlandığı durumları ifade eder. Uygun düzeyde risk almaya isteklidir. Grup önünde kendini ifade eder.
Başkalarından farklı olan görüşlerini söyler. Gerektiğinde bağımsız davranır. Gerektiğinde liderliği üstlenir.)

Kazanım 4. Bir işi görevi başarmak için kararlılık gösterir.

Göstergeler: (Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir.
Başladığı işi sürdürmek için sebat gösterir.)

Kazanım 7. Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.

Göstergeler: (Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar.
Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.)

Kazanım 20. Problem durumlarına çözüm üretir. Göstergeler:

(Karşılaştığı problemin ne olduğunu söyler. Probleme ilişkin çözüm yolu/yolları önerir. Probleme ilişkin çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözüme ulaşamadığında yeni bir çözüm yolu seçer. Çözüme ulaşamadığında nedenlerini sorgular. Denediği çözüm yolu/yollarını değerlendirir.)

Materyaller

Lego
Yapı- İnşa oyuncakları

ÖĞRENME SÜRECİ

Çocuklardan kendi aralarında grup kurmaları istenir. Çocuklar grupları kurduklarında Legolar ve yapı inşa oyuncakları çocuklara verilir. Oyun oynamaları sırasında kimlerin gruba liderlik yaptıkları ve kimlerin daha geri planda kaldıkları gözlemlenir.

DEĞERLENDİRME

Bugün neler öğrendik?
En çok hangi aşamada zorlandın?
Grup kurarken ne hissettin?
Bir gruba ait olmak nasıl bir duygu?
Grup arkadaşların ile anlaşılmadığın konular oldu mu?
Grup lideriniz kimdi?

Ek 18. Seç-Taşı Oyun Etkinliği

Etkinlik Adı: Seç Taşı

Etkinlik Çeşidi : Hareketli Oyun Etkinliği
Yaş Grubu :56-72 Ay
Öğretmenin Adı : Ceren KARAYEL
Tarih :19.02.2024

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Kazanım 3. Kendine güvenir. Göstergeler:

(Bilgilerini/becerilerini/başarılarını/hayallerini paylaşır.
Sınırlılıklarını/zorlandığı durumları ifade eder. Uygun düzeyde risk almaya isteklidir. Grup önünde kendini ifade eder.
Başkalarından farklı olan görüşlerini söyler. Gerektiğinde bağımsız davranır. Gerektiğinde liderliği üstlenir.)

Kazanım 4. Bir işi görevi başarmak için kararlılık gösterir.

Göstergeler: (Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir.
Başladığı işi sürdürmek için sebat gösterir.)

Kazanım 7. Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.

Göstergeler: (Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar.
Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.)

Materyaller

Büyük Kova
Küçük Kova
File

ÖĞRENME SÜRECİ

Çocuklara farklı materyalleri kullanarak veya kullanmadan balon taşıyabilecekleri açıklanır. Önlerine farklı boyutlarda küçük kova, büyük kova, file gibi malzemeler konulur. Çocuk risk almak isterse büyük kova ile çok daha fazla balon taşıyabilir veya tek tek balonları varış noktasına götürebilir.

DEĞERLENDİRME

Bugün neler öğrendik?
En çok hangi aşamada zorlandın?

Ek 19. Sandalye Kapmaca Oyun Etkinliği

Etkinlik Adı: Sandalye Kapmaca

Etkinlik Çeşidi : Hareketli Oyun Etkinliği
Yaş Grubu :56-72 Ay
Öğretmenin Adı : Ceren KARAYEL
Tarih :21.02.2024

+

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Kazanım 3. Kendine güvenir. Göstergeler:

(Bilgilerini/becerilerini/başarılarını/hayallerini paylaşır.
Sınırlılıklarını/zorlandığı durumları ifade eder. Uygun düzeyde risk almaya isteklidir. Grup önünde kendini ifade eder.
Başkalarından farklı olan görüşlerini söyler. Gerekğinde bağımsız davranır. Gerekğinde liderliği üstlenir.)

Kazanım 4. Bir işi görevi başarmak için kararlılık gösterir.

Göstergeler: (Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir.
Başladığı işi sürdürmek için sebat gösterir.)

Kazanım 7. Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.

Göstergeler: (Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar.
Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.)

Kazanım 19. Bir etkinliği/görevi tamamlamak için çaba gösterir.

Göstergeler: (Kendi başına bir etkinliğe/göreve başlar. Bir etkinliği/görevi tamamlanana kadar devam ettirir. İki veya daha fazla aşamadan oluşan etkinliği/görevi tamamlar. Zorlandığı etkinliği/görevi bir süre sonra yeniden dener.)

Materyaller

ÖĞRENME SÜRECİ

- Çocuklara sandalye kapmaca oyunu oynanacağı söylenerek oyunun kuralları anlatılır.
- Herkesin sandalyesini alarak ortada bir daire oluşturması istenir.
- Daha sonra sayışarak bir kişi seçilir ve bu kişinin sandalyesini daireden çıkarması gerektiği ve lider olarak ayakta kalması istenir.
- Lider kişinin diğer çocuklara sorular soracağı ve cevaplara göre çocukların yer değiştirmeleri gerekeceği açıklanır.
- Kurallar anlatıldıktan sonra bir deneme yapılır. Örneğin, lider ayakta ve diğer çocuklar otururken lider “dondurma sevenler ayağa kalsın ve yer değiştirsin” dediğinde dondurma sevenler sandalyesinden kalkar ve boşta kalan sandalyelerden birine oturmaya çalışır. Bu esnada lider de kendine yer bulmaya çalışır.
- Ayakta kalan kişi bu defa lider olur ve sorduğu soruyla herkesin yer değiştirmesini sağlar.
- Her defasında boş sandalye bulamayıp ayakta kalan çocuk elenir ve bir sandalye oyundan çıkarılır.
- Oyuna iki kişi kalana ve biri sandalyeyi kapıp kazanana kadar devam edilir.

DEĞERLENDİRME

Bugün neler öğrendik?
En çok hangi aşamada zorlandın?

Ek 20. Buzullar Eriyor Oyun Etkinliği

Etkinlik Adı: Buzullar Eriyor

Etkinlik Çeşidi : Drama ile Bütünleştirilmiş Sanat Etkinliği
Yaş Grubu :56-72 Ay
Öğretmenin Adı : Ceren KARAYEL
Tarih :23.02.2024

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Kazanım 4. Bir işi görevi başarmak için kararlılık gösterir.

Göstergeler: (Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir.

Başladığı işi sürdürmek için sebat gösterir.)

Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.

Göstergeleri: (Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler.

Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar. Gerçek durumu inceler.

Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.)

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. Göstergeleri:

(Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.

Nesneleri alışılmışın dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.)

Kazanım 7. Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.

Göstergeler: (Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar.

Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.)

Kazanım 19. Bir etkinliği/görevi tamamlamak için çaba

gösterir. Göstergeler: (Kendi başına bir etkinliğe/göreve başlar.

Bir etkinliği/görevi tamamlanana kadar devam ettirir. İki veya daha fazla aşamadan oluşan etkinliği/görevi tamamlar. Zorlandığı etkinliği/görevi bir süre sonra yeniden dener.)

Materyaller

- Buzul Resimleri
- İgloo Resimleri
- Penguen Resimleri
- Buz parçaları
- Çalı Parçaları

ÖĞRENME SÜRECİ

- Öğretmen çocuklara 'Buzullar Eriyor 'adlı hikâye kitabını okur.
- Buzullar Eriyor hikayesi:
Çok uzaklarda buzullardan başka çok az şeyin olduğu bir yer varmış. (Elindeki dünya küresini çevirir) Buradaki insanlara Eskimo denirmiş. Eskimolar çok soğuk olan havadan korunmak için kendilerine minik yuvarlak evler yaparlarmış. İşte bu ufak evlere İglo adını verirmiş. Mutlu hayatlarına devam eden Eskimolar bir gün güne başlamak için dışarıya çıktıklarında ne görsünler! Buzdan yaptıkları evleri suya dönüşmeye başlamış, sağa bakmışlar sola bakmışlar nedenini anlayamamışlar. İçlerinden bir tanesi kafasını bir kaldırmış ki tepelerinde kocaman sarı bir cisim. Ne olduğuna bir türlü karar verememişler, ama biliyorlarmış ki bu kocaman sarı cisim onların evlerini eritiyor. Arkadaşlarının evlerine giden tüm yollar su olmuş! Şimdi ne yapacaklar? Der ve çocuklara sorular sormaya başlar.
- Çocuklar Eskimoların hikayesi burada yarım kaldı.
- Sizce diğer evlere ulaşmak için neler yapılabilirler?
- Sizce bu iglolara giden yollar neden eridi?
- Elimizdeki hangi malzemeler güneşte erimez?
- Neden güneş artık daha sıcak?
- Buz ısınca neye dönüştü?
- İgloların içi sıcak mıdır soğuk mudur?

DEĞERLENDİRME

Bugün neler öğrendik?
 En çok hangi aşamada zorlandın?
 Lider seçiminde zorlandınız mı?
 Farklı fikirler düşünmek sizi yordu mu?

Ek 21. Macera Parkuru Oyun Etkinliği

Etkinlik Adı: Macera Parkuru

Etkinlik Çeşidi : Sanat Etkinliği
Yaş Grubu :56-72 Ay
Öğretmenin Adı : Ceren KARAYEL
Tarih :26.02.2024

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Kazanım 3. Kendine güvenir. Göstergeler:

(Bilgilerini/becerilerini/başarılarını/hayallerini paylaşır.

Sınırlılıklarını/zorlandığı durumları ifade eder. Uygun düzeyde risk almaya isteklidir. Grup önünde kendini ifade eder.

Başkalarından farklı olan görüşlerini söyler. Gerektiğinde bağımsız davranır. Gerektiğinde liderliği üstlenir.)

Kazanım 10. Sosyal ilişkiler kurar. Göstergeler: (Başkalarıyla

etkileşime girmeye isteklidir. Başkalarıyla etkileşime girer.

Başkalarıyla girdiği etkileşimlerini sürdürür. Akranlarıyla arkadaşlık kurar. Arkadaşlıklarını sürdürür. Arkadaşlığın önemini açıklar.)

Kazanım 11. Gereksinim duyduğunda yardım ister.

Göstergeler: (Yardım talep etmeden önce bir görevi bağımsız yapmayı dener. Yardıma gereksinim duyduğu durumları belirtir. Gereksinim duyduğu desteği tanımlar. Destek alabileceği kişileri belirtir. İş birliği gerektiren işlerde sunulan yardımı kabul eder.)

Materyaller

Parkur malzemeleri

ÖĞRENME SÜRECİ

Çocuklar iki gruba ayrılırlar. Açık havada kurulan parkura çeşitli engeller konulur. Çocuklar bu engelleri ne şekilde geçeceklerine kendileri karar verirler. Grup içerisinde seçtikleri grup lideri hangi engelden nasıl geçecekleri ve hangi parkurdan başlamaları konusunda oyuna devam eden arkadaşını yönlendirir.

DEĞERLENDİRME

Oyun sırasında eğlendiniz mi?

Başkasının sizi yönlendirmesi konusunda zorlandınız mı?

Parkurları geçerken aklınıza farklı fikirler geldi mi?

Problemlerinizi çözerken seçenekleri düşünür müsünüz?

Ek 22. Göster -Yaptır Oyun Etkinliği

Etkinlik Adı: Göster- Yaptır

Etkinlik Çeşidi : Hareketli Oyun Etkinliği
Yaş Grubu :56-72 Ay
Öğretmenin Adı : Ceren KARAYEL
Tarih :28.02.2024

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ
Kazanım 18. Etkinliğe/göreve ilişkin görsel/sözel yönergeleri yerine getirir. Göstergeler: *(Verilen tek yönergeyi hatırlar. Verilen birden fazla yönergeyi hatırlar. Model olunduğunda yönergeye/yönergelere uygun davranır. Etkinlik sırasında yapılması gerekenleri hatırlar. Yapılışı gösterilmeyen görsel/sözel yönergeleri uygular.)*
Kazanım 3. Kendine güvenir. Göstergeler:
(Bilgilerini/becerilerini/başarılarını/hayallerini paylaşır. Sınırlılıklarını/zorlandığı durumları ifade eder. Uygun düzeyde risk almaya isteklidir. Grup önünde kendini ifade eder. Başkalarından farklı olan görüşlerini söyler. Gerektiğinde bağımsız davranır. Gerektiğinde liderliği üstlenir.)

Kazanım 10. Sosyal ilişkiler kurar. Göstergeler:
(Başkalarıyla etkileşime girmeye isteklidir. Başkalarıyla etkileşime girer. Başkalarıyla girdiği etkileşimlerini sürdürür. Akranlarıyla arkadaşlık kurar. Arkadaşlıklarını sürdürür. Arkadaşlığın önemini açıklar.)
Kazanım 11. Bedenini kullanarak yaratıcı hareketler yapar. Göstergeler: *(Nesne/durum/olayı hareketleri ile taklit eder. Verilen bir yönergeye/göreve uygun farklı hareket formları üretir. Farklı hareket formlarını ardışık olarak/aynı anda sergiler. Eşli olarak özgün hareket formları oluşturur. Nesneleri farklı şekillerde kullanarak hareket doğaçlamaları yapar. Bedenini rahatlatmak için farklı hareket formları kullanır.)*

ÖĞRENME SÜRECİ

Çocuklar kendi aralarında ikiyeşerli gruplara ayrılır. İki arkadaş kendi arasından konuşup karar vererek bir lider seçerler. Lider olan çocuk grup arkadaşına bazı figürler, hareketler, danslar vb. buna benzer bedensel hareketler gösterir ve grup arkadaşından bunları yapmasını ister.

DEĞERLENDİRME

Bugün neler öğrendik?
 En çok hangi aşamada zorlandın?
 Arkadaşların ile etkileşime girerken zorlandın mı?
 Arkadaşların ile girdiğin etkileşimlerini sürdürmek kolay oldu mu?

Ek 23. Delik Kova ile Kum Taşıma Oyun Etkinliği

Etkinlik Adı: Altı Delik Kova ile Kum Taşıma

Etkinlik Çeşidi : Hareketli Oyun Etkinliği
Yaş Grubu : 56-72 Ay
Öğretmenin Adı : Ceren KARAYEL
Tarih : 01.03.2024

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Kazanım 20. Problem durumlarına çözüm üretir. Göstergeler:
 (Karşılaştığı problemin ne olduğunu söyler. Probleme ilişkin çözüm yolu/yolları önerir. Probleme ilişkin çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözüme ulaşamadığında yeni bir çözüm yolu seçer. Çözüme ulaşamadığında nedenlerini sorgular. Denediği çözüm yolu/yollarını değerlendirir.)

Kazanım 22. Bir hedefe ulaşmak için planlama yapar. Göstergeler: (Kendine bir hedef belirler. Hedefini gerçekleştirme motivasyonunu açıklar. Hedefe ulaşmak için gerekli aşamaları ifade eder. Hedefe yönelik harekete geçer. Hedefe yönelik davranışın aşamalarını devam ettirir. Hedefe yönelik davranışları gerektiğinde değiştirir. Hedefe yönelik karmaşık görevleri yerine getirmek için gerekli düzenlemeleri yapar.)

Kazanım 27. Üst bilişsel becerileri değerlendirir. Göstergeler:
 (Üst bilişsel bir görevi yerine getireni gözlemler. Üst bilişsel bir göreve ilişkin işlem basamaklarını sıralar. Üst bilişsel görevi başarmak için kullandığı stratejileri açıklar. Üst bilişsel görev hakkında yorum yapar.)

Kazanım 23. Seçenekler arasında karar verir. Göstergeler:
 (Seçenekleri belirler. Seçeneklerin olumlu/olumsuz yönlerini sorgular. Seçenekler arasında tercih yapar. Tercih ettiği seçeneği/kararı uygular. Kararının sonuçlarına göre yeni seçenekler geliştirir.)

Materyaller

Kova

ÖĞRENME SÜRECİ

Materyal olarak altı delik birkaç adet kova ile kum gerekmektedir. Öğrenciler iki gruba ayrılır. Gruptaki her çocuk sırayla altı delik kovadaki kumu karşı ya taşımaya çalışır. Bütün çocuklar bittiğinde en çok kumu taşıyan grup birinci olur. Çocuklar delik kovadaki kumun dökülmemesi için çeşitli yöntemler deneyebilirler.

DEĞERLENDİRME

Bugün neler öğrendik?
 En çok hangi aşamada zorlandın?

Ek 24. Macera Parkuru Oyun Etkinliği

Etkinlik Adı: Macera Parkuru

Etkinlik Çeşidi : Sanat Etkinliği
Yaş Grubu :56-72 Ay
Öğretmenin Adı : Ceren KARAYEL
Tarih :04.03.2024

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Kazanım 3. Kendine güvenir. Göstergeler:

(Bilgilerini/becerilerini/başarılarını/hayallerini paylaşır.

Sınırlılıklarını/zorlandığı durumları ifade eder. Uygun düzeyde risk almaya isteklidir. Grup önünde kendini ifade eder.

Başkalarından farklı olan görüşlerini söyler. Gerekğinde bağımsız davranır. Gerekğinde liderliği üstlenir.)

Kazanım 10. Sosyal ilişkiler kurar. Göstergeler: (Başkalarıyla

etkileşime girmeye isteklidir. Başkalarıyla etkileşime girer.

Başkalarıyla girdiği etkileşimlerini sürdürür. Akranlarıyla arkadaşlık kurar. Arkadaşlıklarını sürdürür. Arkadaşlığın önemini açıklar.)

Kazanım 11. Gereksinim duyduğunda yardım ister.

Göstergeler: (Yardım talep etmeden önce bir görevi bağımsız yapmayı dener. Yardıma gereksinim duyduğu durumları belirtir. Gereksinim duyduğu desteği tanımlar. Destek alabileceği kişileri belirtir. İş birliği gerektiren işlerde sunulan yardımı kabul eder.)

Materyaller

Parkur malzemeleri

ÖĞRENME SÜRECİ

Çocuklar iki gruba ayrılırlar. Açık havada kurulan parkura çeşitli engeller konulur. Çocuklar bu engelleri ne şekilde geçeceklerine kendileri karar verirler. Grup içerisinde seçtikleri grup lideri hangi engelden nasıl geçecekleri ve hangi parkurdan başlamaları konusunda oyuna devam eden arkadaşını yönlendirir.

DEĞERLENDİRME

Oyun sırasında eğlendiniz mi?

Başkasının sizi yönlendirmesi konusunda zorlandınız mı?

Parkurları geçerken aklınıza farklı fikirler geldi mi?

Problemlerinizi çözerken seçenekleri düşünür müsünüz?

Ek 25. Problemimi Çözüyorum Oyun Etkinliği

Etkinlik Adı: Problemimi Çözüyorum

Etkinlik Çeşidi : Hareketli Oyun Etkinliği
Yaş Grubu : 56-72 Ay
Öğretmenin Adı : Ceren KARAYEL
Tarih : 06.03.2024

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Kazanım 20. Problem durumlarına çözüm üretir. Göstergeler:

(Karşılaştığı problemin ne olduğunu söyler. Probleme ilişkin çözüm yolu/yolları önerir. Probleme ilişkin çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözüme ulaşamadığında yeni bir çözüm yolu seçer. Çözüme ulaşamadığında nedenlerini sorgular. Denediği çözüm yolu/yollarını değerlendirir.)

Kazanım 24. Bir olayı/problemi algoritmik düşüncesi

kullanarak çözer. Göstergeler: (Algoritma oluşturmak için durumu/olayı/problemi açıklar. Amaca uygun algoritma oluşturur. Algoritmanın doğruluğunu test eder. Algoritmadaki hatayı düzeltir. Günlük yaşamdan algoritma örnekleri verir.)

Kazanım 20. Problem durumlarına çözüm üretir.

Göstergeler: (Karşılaştığı problemin ne olduğunu söyler. Probleme ilişkin çözüm yolu/yolları önerir. Probleme ilişkin çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözüme ulaşamadığında yeni bir çözüm yolu seçer. Çözüme ulaşamadığında nedenlerini sorgular. Denediği çözüm yolu/yollarını değerlendirir.)

Kazanım 22. Bir hedefe ulaşmak için planlama yapar.

Göstergeler: (Kendine bir hedef belirler. Hedefini gerçekleştirme motivasyonunu açıklar. Hedefe ulaşmak için gerekli aşamaları ifade eder. Hedefe yönelik harekete geçer. Hedefe yönelik davranışın aşamalarını devam ettirir. Hedefe yönelik davranışları gerektiğinde değiştirir. Hedefe yönelik karmaşık görevleri yerine getirmek için gerekli düzenleme- ri yapar.)

ÖĞRENME SÜRECİ

Öğretmen oyun öncesinde okul öncesi çağındaki çocukların gündelik hayatta karşılaştıkları birtakım sorunları anlatan kart dizilerini hazırlar.

Oyun öncesinde şu konular üzerinden sorular sorulur:

- Evde yalnızsınız ve yangın çıktı ne yaptınız?
- İki çocuk oyun oynadıkları esnada bir oyuncacı paylaşamadı, şimdi ne veya neler yapmaları gerekiyor?
- Oyun oynadığınız sırada oyuncak arabanızın tekeri kırıldı. Ne yaptınız?
- Eve geldiniz, kardeşiniz en sevdiğiniz oyuncacınızı kırmış, ne tepki verirsiniz?
- Olay kartlarının arkalarında hangi sırayla dizilmesi gerektiğini gösteren numaralar olacak ve kartların temalarının karışmaması adına olay dizilerini oluşturan kartlar farklı renklerde olacaktır. Bazı kartların dizilimlerinde birden farklı kombinasyonlar olacak ve öğrenciler en doğru sonuca grup tartışması ile karar verecektir.

DEĞERLENDİRME

Bugün neler öğrendik?

En çok hangi aşamada zorlandın?

Bir problemin birden fazla çözümü olabilir mi?

Bazı çözümlerin anlık, bazılarının da kalıcı olabilir mi?

Ek 26. Ev Yuva Yapalım Oyun Etkinliği

Etkinlik Adı: Ev-Yuva Yapalım

Etkinlik Çesidi : Hareketli Oyun Etkinliği
Yaş Grubu :56-72 Ay
Öğretmenin Adı : Ceren KARAYEL
Tarih :08.03.2024

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Kazanım 20. Problem durumlarına çözüm üretir. Göstergeler: (Karşılaştığı problemin ne olduğunu söyler. Probleme ilişkin çözüm yolu/yolları önerir. Probleme ilişkin çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözüme ulaşamadığında yeni bir çözüm yolu seçer. Çözüme ulaşamadığında nedenlerini sorgular. Denediği çözüm yolu/yollarını değerlendirir.)

Kazanım 24. Bir olayı/problemi algoritmik düşünceyi kullanarak çözer. Göstergeler: (Algoritma oluşturmak için durumu/olayı/problemi açıklar. Amaca uygun algoritma oluşturur. Algoritmanın doğruluğunu test eder. Algoritmadaki hatayı düzeltir. Günlük yaşamdan algoritma örnekleri verir.)

Kazanım 20. Problem durumlarına çözüm üretir. Göstergeler: (Karşılaştığı problemin ne olduğunu söyler. Probleme ilişkin çözüm yolu/yolları önerir. Probleme ilişkin çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözüme ulaşamadığında yeni bir çözüm yolu seçer. Çözüme ulaşamadığında nedenlerini sorgular. Denediği çözüm yolu/yollarını değerlendirir.)

Kazanım 22. Bir hedefe ulaşmak için planlama yapar. Göstergeler: (Kendine bir hedef belirler. Hedefini gerçekleştirme motivasyonunu açıklar. Hedefe ulaşmak için gerekli aşamaları ifade eder. Hedefe yönelik harekete geçer. Hedefe yönelik davranışın aşamalarını devam ettirir. Hedefe yönelik davranışları gerektiğinde değiştirir. Hedefe yönelik karmaşık görevleri yerine getirmek için gerekli düzenlemeleri yapar.)

ÖĞRENME SÜRECİ

İnsanların evleri olduğu gibi bazı hayvanlarda kendi evlerinde yaşarlar. Öğretmen ile çocuklar evi yıkılan sincaba neler yapabilir, sincabın problemi nasıl çözülebilir konusunda konuşurlar. Etkinliğin devamında sincap için bir ev tasarlanır ve sincabın hangi probleminin çözüldüğüne dair küçük sunumlar yapılır.

DEĞERLENDİRME

Bugün neler öğrendik?

En çok hangi aşamada zorlandın?

Bir problemin birden fazla çözümü olabilir mi?

Bazı çözümlerin anlık, bazılarının da kalıcı olabilir mi?

Problemlerin farklı çözümleri olabileceğini gördük mü?

Ek 27. Altı Şapka ile Çözüm Oyun Etkinliği

Etkinlik Adı: Altı Şapka ile Çözüm

Etkinlik Çeşidi : Sanat Etkinliği
Yaş Grubu :56-72 Ay
Öğretmenin Adı : Ceren KARAYEL
Tarih :11.03.2024

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Kazanım 3. Kendine güvenir. Göstergeler: (Bilgilerini/becerilerini/başarılarını/hayallerini paylaşır. Sınırlılıklarını/zorlandığı durumları ifade eder. Uygun düzeyde risk almaya isteklidir. Grup önünde kendini ifade eder. Başkalarından farklı olan görüşlerini söyler. Gerekğinde bağımsız davranır. Gerekğinde liderliği üstlenir.)
Kazanım 4. Nesne/durum/olayla ilgili tahminlerini değerlendirir. Göstergeler: (Tahminini söyler. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.)

Kazanım 19. Sosyal davranışlarının sonuçlarını sorgular. Göstergeler: (Sosyal davranışları ile bu davranışlarının sonuçlarını ilişkilendirir. Sorumluluklarını yerine getiremediğinde olası sonuçları açıklar. Davranışlarının sonuçlarını kabul eder. Davranışlarının sonuçlarını gözden geçirir. Yeni davranış seçenekleri üretir.)

Materyaller

ÖĞRENME SÜRECİ

Çocuklar gruplara ayrılır. Şapkalar ve görevleri açıklanır. Çocuklara altı şapka tekniği ile düşünebilecekleri farklı sorular sorulur.
Televizyon izlemek zararlıdır.
Yeni oyunlar oynamak zordur.
Karşıma bir sorun çıktığı zaman vazgeçerim.
Eve gittiğimde çok açtım ve yemek yoktu.
Çok değişik bir yemek yapmak istiyorsun ama malzemelerin yetersiz.
Ellerini yıkamaya gittin ve sular kesilmiş. vb. sorular sorularak çocukların seçtikleri şapkayı temsil etmeleri istenir.

DEĞERLENDİRME

Etkinlik sırasında eğlenceli zaman geçirdiniz mi?
Arkadaşlarından farklı düşünmek nasıl hissettirdi?
Arkadaşının fikrini sevdiğin için mi tekrarladın?
Seçtiğin şapkanın fikrine katılıyor musun?

Ek 28. Sek-Sek Oyun Etkinliği

Etkinlik Adı: Sek-Sek

Etkinlik Çeşidi : Hareketli Oyun Etkinliği
Yaş Grubu :56-72 Ay
Öğretmenin Adı : Ceren KARAYEL
Tarih :13.03.2024

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Kazanım 1: Yer değiştirme hareketleri yapar.
Göstergeleri: (Isınma ve soğuma hareketlerini bir rehber eşliğinde yapar. Yönergeler doğrultusunda yürür. Yönergeler doğrultusunda koşar. Belli bir yükseklikten atlar. Belli bir yüksekliğe zıplar.)

Kazanım 3. Kendine güvenir. Göstergeleri:
(Bilgilerini/becerilerini/başarılarını/hayallerini paylaşır. Sınırlılıklarını/zorlandığı durumları ifade eder. Uygun düzeyde risk almaya isteklidir. Grup önünde kendini ifade eder. Başkalarından farklı olan görüşlerini söyler. Gerekğinde bağımsız davranır. Gerekğinde liderliği üstlenir.)

Kazanım 4. Bir işi görevi başarmak için kararlılık gösterir.
Göstergeleri: (Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Başladığı işi sürdürmek için sebat gösterir.)

ÖĞRENME SÜRECİ

Düz bir zemine geleneksel bir oyun türü olan seksek çizilir. Öğrencilere risk kavramı hakkında bilgiler verilir. Oyunlarda risk alma ile tehlike kavramlarının farkı örneklerle açıklanır. Tercihen 9 veya 10 rakamına kadar bir seksek çizilir. Oyuncular iki gruba ayrılır. (Grupları ayırırken öğrenciler kendi gruplarını seçebilir, bu yapacağımız gözlem için önemlidir.) Öğretmen öğrencilerin görebileceği şekilde iki sekseğin tam ortasında durur. Elindeki kartların risk kartları olduğunu ve her basamakta öğrencilere risk alıp almayacaklarını soracağını belirtir. Örneğin 1. Grup oyuna başlarken öğretmen sorar; Risk almak istiyor musun? Öğrenci: Hayır! diye yanıt verdiğinde bir basamak ilerler. Öğrenci: Evet! diye yanıtlar ise risk kartını seçer ve kartta yazan yönerge uygulanır. Bu yönergelerde;

3 adım geri
gel

2 adım
ileri git

Yerinde say

DEĞERLENDİRME

Bugün neler öğrendik?
En çok hangi aşamada zorlandın?

Erken yaşlarda, hata yapma, gelişimin ve öğrenmenin bir parçasıdır. Armitage (2011), "risk alma" teriminin "hata yapmak" olarak okunması gerektiğini ve çocuklara yönelik eğitim kurumlarının riskli olmasından çekinmek yerine bunu savunmaları gerektiğini belirtmektedir. Risk ve tehlikeyi birbirinden ayırmaya yönelik bir örnek olarak; çocuğun belirli bir yükseklikten düşmesi tehlikeli değildir, oradan asfalta düşmesi tehlikelidir. Yani burada öğretmenin öncelikle risk ve tehlike kavramlarının kendisinin içselleştirmesi önemlidir.

Ek 29. Tırman Zıpla

Etkinlik Adı: Tırman Zıpla

Etkinlik Çeşidi : Hareketli Oyun Etkinliği
Yaş Grubu : 56-72 Ay
Öğretmenin Adı : Ceren KARAYEL
Tarih : 14.03.2024

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Kazanım 3. Kendine güvenir. Göstergeler:
 (Bilgilerini/becerilerini/başarılarını/hayallerini paylaşır. Sınırlılıklarını/zorlandığı durumları ifade eder. Uygun düzeyde risk almaya isteklidir. Grup önünde kendini ifade eder. Başkalarından farklı olan görüşlerini söyler. Gerekğinde bağımsız davranır. Gerekğinde liderliği üstlenir.)

Kazanım 2. Büyük kaslarını koordineli kullanır. Göstergeler:
 (Kol ve bacaklarını eş zamanlı hareket ettirir. Farklı yönde/formda/hızda yürür. Farklı yönde/formda/hızda koşar. Farklı zeminlerde değişik şekillerde yuvarlanır. Yönergelere uygun olarak farklı yönlere uzanır. Sürünerek belirli bir mesafede ilerler. Belirli bir yüksekliğe tırmanır. Tırmandığı yerden iner. Kayma adımı yaparak ilerler. Galop yaparak ilerler. Belirli bir yükseklikten atlar. Belirli bir yüksekliğe zıplar. Çift ayak uzağa atlar. Tek ayak üzerinde sıçrar. Tek ayak sıçrayarak belirli mesafede ilerler. Bir hareketten diğerine seri bir şekilde geçiş yapar.)

ÖĞRENME SÜRECİ

Öğretmen çocuklara açık havada istedikleri zıplama, atlama, jimnastik hareketlerini yapabileceklerini söyler. Farklı yükseklikteki yükseltilerden atlayabileceklerini, uzun atlamalar yapabileceklerini kendilerine zarar vermeden serbestçe oynayabileceklerini söyler. Tüm bu serbest oyun zamanı öğretmen ve gözlemcilerin kontrolünde daha az müdahale ile gerçekleşir.

DEĞERLENDİRME

Bugün neler öğrendik?
 En çok hangi aşamada zorlandın?
 Risk alma davranışı gösterdiler mi?
 Risk onlara göre ne anlam ifade etti?
 Çocuklar sadece büyük kas becerilerini kullanırken mi risk almak istiyorlar?

Ek 30. Hamur Taşıma Oyun Etkinliği

Etkinlik Adı: Seç Taşı

Etkinlik Çeşidi : Hareketli Oyun Etkinliği
Yaş Grubu : 56-72 Ay
Öğretmenin Adı : Ceren KARAYEL
Tarih : 20.03.2024

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Kazanım 3. Kendine güvenir. Göstergeler:
(Bilgilerini/becerilerini/başarılarını/hayallerini paylaşır. Sınırlılıklarını/zorlandığı durumları ifade eder. Uygun düzeyde risk almaya isteklidir. Grup önünde kendini ifade eder. Başkalarından farklı olan görüşlerini söyler. Gerekğinde bağımsız davranır. Gerekğinde liderliği üstlenir.)

Kazanım 4. Bir işi görevi başarmak için kararlılık gösterir. Göstergeler: (Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Başladığı işi sürdürmek için sebat gösterir.)

Kazanım 7. Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler. Göstergeler: (Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar. Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.)

Materyaller

Büyük Kova
Küçük Kova
File

ÖĞRENME SÜRECİ

Çocuklara farklı materyalleri kullanarak veya kullanmadan balon taşıyabilecekleri açıklanır. Önlerine farklı boyutlarda küçük kova, büyük kova, file gibi malzemeler konulur. Çocuk risk almak isterse büyük kova ile çok daha fazla balon taşıyabilir veya tek tek balonları varış noktasına götürebilir.

DEĞERLENDİRME

Bugün neler öğrendik?
En çok hangi aşamada zorlandın?

Ek 31. Seç-Taşı Oyun Etkinliği

Etkinlik Adı: Sandalye Kapmaca

Etkinlik Çeşidi : Hareketli Oyun Etkinliği
Yaş Grubu : 56-72 Ay
Öğretmenin Adı : Ceren KARAYEL
Tarih : 22.03.2024

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Kazanım 3. Kendine güvenir. Göstergeler:
 (Bilgilerini/becerilerini/başarılarını/hayallerini paylaşır. Sınırlılıklarını/zorlandığı durumları ifade eder. Uygun düzeyde risk almaya isteklidir. Grup önünde kendini ifade eder. Başkalarından farklı olan görüşlerini söyler. Gerektiğinde bağımsız davranır. Gerektiğinde liderliği üstlenir.)

Kazanım 4. Bir işi görevi başarmak için kararlılık gösterir. Göstergeler: (Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Başladığı işi sürdürmek için sebat gösterir.)

Kazanım 7. Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler. Göstergeler: (Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar. Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.)

Kazanım 19. Bir etkinliği/görevi tamamlamak için çaba gösterir. Göstergeler: (Kendi başına bir etkinliğe/göreve başlar. Bir etkinliği/görevi tamamlanana kadar devam ettirir. İki veya daha fazla aşamadan oluşan etkinliği/görevi tamamlar. Zorlandığı etkinliği/görevi bir süre sonra yeniden dener.)

Materyaller

ÖĞRENME SÜRECİ

- Çocuklara sandalye kapmaca oyunu oynanacağı söylenerek oyunun kuralları anlatılır.
 - Herkesin sandalyesini alarak ortada bir daire oluşturması istenir.
 - Daha sonra sayıyarak bir kişi seçilir ve bu kişinin sandalyesini daireden çıkarması gerektiği ve lider olarak ayakta kalması istenir.
 - Lider kişinin diğer çocuklara sorular soracağı ve cevaplara göre çocukların yer değiştirmeleri gerekeceği açıklanır.
 - Kurallar anlatıldıktan sonra bir deneme yapılır. Örneğin, lider ayakta ve diğer çocuklar otururken lider “dondurma sevenler ayağa kalsın ve yer değiştirsin” dediğinde dondurma sevenler sandalyesinden kalkar ve boşta kalan sandalyelerden birine oturmaya çalışır. Bu esnada lider de kendine yer bulmaya çalışır.
 - Ayakta kalan kişi bu defa lider olur ve sorduğu soruyla herkesin yer değiştirmesini sağlar.
 - Her defasında boş sandalye bulamayıp ayakta kalan çocuk elenir ve bir sandalye oyundan çıkarılır.
 - Oyuna iki kişi kalana ve biri sandalyeyi kapıp kazanana kadar devam edilir.
 - Sonrasında yapılanlar özetlenerek etkinlik sonlandırılır.

DEĞERLENDİRME

Bugün neler öğrendik?

En çok hangi aşamada zorlandın?

Ek 32. Sandalye Kapmaca Oyun Etkinliği

Etkinlik Adı: Balon Patlatma

Etkinlik Çeşidi : Hareketli Oyun Etkinliği
Yaş Grubu :56-72 Ay
Öğretmenin Adı : Ceren KARAYEL
Tarih :25.03.2024

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Kazanım 3. Kendine güvenir. Göstergeler:
(Bilgilerini/becerilerini/başarılarını/hayallerini paylaşır. Sınırlılıklarını/zorlandığı durumları ifade eder. Uygun düzeyde risk almaya isteklidir. Grup önünde kendini ifade eder. Başkalarından farklı olan görüşlerini söyler. Gerektiğinde bağımsız davranır. Gerektiğinde liderliği üstlenir.)
Kazanım 23. Seçenekler arasında karar verir. Göstergeler:
(Seçenekler arasında tercih yapar. Tercih ettiği seçeneği/kararı uygular. Kararının sonuçlarına göre yeni seçenekler geliştirir.)
Kazanım 20. Problem durumlarına çözüm üretir. Göstergeler: (Karşılaştığı problemin ne olduğunu söyler. Probleme ilişkin çözüm yolu/yolları önerir. Probleme ilişkin çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözümüne ulaşamadığında yeni bir çözüm yolu seçer. Çözümüne ulaşamadığında nedenlerini sorgular. Denediği çözüm yolu/yollarını değerlendirir.)

Kazanım 2. Büyük kaslarını koordineli kullanır.

Göstergeler: (Kol ve bacaklarını eş zamanlı hareket ettirir. Farklı yönde/formda/hızda yürür. Farklı yönde/formda/hızda koşar. Farklı zeminlerde değişik şekillerde yuvarlanır. Yönergelere uygun olarak farklı yönlere uzanır. Sürünerek belirli bir mesafede ilerler. Belirli bir yüksekliğe tırmanır. Tırmandığı yerden iner. Kayma adımı yaparak ilerler. Galop yaparak ilerler. Belirli bir yükseklikten atlar. Belirli bir yüksekliğe zıplar. Çift ayak uzağa atlar. Tek ayak üzerinde sıçrar. Tek ayak sıçrayarak belirli mesafede ilerler. Bir hareketten diğesine seri bir şekilde geçiş yapar.)

ÖĞRENME SÜRECİ

İkili gruplar oluşturur. Çocuklara balonları birbirlerine sarılarak patlatabileceklerinde en yüksek puan alabilecekleri veya ayakları ve ellerini de kullanabilecekleri fakat ilk seçenekte daha fazla puan alacakları söylenir. Oyun esnasında daha fazla seçenek sunularak puanlama yapılır. Çocukların risk alma boyutu gözlemlenir.

DEĞERLENDİRME

Bugün neler öğrendik?
En çok hangi aşamada zorlandın?
Risk alma davranışı gösterdiler mi?
Risk onlara göre ne anlam ifade etti?
Arkadaşlarının almış olduğu riskler çocuklara örnek teşkil eder mi?

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Ceren KARAYEL

Doğum Tarihi :

Doğum Yeri :

E-Posta Adresi : c

ÖĞRENİM DURUMU

2010-2014: Lisans, Dokuz Eylül Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü

2019-...: Lisans, İstanbul Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü

2005-2009: Ödemiş Anadolu Öğretmen Lisesi

