



ASOS JOURNAL

The Journal of Academic Social Science

Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 14, Sayı: 178, Temmuz 2026, s. 381-399

ISSN: 2148-2489 Doi Number: <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.94645>

Yayın Geliş Tarihi / Article Arrival Date
2.06.2026

Yayımlanma Tarihi / The Publication Date
29.07.2026

Öğr.Gör. Tuğba YAZICI ÇAKIROĞLU

Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü Çocuk Gelişimi Programı
tugba@gumushane.edu.tr
Orcid: 0000-0002-7402-2072

MEB 2025-2026 OKUL ÖNCESİ OKULA UYUM REHBERİ'NİN SOSYAL- DUYGUSAL ÖĞRENME AÇISINDAN DOKÜMAN ANALİZİ: DRAMA, OYUN VE HAREKET ODAĞI

Öz

Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2025-2026 eğitim-öğretim yılı için yayımlanan Okul Öncesi Eğitim Okula Uyum Rehberi'nde yer alan drama, oyun ve hareket unsurlarını sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) açısından incelemektir. Çalışma, nitel doküman incelemesi ve yönlendirilmiş içerik analizi deseniyle yürütülmüştür. Doğrudan analiz birimi, rehberde yer alan 18 uyum haftası etkinliğini oluşturmaktadır. MEB/TEGM duyurusu, resmî yazı, MEB 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sosyal-duygusal öğrenme becerileri çerçevesi kodlama dayanağı olarak kullanılmıştır. Kodlama; drama/rol-canlandırma, oyun, hareket, müzik/ritim, aile katılımı, doğa/açık alan, duygu yansıtma, okul ortamı keşfi ve kural/sorumluluk kategorileri ile CASEL'in beş SDÖ yeterliği ve MEB/TYMM SDÖ bileşenleri birlikte dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Kodlama kararlarının izlenebilirliğini artırmak için kod kitabı, kodlama matrisi, CASEL-MEB/TYMM kanıt tablosu, veri kaynağı doğrulama tablosu ve denetim izi oluşturulmuştur. Bulgular, 18 etkinliğin tamamında geniş anlamda oyunsal etkileşim bulunduğunu; 16 etkinlikte dar anlamda oyun/görev düzeni, 16 etkinlikte hareket/bedensel katılım, 13 etkinlikte geniş anlamda drama/sembolik ifade ve 5 etkinlikte yüksek yoğunluklu drama/rol canlandırma göstergesi yer aldığını göstermektedir. Materyaller ilişki becerileri, iletişim,

aidiyet, sosyal farkındalık ve kademeli uyum açısından güçlü bir potansiyel sunmaktadır. Buna karşılık, duygu düzenleme stratejilerinin açık öğretimi, yansıtıcı kapanış soruları, gözlem-rubrik temelli değerlendirme ve kapsayıcı uyarlama örneklerinin geliştirilmesi gereken alanlar olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, materyaller çocuk-aile-öğretmen etkileşimini merkeze alan, oyun ve hareket temelli bir geçiş modeli sunmakta; bu model drama temelli yansıtma, ev-okul sürekliliği ve süreç değerlendirme araçlarıyla SDÖ açısından daha görünür, ölçülebilir ve kapsayıcı hale getirilebilir.

Anahtar kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Sosyal-Duygusal Öğrenme, Drama, Oyun, Hareket.

DOCUMENT ANALYSIS OF THE 2025–2026 MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION PRESCHOOL SCHOOL ADAPTATION GUIDE FROM A SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING PERSPECTIVE: A FOCUS ON DRAMA, PLAY, AND MOVEMENT

Abstract

This study examines how the drama, play, and movement elements in the 2025-2026 Preschool School Adaptation Guide, published by the Turkish Ministry of National Education, are structured from a social and emotional learning (SEL) perspective. The research was designed as a qualitative document analysis supported by directed content analysis. The direct unit of analysis consisted of 18 adaptation-week activities included in the guide. Official announcements, the official circular, the 2024 Preschool Education Curriculum, and the national SEL framework were used to construct the coding framework. Coding included drama/role enactment, play, movement, music/rhythm, family participation, nature/outdoor context, emotion reflection, school-environment exploration, and rules/responsibility, together with CASEL's five SEL competencies and the Turkish national SEL components. To enhance traceability, a codebook, a coding matrix, a CASEL-national framework evidence table, a source verification table, and an audit trail were prepared. Findings indicate that all 18 activities include broad play-based interaction; 16 include play/task organization in the narrow sense; 16 include movement or embodied participation; 13 include broad drama/symbolic expression; and 5 include high-intensity drama or role-enactment indicators. The materials show strong potential for relationship skills, communication, a sense of belonging, social awareness, and gradual adaptation. However, explicit emotion-regulation prompts, systematic reflection questions, observation-based rubrics, and inclusive adaptation examples require further development. The study concludes that the materials offer a gradual, family-inclusive and play- and movement-based transition model that can be strengthened through drama-based reflection, home-school continuity and process assessment tools.

Keywords: Preschool Education, Social and Emotional Learning, Drama, Play, Movement.

GİRİŞ

Okul öncesi eğitime başlama, çocuğun aile merkezli gündelik yaşamından daha yapılandırılmış, akran ilişkilerinin yoğunlaştığı ve yetişkin beklentilerinin farklılaştığı bir eğitim ortamına geçişini ifade eder. Bu geçiş yalnızca fiziksel bir mekân değişikliği değildir; güvenli ayrılma, öğretmenle güven ilişkisi kurma, akranlarla etkileşime girme, sınıf kurallarını anlama, duyguları ifade etme ve okul rutinlerine katılma gibi çok boyutlu sosyal-duygusal görevleri de içerir. Bu nedenle okul öncesi okula uyum uygulamalarının, çocuğun okul binasını tanımasının ötesinde okulun sosyal anlamını güvenli ve katılımcı yaşantılarla kurmasını desteklemesi beklenir.

MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitime yeni başlayan çocuklar ile ilkokul birinci sınıfa başlayacak öğrenciler için 1-5 Eylül 2025 tarihleri arasında okula uyum haftası uygulamalarını planlamıştır (MEB, 2025a, 2025c). Okul öncesi kademesine yönelik rehberlik etkinlikleri, örnekler, veli sunumu, aile eğitim bülteni, şarkı ve parmak oyunu gibi materyaller öğretmen, aile, yönetici ve rehberlik paydaşlarının kullanımına sunulmuştur (MEB, 2025a, 2025b, 2025c, 2025d). Bu yapı, uyum sürecinin yalnızca öğretmen tarafından yürütülen sınıf içi bir uygulama değil, öğretmen-aile-okul iş birliğiyle desteklenen çok paydaşlı bir süreç olarak ele alındığını göstermektedir.

MEB 2025-2026 okul öncesi okula uyum materyalleri ulusal düzeyde kullanılabilir, güncel ve resmî bir uygulama seti sunmaktadır. Bununla birlikte, bu materyallerde drama, oyun ve hareket unsurlarının SDÖ becerileriyle sistematik olarak nasıl ilişkilendiğini ortaya koyan akademik bir çözümlemeye ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç üç açıdan önemlidir: etkinliklerin hangi sosyal-duygusal becerileri görünür kıldığının belirlenmesi, öğretmenlerin etkinlikleri yalnızca tanışma oyunu olarak değil, beceri geliştirme fırsatı olarak da kullanabilmesi ve geliştirilmesi gereken boyutların belgeye dayalı olarak ortaya konulması.

Sosyal-duygusal öğrenme, çocukların kendilerini tanıma, duygularını düzenleme, başkalarının duygu ve ihtiyaçlarını fark etme, olumlu ilişkiler kurma ve sorumlu kararlar alma becerilerini kapsar. CASEL çerçevesi, SDÖ'yü öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme olmak üzere 5 temel yeterlik alanında ele almaktadır (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde ise sosyal-duygusal öğrenme becerileri benlik becerileri, sosyal yaşam becerileri ve ortak/birleşik beceriler olarak yapılandırılmaktadır (MEB, 2024a). Okul öncesi dönemde bu beceriler çoğunlukla oyun, hareket, dramatik ifade, müzik, sembolik anlatım ve akran etkileşimi yoluyla görünür hâle gelir.

SDÖ literatürü, sosyal-duygusal becerilerin okul başarısı, sınıf içi katılım ve olumlu davranışlarla ilişkili olduğunu göstermektedir. Denham, Brown ve Domitrovich (2010) erken çocuklukta sosyal-duygusal yeterliklerin akademik başarı ve okul yaşamına katılım açısından temel bir gelişim alanı olduğunu vurgulamaktadır. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger'in (2011) 213 okul temelli evrensel SDÖ programını kapsayan meta-analizi, SDÖ uygulamalarının sosyal-duygusal beceriler, tutumlar, davranışlar ve akademik performans üzerinde olumlu sonuçlarla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Okul öncesi dönem özelinde Murano, Sawyer ve Lipnevich (2020) evrensel ve hedeflenmiş SDÖ müdahalelerinin sosyal-duygusal beceriler üzerinde gelişimsel katkılar sağlayabildiğini raporlamaktadır.

MEB'in Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sosyal-duygusal öğrenme yaklaşımını SDÖ becerilerini ayrı bir ders konusu olarak değil, öğretim programlarının tamamına nüfuz eden ve öğrenme yaşantıları içinde geliştirilen bütüncül bir beceri alanı olarak konumlandırmaktadır (MEB, 2024a). MEB 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın oyun temelli, çocuk merkezli, farklılaştırmaya açık ve bütüncül yapısı, okula uyum haftasını sosyal-duygusal becerilerin gerçek yaşam bağlamında gözlenebileceği bir başlangıç alanı hâline getirmektedir (MEB, 2024b). Yüksel, Çiftçi ve Arslan Çiftçi'nin (2024) MEB 2013 ve 2024 okul öncesi programlarını sosyal-duygusal gelişim kazanımları açısından karşılaştıran çalışması, ulusal program bağlamında sosyal-duygusal gelişim odağının güncelliğini göstermesi bakımından bu araştırmanın ulusal literatür dayanağını güçlendirmektedir.

Okula geçiş literatürü, başarılı geçişin yalnızca çocuğun hazır oluşuyla açıklanamayacağını; aile, öğretmen, okul iklimi, akran grubu, program sürekliliği ve yerel bağlamla birlikte değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Peters (2010) erken çocukluk eğitiminden okula geçişte çocukların yeni ortamı anlamlandırmalarında aile ve öğretmen desteğinin kritik olduğunu belirtmektedir. OECD (2017), kaliteli geçişlerin çocuk merkezli, iyi hazırlanmış ve kurumlar arası süreklilikle desteklenmiş olması gerektiğine işaret etmektedir.

Türkiye bağlamında Hacıbrahimoğlu (2022), özel gereksinimli ve olmayan çocukların anaokuluna geçişinde aile deneyimlerinin ve katılımının önemli olduğunu; ailelerin özellikle yeni okula alışma ve geçiş sürecinde bilgi edinme gereksinimi duyduklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, okula uyum haftasında aile katılımının yalnızca okulda fiziksel bulunma düzeyiyle sınırlı kalmaması; aileye evde sürdürülebilecek duygu konuşmaları, kısa vedalaşma rutinleri, karşılaştırmaz destek dili ve öğretmenle tutarlı iletişim kanalları sunulması gerektiğini göstermektedir.

Kapsayıcılık açısından erken çocukluk eğitiminde farklı dil, kültür, gelişimsel özellik, duygusal hassasiyet, ayrılık kaygısı ve özel gereksinim durumlarının dikkate alınması önemlidir. NAEYC (2020), gelişimsel olarak uygun uygulamayı çocukların güçlü yönlerini, aile ve topluluk bağlamlarını gözeterek oyun temelli ve katılımcı bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. OECD (2025) ise erken çocukluk eğitiminde kapsayıcılığın çocukların değişen gereksinim ve güçlü yönlerine duyarlı örgütsel ve pedagojik uygulamalarla desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle MEB uyum materyallerinin kapsayıcı uyarılma örnekleriyle güçlendirilmesi, materyallerin ulusal ölçekte uygulanabilirliğini artırabilir.

Drama, oyun ve hareket okula uyum sürecinde sosyal-duygusal öğrenmenin yaşantısal araçlarıdır. Oyun; sıra alma, bekleme, paylaşma, yönerge izleme ve ilişki başlatma becerilerini doğal bağlam içinde görünür kılar. Hareket; beden farkındalığı, dikkat kontrolü, mekân güvenli biçimde keşfetme ve grup ritmine katılma açısından önemlidir. Drama ise rol alma, kukla, öykü, heykel olma ve sembolik temsil yoluyla duygu ifadesi, empati ve problem çözme becerilerine deneyimsel bir zemin sağlar. Bu nedenle MEB 2025-2026 okul öncesi okula uyum materyallerinde drama, oyun ve hareketin nasıl yapılandırıldığını incelemek, materyallerin SDÖ potansiyelini değerlendirmek açısından önemlidir.

Okul öncesi dönemde oyun, çocuğun dünyayı anlamlandırdığı ve ilişkileri deneyimlediği temel bir öğrenme biçimidir. UNICEF ve LEGO Foundation (2018) erken çocuklukta oyun temelli öğrenmenin çocukların sosyal-duygusal, dilsel ve bilişsel gelişimini destekleyen temel araçlardan biri olduğunu vurgulamaktadır. Taylor ve Boyer (2020) ise oyun temelli öğrenmeyi çocuk merkezli; çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini, ilgi ve yeteneklerini

destekleyen gelişimsel olarak uygun öğrenme yaşantılarıyla ilişkilendirmektedir. Oyun sırasında çocuk sıra bekler, yönergeyi izler, akranını dinler, kazanma-kaybetme durumlarını yönetir, iş birliği yapar ve sosyal ipuçlarını yorumlar.

Hareket, okul öncesi çocuğun öğrenmeye bedeniyle katılmasıdır. Yürüme, dans, durma-başlama, ritme uyma, okulun bölümlerini gezme ve bahçede keşif yapma gibi etkinlikler bedensel farkındalığı, öz düzenlemeyi, dikkat kontrolünü ve mekânla güven ilişkisini destekleme potansiyeli taşır. Özellikle okula başlangıç günlerinde beden ritim, durma-başlama ve grup hareketi yoluyla düzenlenmesi, çocukların yoğun kaygı ve belirsizlik durumlarını daha güvenli bir biçimde yönetmelerine yardımcı olabilir.

Drama ise rol alma, kukla, öykü, canlandırma, heykel ve sembolik nesne kullanımı aracılığıyla duygu ifadesini ve bakış açısını geliştirmeyi kolaylaştırır. Koç ve Sungurtekin'in (2023) yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş müzik etkinlikleri çalışması, drama ve müziğin okul öncesi çocukların sosyal-duygusal öğrenme becerilerini desteklemek için işlevsel bir bütün oluşturabileceğini göstermektedir. Bu nedenle uyum haftası etkinliklerinde drama unsurlarının yalnızca eğlenceli etkinlikler olarak değil, çocukların duygularını güvenli biçimde ifade etmelerini ve akranlarını anlamalarını sağlayan pedagojik bir araç olarak değerlendirilmesi gerekir.

Bu çalışmada SDÖ, çocukların okul yaşamına geçişte görünür hâle gelen kendini tanıma, duygu farkındalığı, yönerge izleme, bekleme, akranını fark etme, iletişim kurma, ortak kurallara katılma ve sorumluluk alma davranışları üzerinden ele alınmıştır. Çalışma etki ya da kazanım ölçümü yapmadığından, bulgular doküman içeriğinin sunduğu potansiyel düzeyde yorumlanmıştır.

Tablo 1.

CASEL ve MEB/TYMM SDÖ Alanlarının Okul Öncesi Uyum Davranışlarıyla Eşleştirilmesi

CASEL Yeterliği	MEB/TYMM Bağlantısı	Okul Öncesi Uyumda Gözlenebilir Davranış Örnekleri
Öz farkındalık	Benlik becerileri; kendini tanıma ve yansıtma	Adını, sevdiği etkinliği, kendini mutlu eden durumu veya kişisel özelliğini ifade etme.
Öz yönetim	Benlik becerileri; kendini düzenleme, uyum ve esneklik	Müzik durduğunda bekleme, yönerge izleme, ayrılık kaygısında öğretmen desteğiyle sakinleşme.
Sosyal farkındalık	Sosyal yaşam becerileri; farklılıklara duyarlılık	Akranın tercihinin farklı olabileceğini fark etme, ortak ve farklı özellikleri konuşma.
İlişki becerileri	Sosyal yaşam becerileri; iletişim, iş birliği ve sosyal etkileşim	Tanışma, selamlaşma, top/yumak paylaşma, grup oyununa katılma ve arkadaşını adıyla çağırma.
Sorumlu karar verme	Ortak/birleşik beceriler; sorumluluk, değerler ve sınıf kuralları	Sınıf kurallarını birlikte belirleme, fidan bakımında görev alma, güvenli alan sınırına uyma.

Bu araştırmanın özgünlüğü, 2025-2026 eğitim-öğretim yılına yönelik resmî okul öncesi okula uyum rehberini, CASEL'in uluslararası SDÖ çerçevesi ile MEB/TYMM'nin ulusal sosyal-duygusal öğrenme bileşenlerini birlikte kullanarak drama, oyun ve hareket odağında çözümlemesinden kaynaklanmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sosyal-duygusal

öğrenme becerilerini programlar arası bir bileşen olarak konumlandıran yapısı (MEB, 2024a; Uzun, 2025) ile 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın oyun temelli ve bütüncül yaklaşımı (MEB, 2024b; Yüksel vd., 2024) dikkate alındığında, uyum haftası materyallerinin yalnızca etkinlik seti olarak değil, SDÖ'nün erken çocukluk bağlamındaki görünürlüğü açısından da incelenmesi gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı, MEB 2025-2026 Okul Öncesi Eğitim Okula Uyum Rehberi'nde yer alan etkinliklerde drama, oyun ve hareket unsurlarının nasıl yapılandırıldığını ve bu unsurların sosyal-duygusal öğrenme becerileriyle hangi yönlerden ilişkilendirilebileceğini belirlemektir. Çalışma, materyallerin gerçek sınıf uygulamasındaki etkililiğini ölçmemekte; resmî dokümanların sunduğu pedagojik ve sosyal-duygusal öğrenme potansiyelini analiz etmektedir.

Tablo 2.

Araştırma Soruları, Analitik Odaklar ve Beklenen Çıktılar

Araştırma sorusu	Analitik odak	Beklenen çıktı
Drama, oyun ve hareket hangi biçimlerde sunulmaktadır?	Etkinlik türü, araç, yönerge, aile, çocuk/ öğretmen rolü	Materyal içerik haritası ve bileşen sıklıkları
Etkinlikler SDÖ ile nasıl ilişkilendirilebilir?	CASEL yeterlikleri; MEB/TYMM SDÖ bileşenleri	Yeterlik-etkinlik eşleştirmesi
Sosyal gelişim açısından hangi göstergeler belirgindir?	Akran etkileşimi, iletişim, aidiyet, iş birliği, sınıf kuralları	Sosyal gelişim yorumları
Duygusal beceri kazanımı açısından hangi göstergeler belirgindir?	Duygu tanıma, duygu ifade etme, ayrılık kaygısı, öz güven, güvenli ortam	Duygusal gelişim yorumları
Uygulama nasıl güçlendirilebilir?	Öğretmen aracılığı, aile katılımı, değerlendirme ve kapsayıcı uyarlamalar	Strateji ve öneriler

386

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı içinde doküman incelemesi ve yönlendirilmiş içerik analizi deseninde yürütülmüştür. Doküman incelemesi, araştırma problemiyle ilişkili yazılı, görsel veya dijital belgelerin sistematik biçimde seçilmesine, okunmasına, kodlanmasına ve yorumlanmasına dayanır (Bowen, 2009). Yönlendirilmiş içerik analizi ise mevcut kuramsal çerçevelerden hareketle kodların oluşturulmasına ve veri setinin bu kodlar doğrultusunda çözümlenmesine olanak tanır (Hsieh & Shannon, 2005). Nitel içerik analizinde kodların açıkça tanımlanması, kategori kurallarının görünür kılınması ve analiz sürecinin denetlenebilir biçimde raporlanması güvenilirliği artırır (Mayring, 2014).

Bu çalışmada kuramsal dayanak olarak CASEL'in SDÖ yeterlikleri ve MEB/TYMM'nin sosyal-duygusal öğrenme bileşenleri birlikte kullanılmıştır. Bu nedenle çalışma, tümdengimsel kodlama mantığına dayalıdır; ancak etkinliklerde ortaya çıkan belgeye özgü araçlar ve pedagojik bileşenler kod kitabında ayrı kategoriler halinde tanımlanmıştır.

Veri Kaynakları ve Kapsam

Araştırmada yalnızca kamuya açık, resmî ve erişilebilir dokümanlar kullanılmıştır. Öğretmen görüşü, veli görüşü, çocuk gözlemi, sınıf içi uygulama verisi veya sosyal medya

içeriği kullanılmamıştır. EBA oturumu gerektiren kapalı platform ekranları bağımsız veri olarak analiz edilmemiştir. Kapalı platformda yer alabilecek video, şarkı, parmak oyunu veya görsel içerikler yalnızca resmî yazı ve duyurularda materyal setinin parçası olarak anılmış; içerik çözümlemesine dâhil edilmemiştir. Analiz kamuya açık kılavuz, duyuru, resmî yazı, program metni ve SDÖ beceri çerçevesiyle sınırlandırılmıştır.

Veri kaynaklarının gerçekliği, resmî kurum alan adları, yayın/güncelleme tarihleri ve erişim durumları üzerinden kontrol edilmiştir. Analiz edilen temel dokümanlar 30 Nisan 2026 tarihinde yeniden kontrol edilmiş ve erişilebilir oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 3.

Araştırmada Kullanılan Veri Kaynaklarının Doğrulama ve Erişim Durumu

KNo	Kaynak türü	Kaynak adı	Yayın/güncelleme ve Erişim Tarihi	Analizdeki işlev	Erişim durumu
K1	MEB/TEGM duyurusu	2025-2026 Eğitim Öğretim Yılı Okula Uyum Uygulamalarına İlişkin Kılavuzlar	27.08.2025; güncelleme 01.09.2025 Erişim: 30.04.2026	Kapsam, uygulama takvimi, materyal seti ve platform bileşenleri doğrulandı.	Açık erişim
K2	MEB/TEGM rehber PDF	Okul Öncesi Eğitim Okula Uyum Rehberi 2025-2026	2025-2026 rehber PDF Erişim: 30.04.2026	Uyum haftası çizelgesi ve 18 etkinlik doğrudan veri seti olarak analiz edildi.	Açık erişim
K3	MEB resmî yazısı	Okula Uyum Rehber ve Sunumları	27.08.2025 Erişim: 30.04.2026	Resmî yazı numarası, uygulama tarihleri, platform içeriği ve paydaş çerçevesi doğrulandı.	Açık erişim
K4	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli	Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri	Dinamik web sayfası Erişim: 30.04.2026	Benlik becerileri, sosyal yaşam becerileri ve ortak/birleşik beceriler için kuramsal kodlama dayanağı kullanıldı.	Açık erişim
K5	MEB 2024 program dokümanı	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı	2024 program PDF Erişim: 30.04.2026	Oyun temelli, çocuk merkezli, bütüncül ve farklılaştırmaya duyarlı program yaklaşımı tartışmada kullanıldı.	Açık erişim
K6	Akademik literatür	CASEL, Durlak vd., Murano vd., Denham vd., Koç ve Sungurtekin, Taylor ve Boyer, Peters, OECD, UNICEF & LEGO Foundation, NAEYC, Hacıibrahimoğlu, Uzun, Yüksel vd., Bowen, Hsieh ve Shannon, Mayring	2005-2025 Erişim: 30.04.2026	Kuramsal çerçeve, yöntem gerekçesi, tartışma ve sınırlılıklar için kullanıldı.	DOI/URL ile erişilebilir

Analiz Birimi ve Veri Seti

Çalışmanın doğrudan analiz birimi “etkinlik”tir. Okul Öncesi Eğitim Okula Uyum Rehberi 2025-2026 içinde “Uyum Haftası Etkinlik Örnekleri” başlığı altında yer alan 18 etkinlik E1-E18 olarak kodlanmıştır. Her etkinlik hedef grup, doğrudan içerik özelliği, drama/oyun/hareket göstergesi ve SDÖ ilişkisi bakımından değerlendirilmiştir. Bir etkinlik birden fazla kategoriye kodlanabildiğinden, frekanslar birbirini dışlamaz. Tablo 4’te veri seti özetlenmiştir.

Tablo 4.

MEB 2025-2026 Okul Öncesi Okula Uyum Rehberi’nde Analize Alınan Etkinliklerin SDÖ Açısından Özeti

Kod	Etkinlik adı/tema	Hedef grup	Doğrudan içerik özelliği	SDÖ açısından analize alınma gerekçesi
E1	Aile tanışma	Aileler	Göz teması, selamlaşma, ad söyleme, ismi nesneye benzetme ve hareket ekleme.	İlişki başlatma, sözlü-sözsüz iletişim, grup güveni.
E2	Aile tanışma	Aileler	Ortak özelliklere göre çemberde bir adım öne çıkma ve paylaşım.	Sosyal farkındalık, benzerlik-farklılıkları ayırt etme.
E3	Aile tanışma	Aileler	Mekânda yürüme, hız değiştirme ve ikili-üçlü-dörtlü gruplarla tanışma.	Uyum, iletişim, bedenle ısınma.
E4	Aile tanışma	Aileler	Üç parmakla isim, memleket ve sevilen yemek bilgisini temsil ederek yürüyerek tanışma.	Kendini tanıtmaya, sembolik temsil, sosyal katılım.
E5	Aile tanışma	Aileler	Topu konuşma nesnesi olarak kullanma; adının öyküsünü ve kişisel özellikleri paylaşma.	Kendini tanıma, dinleme, anlatı kurma.
E6	Sınıfımız bir ağaç	Çocuklar ve aileler	Sınıfın ağaç ismiyle tanıtılması, isim kartlarının şarkı/oyunla dağıtılması.	Aidiyet, sınıf kimliği, doğa farkındalığı.
E7	Ağaçların yaprakları ve çocukların parmak izleri	Çocuklar ve aileler	Yaprak seçme, karşılaştırma, dans, yaprakları bedenle canlandırma ve sınıf ağacı oluşturma.	Duygu ifadesi, farklılıklara saygı, aidiyet, çevresel sorumluluk.
E8	Bahçemizdeki ağaçlar	Çocuklar ve aileler	Bahçede ağaç keşfi, yaprak eşleştirme, fidan dikme ve bakım sorumluluğu.	Sorumluluk, iş birliği, çevresel duyarlılık.
E9	Öğretmenimle ve arkadaşarımla tanışıyorum	Çocuklar ve aileler	Balonla müzik eşliğinde dans, balonları havada tutma ve ismin sahibini bulma.	Akran tanıma, iş birliği, hareketle katılım.
E10	Öğretmenimle ve arkadaşarımla tanışıyorum	Çocuklar	Müzik durduğunda heykel gibi kalma ve adını söyleme.	Öz kontrol, beden farkındalığı, kendini ifade.
E11	Öğretmenimle ve arkadaşarımla tanışıyorum	Çocuklar	İp yumağıyla halka oluşturma, ad-soyad ve kişisel bilgileri paylaşma.	Grup bağı, iş birliği, ilişki becerileri.
E12	Öğretmenimle ve arkadaşarımla tanışıyorum	Çocuklar	Müzikle yürüme, göz kırpmaya, dokunma, topla isim oyunu ve fotoğrafla arkadaşını tanıma.	Sözsüz iletişim, sosyal ipuçlarını fark etme, akranı tanıma.
E13	Öğretmenimle ve arkadaşarımla tanışıyorum	Çocuklar	Kişisel özellik, hayal, korku, ilgi ve tercihleri sırayla paylaşma.	Öz farkındalık, dinleme, sosyal farkındalık.
E14	Öğretmenimle ve	Çocuklar	Çocuk isimlerinin geçtiği öyküde	Katılım, aidiyet, öykü temelli

Kod	Etkinlik adı/tema	Hedef grup	Doğrudan içerik özelliği	SDÖ açısından analize alınma gerekçesi
E15	arkadaşlarımla tanışıyorum Sınıfımı/okulumu tanıyorum	Çocuklar	ismini duyunca ayağa kalkma, dönme ve selam verme. Öğrenme merkezlerini tanıma, müzikle dans, müzik durunca merkeze geçme ve sınıf resmi yapma.	dramatik ifade. Mekân uyumu, rutinleri tanıma, öz düzenleme.
E16	Sınıfımı/okulumu tanıyorum	Çocuklar	Kuklanın kaybolan arkadaşını okul bölümlerinde arama ve görevlilerle iletişim kurma.	Problem çözme, güvenli okul algısı, iletişim.
E17	Sınıfımı/okulumu tanıyorum	Çocuklar	Dans, mutlu/mutsuz hissettiren durumlara göre merkezlerde toplanma ve resimle anlatma.	Duygu farkındalığı, ifade, farklı görüşlere saygı.
E18	Sınıfımı/okulumu tanıyorum	Çocuklar	Kukla ve kitapçık yardımıyla sınıf kurallarını konuşarak belirleme.	Sorumlu karar verme, sınıf normu oluşturma, öz yönetim.

Kodlama Çerçevesi ve CASEL-MEB/TYMM Eşleştirme Mantığı

Kodlama iki eksende yürütülmüştür. Birinci eksenle etkinliklerin pedagojik bileşenleri; ikinci eksenle bu bileşenlerin SDÖ beceri alanlarıyla ilişkisi belirlenmiştir. Kodlama kararları, etkinlik yönergesi içinde açıkça görülebilen davranış, araç, rol, hareket ve yansıma göstergelerine dayandırılmıştır. Bir göstergenin kodlanabilmesi için etkinlik metninde açık bir eylem, araç, görev, rol, hareket, duygu ifadesi, okul ortamı keşfi ya da sorumluluk/kural içeriği bulunması gerekir.

Oyun ve drama kategorilerinde tanımsal belirsizliği azaltmak amacıyla iki düzeyli kodlama yapılmıştır. “Geniş oyunusal etkileşim”, etkinliğin oyunlaştırılmış bir katılım veya sosyal görev düzeni içermesini ifade ederken; “dar anlamda oyun/görev düzeni”, açık kurallı/yarı yapılandırılmış oyun, eşleşme, sıra alma, materyal kullanımı veya müzikli/hareketli oyun yapısını ifade etmektedir. Benzer biçimde “geniş drama/sembolik ifade”, sembolik temsil, öyküleme, sözsüz ifade, bedensel temsil veya kukla kullanımını kapsarken, “yüksek yoğunluklu drama/rol-canlandırma”, rol alma, kukla, heykel olma, öykü içinde davranma veya dramatik problem durumunu içeren açık canlandırmayı ifade etmektedir.

CASEL-MEB/TYMM eşleştirmesinde gözlenen davranışın hangi sosyal-duygusal yeterlik alanına karşılık geldiği operasyonel göstergeler üzerinden belirlenmiştir. Örneğin, adını, tercihini veya duygusunu ifade etme öz farkındalık ve benlik becerileriyle; yönerge izleme, bekleme ve dur-başla davranışı öz yönetimle; ortak/farklı özellikleri fark etme sosyal farkındalıkla; selamlaşma, paylaşma ve grup oyununa katılma ilişki becerileriyle; sınıf kurallarına katılma, fidan bakımı veya okulda yardım arama sorumlu karar verme ve ortak/birleşik becerilerle ilişkilendirilmiştir.

Tablo 5.

Materyal İçerik Analizi Kod Kitabı

Ana kategori	Operasyonel tanım	Veri setindeki doğrulanabilir örnekler
Geniş oyunsal etkileşim	Çocuk, aile veya öğretmenin etkileşimli görev, tanışma, keşif, paylaşım ya da kural oluşturma yoluyla katıldığı oyunlaştırılmış süreç.	Tüm etkinliklerde tanışma, görev, keşif, ad öğrenme, paylaşma veya sınıf yaşamına katılım biçimleri.
Dar anlamda oyun/görev düzeni	Kurallı veya yarı yapılandırılmış oyun, eşleşme, materyal kullanımı, sıra alma veya müzikli/hareketli oyun.	E1-E12, E14-E17; E13 daha çok sözlü paylaşım, E18 daha çok kural konuşması niteliğindedir.
Hareket/bedensel katılım	Yürüme, dans etme, çember oluşturma, adım atma, dönme, top/balon/ip kullanma, okul içinde/bahçede hareket.	E1-E12, E14-E17.
Geniş drama/sembolik ifade	Sembolik temsil, öyküleme, sözsüz ifade, bedensel temsil, kukla veya dramatik beden kullanımı.	E1, E3, E4, E5, E6, E7, E10, E11, E12, E14, E16, E17, E18.
Yüksek yoğunluklu drama/rol-canlandırma	Rol alma, kukla, heykel, öykü içinde davranma veya dramatik problem durumu içeren açık canlandırma.	E7'de yaprak canlandırma; E10'da heykel olma; E14'te öykü içinde davranma; E16 ve E18'de kukla.
Müzik/ritim	Şarkı, ritim, müzik eşliğinde hareket veya müzik durduğunda yönergeye uyma.	E6, E7, E9, E10, E12, E15 ve E17.
Aile katılımı	Ailenin etkinlikte doğrudan katılımcı veya destekleyici rol üstlenmesi.	E1-E5 veli tanışma; E6-E9 çocuk-aile katılımı.
Doğa/açık alan	Ağaç, yaprak, fidan, bahçe veya açık alan keşfiyle ilişki kurma.	E6 sınıf ağacı, E7 yaprak-parmak izi, E8 bahçe/fidan etkinliği.
Duygu yansıtma	Duygu adlandırma, ifade etme, farklı duygu durumlarını paylaşma veya resimle anlatma.	E7'de çevresel durumlara ilişkin hisler; E13 kişisel korku/ilgi; E17 mutlu/mutsuz durumlar.
Okul ortamı keşfi	Sınıf, öğrenme merkezleri, okul birimleri, bahçe ve personel rollerini tanıma.	E6, E8, E15, E16, E17 ve E18.
Kural/sorumluluk	Ortak yaşam, sınıf kuralı, bakım sorumluluğu veya güvenli alan sınırlarıyla ilgili içerikler.	E7 doğayı koruma, E8 fidan bakımı, E18 sınıf kuralları.

Analiz Süreci, Frekansların Niteliği ve Güvenirlik

Analiz üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada veri kaynakları ve 18 etkinliklik veri seti doğrulanmıştır. İkinci aşamada etkinlikler kod kitabına göre işaretlenmiş ve 1/0 kodlama matrisi oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada kodlar CASEL'in beş yeterlik alanı ve MEB/TYMM sosyal-duygusal öğrenme bileşenleriyle eşleştirilmiş; bulgular güçlü yönler, sınırlılıklar ve geliştirme önerileri çerçevesinde yorumlanmıştır.

Bu çalışmada kullanılan frekans ve yüzde değerleri yalnızca betimsel amaçlıdır. Veri seti 18 etkinlikten oluştuğu için oranlar, materyal içindeki göreceli görünürlüğü göstermekte; istatistiksel genelleme, etki büyüklüğü veya çocuk kazanımı hakkında çıkarım amacı taşımamaktadır. Bir etkinlik birden fazla kategoriye kodlanabildiğinden, toplam yüzdelere 100'ü aşabilir.

Araştırma tek kodlayıcı doküman incelemesi niteliğindedir. Bu nedenle kodlayıcılar arası uyum katsayısı, Cohen's kappa veya Krippendorff's alpha hesaplanmamıştır. Bu durum çalışmanın sınırlılığı olarak kabul edilmiştir. Buna karşılık, kod tanımlarının açık verilmesi, kodlama kararlarının etkinlik düzeyinde matrise dönüştürülmesi, kısa kanıt ifadelerinin sunulması ve denetim izi tablosunun oluşturulması, izlenebilirliği artıran telafi stratejileri olarak kullanılmıştır. Gelecek çalışmalarda aynı veri setinin bağımsız bir ikinci kodlayıcı tarafından yeniden kodlanması ve uyum katsayısının raporlanması önerilir.

Etik Durum

Araştırmada insan katılımcılardan veri toplanmamış, özel nitelikli kişisel veri işlenmemiş ve yalnızca kamuya açık dokümanlar incelenmiştir. Bu nedenle etik kurul izni gerektiren bir saha uygulaması yapılmamıştır. Bulgular çocukların gerçek kazanımlarını veya uygulama etkililiğini değil, dokümanların içerik ve pedagojik potansiyelini göstermektedir. Etik beyan, veri erişilebilirliği, çıkar çatışması, finansman ve yapay zekâ kullanımı beyanları makalenin sonunda ayrıca sunulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Uyum Haftasının Kademeli Geçiş ve Paydaş Yapısı

Materyaller, çocuğun okula geçişini aileden başlayarak ve çocukların bağımsız okul katılımına doğru ilerleyen kademeli bir yapı içinde ele almaktadır. İlk gün veli uyum günü, ailelerle tanışma, veli sunumu ve sınıf hazırlığına ayrılmıştır. İkinci gün çocuk-aile-öğretmen tanışması ve okulun iç/dış ortamını tanıma öne çıkmaktadır. Üçüncü günden itibaren çocukların bağımsız katılımı ve etkinlik süresi artmaktadır. Bu yapı, ayrılık kaygısı ve belirsizlik duygusunun bir anda değil, aşamalı biçimde ele alınmasını sağlayan gelişimsel açıdan uygun bir geçiş modeli olarak yorumlanabilir.

Materyal seti yalnızca sınıf içi etkinliklerden oluşmamaktadır; kılavuz, 18 etkinlik örneği, veli sunumu, aile eğitim bülteni, şarkı, parmak oyunu ve materyal platformu birlikte düşünüldüğünde, öğretmeni, ailesini, okul yönetimini ve rehberlik birimini kapsayan çok paydaşlı bir destek mimarisi ortaya çıkmaktadır. Bu mimari, uyum sürecinde ortak dil geliştirme, aile kaygısını azaltma, öğretmene güven oluşturma ve okul rutinlerini tanıtmaya açısından SDÖ ile ilişkilendirilebilir.

Drama, Oyun, Hareket ve İlişkili Pedagojik Bileşenlerin Dağılımı

Kodlama sonucunda etkinliklerin en belirgin yönünün oyunsal etkileşim ve hareket/bedensel katılım olduğu görülmüştür. Tanımsal tutarlılığı sağlamak için oyun ve drama iki düzeyde raporlanmıştır. Buna göre, geniş anlamda oyunsal etkileşim 18 etkinliğin tamamında; dar anlamda oyun/görev düzeni ise 16 etkinliğin tamamında belirlenmiştir. Drama bakımından geniş drama/sembolik ifade 13 etkinlikte, yüksek yoğunluklu drama/rol canlandırma ise 5 etkinlikte görülmüştür.

Duygu yansıtma, kural/sorumluluk ve doğa/açık alan kategorileri daha sınırlı sayıda etkinlikte açıkça görünmektedir. Bu durum, materyallerin ilişki ve katılım boyutunda güçlü olduğunu; duygu düzenleme, kapsayıcı uyarılma ve süreç değerlendirme boyutunda ise desteklenebilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 6.

Drama, Oyun, Hareket ve İlişkili Pedagojik Bileşenlerin Etkinliklere Göre Dağılımı

Kod kategorisi	Kodlanan etkinlik sayısı ve oranı	Etkinlikler	Pedagojik yorum
Geniş oyunsal etkileşim	18/18 (100,0)	E1-E18	Tüm etkinliklerde tanışma, görev, paylaşım, keşif veya sınıf yaşamına katılımı oyunlaştıran bir yapı vardır.
Dar anlamda oyun/görev düzeni	16/18 (88,9)	E1-E12, E14-E17	E13 sözlü paylaşım, E18 kural konuşması ağırlıklıdır; diğer etkinliklerde kurallı/yarı yapılandırılmış görev düzeni belirgindir.
Hareket/bedensel katılım	16/18 (88,9)	E1-E12, E14-E17	Yürüme, dans, durma-başlama, çember, top/balon/ip kullanımı, okul/bahçe içinde hareket.
Geniş drama/sembolik ifade	13/18 (72,2)	E1, E3, E4, E5, E6, E7, E10, E11, E12, E14, E16, E17, E18	Sembolik temsil, öyküleme, sözsüz ifade, dramatik beden ve kukla kullanımı dâhildir.
Yüksek yoğunluklu drama/rol-canlandırma	5/18 (27,8)	E7, E10, E14, E16, E18	Kukla, heykel, öykü içinde davranma ve doğa canlandırması gibi açık drama göstergeleri vardır.
Müzik/ritim	7/18 (38,9)	E6, E7, E9, E10, E12, E15, E17	Müzik ve ritim dikkat, bekleme, grup ritmine katılım ve duygu geçişlerini düzenleyen araçtır.
Aile katılımı	9/18 (50,0)	E1-E9	İlk iki günün güvenli geçiş mantığını güçlendiren aile-çocuk-öğretmen etkileşimleri vardır.
Doğa/açık alan	3/18 (16,7)	E6, E7, E8	Ağaç, yaprak, fidan ve sınıf ağacı temalarıyla sorumluluk ve çevre duyarlılığı desteklenmektedir.
Duygu yansıtma	3/18 (16,7)	E7, E13, E17	Duyguların adlandırılması ve paylaşılması sınırlı sayıda etkinlikte açıkça yer alır.
Okul ortamı keşfi	6/18 (33,3)	E6, E8, E15, E16, E17, E18	Sınıf, öğrenme merkezleri, okul birimleri ve bahçe üzerinden güvenli mekân algısı desteklenmektedir.
Kural/sorumluluk	3/18 (16,7)	E7, E8, E18	Sınıf kuralları, doğa sorumluluğu ve ortak yaşam ilkeleri görünürdür.

MEB/TYMM ve CASEL Yeterliklerine Göre SDÖ Eşleştirmesi

MEB/TYMM'de sosyal-duygusal öğrenme bileşenleri açısından en yoğun alan sosyal yaşam becerileridir. Bu durum uyum haftası etkinliklerinin tanışma, iletişim, iş birliği, akranı tanıma ve grup içinde davranma gibi sosyal etkileşimlere yoğunlaşmasıyla uyumludur. Benlik becerileri, kendini ifade etme, duygu farkındalığı ve kişisel özelliklerin paylaşılması yoluyla görünür hale gelmiştir. Ortak/birleşik beceriler ise özellikle uyum, sorumluluk, problem çözme ve kural oluşturma bağlamlarında ortaya çıkar.

CASEL çerçevesinde en yoğun alan ilişki becerileridir. Bunun nedeni, etkinliklerin tamamının doğrudan veya dolaylı olarak tanışma, selamlaşma, grup etkinliğine katılma, ortak görev yürütme, okul ortamını paylaşma veya sınıf yaşamı hakkında konuşma içermesidir. Bu geniş kodlama, Ek Tablo 2'de sunulan gözlenen davranış ve gerekçe satırlarıyla desteklenmiştir.

Tablo 7.

MEB/TYMM Sosyal-Duygusal Öğrenme Alanları ve CASEL Yeterliklerine Göre Etkinlik Dağılımı

SDÖ alanı	Etkinlik sayısı ve oranı	İlişkili etkinlikler	Öne çıkan göstergeler
MEB/TYMM: Benlik becerileri	8/18 (44,4)	E1, E4, E5, E7, E10, E13, E14, E17	Kendini tanıma, kendini ifade, duygu farkındalığı, kişisel tercih/hayal paylaşma.
MEB/TYMM: Sosyal yaşam becerileri	14/18 (77,8)	E1-E9, E11, E12, E13, E14, E17	İletişim, iş birliği, akranı tanıma, farklılıkları fark etme, grup içinde davranma.
MEB/TYMM: Ortak/birleşik beceriler	7/18 (38,9)	E3, E6, E7, E8, E15, E16, E18	Uyum, esneklik, problem çözme, sorumlu karar verme, ortak yaşam kuralları.
CASEL: Öz farkındalık	9/18 (50,0)	E1, E4, E5, E7, E10, E12, E13, E14, E17	Adımı, tercihlerini, özelliklerini, korkularını veya duygularını ifade etme.
CASEL: Öz yönetim	8/18 (44,4)	E3, E7, E9, E10, E12, E15, E17, E18	Müzik durunca bekleme, yönerge izleme, sınıf rutinine katılma.
CASEL: Sosyal farkındalık	7/18 (38,9)	E2, E6, E7, E8, E12, E13, E17	Ortak/farklı özellikleri görme; akranın farklı düşüncesini dinleme.
CASEL: İlişki becerileri	18/18 (100,0)	E1-E18	Tanışma, selamlaşma, top/yumak/balon paylaşma, grup etkinliğine katılma.
CASEL: Sorumlu karar verme	6/18 (33,3)	E7, E8, E15, E16, E17, E18	Fidan bakımı, okul birimlerinde yardım arama, sınıf kurallarını belirleme.

Bulguların Belgeye Dayalı Sentezi

Bulgular, materyallerin kademeli geçiş, aile katılımı, oyun ve hareket temelli yapı bakımından güçlü olduğunu; ancak duygu düzenleme, yansıtma, ölçme-değerlendirme ve kapsayıcı uyarlamalar bakımından geliştirilebileceğini göstermektedir. Bu geliştirme alanları, materyallerin mevcut potansiyelini zayıflatmaktan çok, SDÖ hedeflerinin öğretmen tarafından daha görünür ve izlenebilir biçimde uygulanmasına katkı sunacak tamamlayıcı düzenlemeler olarak değerlendirilmelidir.

Tablo 8.

Materyallerin SDÖ Açısından Güçlü Yönleri, Sınırlılıkları ve Geliştirme Önerileri

Boyut	Belgeye dayalı bulgu	Güçlü yön	Geliştirme önerisi
Aile katılımı	E1-E9 aralığında aile katılımı doğrudan veya dolaylıdır.	Çocuğun okula güvenli geçişinde aile-öğretmen bağını güçlendirir.	Ailelere evde kullanılacak kısa duygu konuşması kartları ve vedalaşma rutini yönergeleri eklenebilir.
Oyun/oyunsal etkileşim	Geniş oyunlaştırılmış yapı 18/18, dar oyun/görev düzeni 16/18 etkinlikte vardır.	Çocukların doğal öğrenme diliyle katılımını destekler.	Her oyunun başına açık SDÖ hedef cümlesi ve kapanış sorusu eklenebilir.
Hareket	16/18 etkinlikte bedensel katılım vardır.	Kaygı azaltma, beden farkındalığı ve grup ritmine uyum potansiyeli sunar.	Hareket sonrası sakinleşme, nefes alma ve mola geçişleri yapılandırılabilir.

Boyut	Belgeye dayalı bulgu	Güçlü yön	Geliştirme önerisi
Drama/rol-canlandırma	13 etkinlikte geniş sembolik ifade, 5 etkinlikte yüksek yoğunluklu drama vardır.	Kukla, öykü ve heykel çocuk için güvenli ifade alanı oluşturur.	Drama akışları ısınma-canlandırma-yansıtma biçiminde açıklanabilir.
Duygu yansıtma	3/18 etkinlikte duygu paylaşımı açık biçimde yer alır.	Duygu farkındalığına başlangıç fırsatı sağlar.	Her etkinlik için “Ne hissettin?”, “Kime yardım ettin?”, “Bedenin ne yaptı?” soruları eklenebilir.
Okul ortamı keşfi	E6, E8, E15, E16, E17 ve E18 okul/sınıf ortamını tanıtır.	Mekân güvenliği ve okul kültürüne katılımı destekler.	Görsel okul haritası, personel tanıtım kartları ve kapsayıcı yönlendirme simgeleri kullanılabilir.
Kapsayıcılık	Rehberde destek rolleri belirtilmekle birlikte etkinlik bazlı uyarlamalar sınırlıdır.	Rehberlik ve yönetim sorumluluklarının belirtilmesi önemlidir.	Dil, duygusal hassasiyet, ayrılık kaygısı, çekingenlik ve özel gereksinimler için etkinlik uyarlama örnekleri eklenmelidir.
Değerlendirme	Gözlem ve rehberlik rolü vurgulanır; sistematik araç sınırlıdır.	Süreç takibine kapı açar.	Kısa öğretmen gözlem rubriği, aile geri bildirim formu ve çocuk ürünü dosyası önerilir.

Bulguların Yorumu

Bulgular, okul öncesi uyum materyallerinin kademeli, aile katılımlı, oyun ve hareket temelli bir geçiş modeli sunduğunu göstermektedir. İlk iki günün aileyle birlikte yürütülmesi, çocuğun yeni mekân ve öğretmenle ilk karşılaşmasını tanıdık bir yetişkin desteğiyle deneyimlemesine olanak tanır. Üçüncü günden itibaren sürenin ve bağımsız katılımın artırılması, ayrılma kaygısını aşamalı biçimde ele almaya yönelik gelişimsel olarak uygun bir strateji olarak değerlendirilebilir.

Oyun ve hareket bileşenleri materyallerin en görünür pedagojik unsurlarıdır. Top, balon, ip yumağı, müzik, öğrenme merkezleri, yaprak, fidan ve kukla gibi somut araçlar çocuğun yalnızca dinleyen değil, etkinliğe bedeni ve ilişkileriyle katılan bir özne olarak konumlandırılmasını sağlamaktadır. Bu durum, okul öncesi programın oyun temelli ve çocuk merkezli yaklaşımıyla uyumludur. Buna karşılık, drama unsurları seçili etkinliklerde güçlü fırsatlar sunsa da, etkinliklerin genelinde drama süreci ısınma-canlandırma-yansıtma bütünlüğüyle açık biçimde yapılandırılmamıştır.

SDÖ açısından en güçlü alanlar ilişki becerileri, iletişim, sosyal farkındalık, aidiyet ve uyumdur. Çocukların ad öğrenme, arkadaşını tanıma, gruba katılma, sınıf ve okul ortamını keşfetme, öğrenme merkezlerini tanıma ve sınıf kurallarını konuşma gibi deneyimler yoluyla okul yaşamına sosyal olarak yaklaşmaları sağlanmaktadır. Bununla birlikte, duygu düzenleme stratejilerinin açık öğretimi, yansıtıcı kapanış soruları ve sistematik süreç değerlendirme araçları sınırlıdır.

TARTIŞMA

Araştırma bulguları, sosyal-duygusal öğrenmenin okul öncesi dönemde soyut açıklamalarla değil, yaşantısal, bedensel, ilişkisel ve oyun temelli süreçlerle desteklenebileceğini ortaya koyan literatürle uyumludur. Denham vd. (2010), Durlak vd. (2011) ve Murano et al. (2020) sosyal-duygusal becerilerin erken eğitim bağlamında akademik ve

sosyal uyumla ilişkisini vurgularken, bu araştırma söz konusu ilişkiyi bir müdahale sonucuyla değil, resmî dokümanların sunduğu potansiyel üzerinden değerlendirmektedir. Bu nedenle materyallerin çocukların gerçek SDÖ kazanımlarını artırdığı yönünde nedensel bir çıkarım yapılamaz; bulgular yalnızca içerik ve pedagojik olanak düzeyinde yorumlanmalıdır.

Oyun ve hareketin materyallerde güçlü biçimde yer alması, okul öncesi çocuğun öğrenmeye bedeniyle, duygusuyla ve ilişkileriyle katıldığı gelişimsel gerçeklikle uyumludur. UNICEF ve LEGO Foundation'ın (2018) ve Taylor ve Boyer'in (2020) oyun temelli öğrenmeye ilişkin vurguları, oyunun çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim alanlarını aynı anda destekleyen doğal bir bağlam olduğunu göstermektedir. MEB 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın oyun temelli ve çocuk merkezli yapısı dikkate alındığında, uyum haftası etkinliklerinin oyun ve hareket temelli biçimde yapılandırılması güçlü bir pedagojik tercih olarak değerlendirilebilir.

Drama bileşeni ise materyallerde güçlü, ancak sınırlı yoğunlukta görünmektedir. E7, E10, E14, E16 ve E18'deki canlandırma, heykel, öykü içinde davranma ve kukla kullanımı, çocukların duygularını doğrudan ifade etmekte zorlandıkları ilk günlerde güvenli bir sembolik alan sunabilir. Bununla birlikte, yaratıcı drama yaklaşımında beklenen ısınma, canlandırma ve yansıtma basamakları her etkinlikte açık biçimde yer almadığından, drama potansiyeli öğretmenin pedagojik aracılığına bağlı kalmaktadır. Bu bulgu, Koç ve Sungurtekin'in (2023) drama ve müziğin bütünleştirilmiş biçimde sosyal-duygusal öğrenmeyi destekleyebileceğine ilişkin bulgularıyla birlikte düşünüldüğünde, materyallerin drama temelli kapanış ve yansıtma sorularıyla güçlendirilebileceğini düşündürmektedir.

Aile katılımı, geçiş sürecinin ekolojik niteliği açısından çalışmanın önemli bulgularından biridir. Peters (2010) ve OECD (2017) tarafından vurgulanan geçiş sürekliliği, aile-okul ortaklığı ve güvenli ilişki kurma ilkeleri, MEB materyallerindeki aileyle başlayan kademeli geçiş yapısıyla örtüşmektedir. Hacıibrahimoğlu'nun (2022) Türkiye bağlamındaki bulguları da ailelerin geçiş sürecinde bilgi, güven ve katılım gereksinimi duyduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, aile katılımının yalnızca okulda bulunma düzeyinde kalmaması; evde duygu konuşmaları, kısa vedalaşma ritüelleri ve tutarlı destek diliyle sürdürülmesi gerekmektedir.

Kapsayıcılık boyutu, materyallerin geliştirilmesi gereken alanlardan biridir. MEB rehberinde okul yönetimi, öğretmen ve rehberlik servisinin sorumluluklarına yer verilmesi olumlu olmakla birlikte, etkinlik bazlı uyarılma örnekleri sınırlıdır. NAEYC (2020) ve OECD (2025), erken çocuklukta gelişimsel olarak uygun ve kapsayıcı uygulamaların çocukların farklı güçlü yönlerine, aile bağlamlarına, dilsel/kültürel özelliklerine ve destek gereksinimlerine duyarlı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çerçevede dil desteği, duygusal hassasiyet, çekingenlik, ayrılık kaygısı ve özel gereksinimler için etkinlik düzeyinde somut uyarlamaların eklenmesi materyallerin ulusal ölçekte daha adil ve uygulanabilir olmasını sağlayabilir.

Duygu düzenleme ve değerlendirme boyutları, geliştirilmesi gereken alanlar olarak öne çıkmaktadır. Materyaller duygu farkındalığına yönelik bazı etkinliklerde yer vermekte; ancak duygu düzenleme stratejilerini her etkinliğe yaygın ve açık biçimde yerleştirmemektedir. Benzer biçimde, gözlem ve rehberlik rolü vurgulanmakta; ancak kısa gözlem rubriği, aile geri bildirim formu veya çocuk ürün dosyası gibi süreç değerlendirme araçları sistematik biçimde sunulmamaktadır. Bu eksikliklerin giderilmesi, uyum haftasının yalnızca etkinlik uygulama süreci olarak değil, izlenebilir ve geliştirilebilir bir SDÖ süreci olarak yapılandırılmasına katkı sağlayabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, MEB 2025-2026 Okul Öncesi Eğitim Okula Uyum Rehberi'nde yer alan 18 etkinliği drama, oyun, hareket ve sosyal-duygusal öğrenme açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, materyallerin çocuk-aile-öğretmen etkileşimini merkeze alan, oyun ve hareket temelli, kademeli geçişi destekleyen güçlü bir yapı sunduğu belirlenmiştir. Etkinlikler özellikle ilişki becerileri, iletişim, sosyal farkındalık, aidiyet ve uyum açısından yüksek potansiyel taşımaktadır.

Kodlama tutarlılığını sağlamak amacıyla oyun ve drama kategorileri iki düzeyde raporlanmıştır. Geniş anlamda oyunsal etkileşim tüm etkinliklerde, dar anlamda oyun/görev düzeni ise 16 etkinlikte görülmüştür. Geniş drama/sembolik ifade 13 etkinlikte, yüksek yoğunluklu drama/rol canlandırma ise 5 etkinlikte belirlenmiştir. Bu sonuç, materyallerin oyun ve hareket bakımından güçlü olduğunu; drama, duygu yansıtma, duygu düzenleme ve sistematik değerlendirme bakımından ise geliştirilebilir olduğunu göstermektedir.

Uygulama sonucu olarak her etkinliğin başına açık bir SDÖ hedef cümlesi, sonuna ise kısa yansıtma soruları eklenmesi önerilir. Örneğin, “Bugün arkadaşımızın adını öğrenme ve onu adıyla çağırma çalışacağız” gibi hedef cümleleri öğretmenin etkinliği, beceri odağıyla yürütülmesini kolaylaştırabilir. Kapanışta “Ne hissettin?”, “Arkadaşına nasıl yardım ettin?”, “Müzik durduğunda bedenini nasıl durdurdun?” gibi sorular etkinliklerin SDÖ potansiyelini görünür kılabilir.

Drama açısından yüksek yoğunluklu etkinlikler için kısa akış şemaları hazırlanmalıdır. Isınma, canlandırma ve yansıtma basamaklarını içeren mini drama planları, kukla, öykü, heykel olma ve canlandırma etkinliklerini daha sistematik hale getirebilir. Hareket etkinliklerinden sonra nefes alma, bedenini fark etme ve sakinleşme geçişlerinin eklenmesi öz yönetim becerilerini destekleyebilir.

Değerlendirme açısından öğretmenlerin kullanabileceği kısa bir gözlem rubriği, aile geri bildirim formu ve çocuk ürün dosyası önerilmektedir. Rubrikte ilişki başlatma, yönerge izleme, duygu ifade etme, ayrılık durumunda sakinleşme, sınıf kuralına uyma ve akranla iş birliği gibi gözlenebilir göstergeler yer alabilir. Kapsayıcılık açısından dil desteği, duygusal hassasiyet, çekingenlik, ayrılık kaygısı ve özel gereksinimler için etkinlik bazlı uyarılama örnekleri geliştirilmelidir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda, gelecek çalışmaların doküman analizi bulgularını sınıf gözlemi, öğretmen görüşleri, aile deneyimleri ve çocuk çıktılarıyla sınıması önerilmektedir. Bu tür çalışmalar, materyallerin içerik potansiyelinin gerçek sınıf uygulamasında ne ölçüde SDÖ kazanımlarına dönüştüğünü gösterebilir.

Tablo 9.

Okul Öncesi Okula Uyum Sürecinde SDÖ Gözlem Rubriği

Gösterge	Gözlem düzeyi 1	Gözlem düzeyi 2	Gözlem düzeyi 3	Not/kanıt örneği
İlişki başlatma	Yetişkin desteği olmadan ilişki başlatmaz.	Yetişkin desteğiyle selamlaşır veya oyuna katılır.	Akran veya yetişkinle kendiliğinden ilişki başlatır.	Selamlaşma, ad söyleme, arkadaşını adıyla çağırma.
Yönerge izleme	Yönergeyi sürdürmekte	Tek aşamalı yönergeleri destekle	Etkinlik içindeki yönergeleri bağımsız	Müzik durunca bekleme, merkeze

Gösterge	Gözlem düzeyi 1	Gözlem düzeyi 2	Gözlem düzeyi 3	Not/kanıt örneği
	zorlanır.	izler.	izler.	geçme.
Duygu ifade etme	Duygu durumunu ifade etmez veya kaçınır.	Duygusunu görsel/bedensel destekle ifade eder.	Duygusunu sözel veya ürünle açıklar.	Mutlu/mutsuz durumları anlatma veya resimleme.
Ayrılık durumunda sakinleşme	Uzun süreli yoğun kaygı yaşar.	Öğretmen/aile desteğiyle kısmen sakinleşir.	Kısa rutin veya nefes molasıyla etkinliğe döner.	Vedalaşma rutini, güven nesnesi, öğretmen yakınlığı.
Kural ve sorumluluk	Kural/sorumluluk konuşmasına katılmaz.	Yetişkin yönlendirmesiyle kurala/sorumluluğa uyar.	Kural oluşturma veya sorumluluk görevine aktif katılır.	Fidan bakımı, sınıf kuralı belirleme.

KAYNAKÇA

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). What is the CASEL framework? <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>, Erişim tarihi: 30 Mayıs 2026
- Denham, S. A., Brown, C. A., & Domitrovich, C. E. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Hacııbrahimoğlu, B. Y. (2022). The transition to kindergarten for children with and without special needs: Identification of family experiences and involvement. *International Journal of Progressive Education*, 18(2), 104-118. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.431.7>
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Koç, N., & Sungurtekin, Ş. (2023). Promoting preschool children's social-emotional learning skills through creative drama integrated music activities. *International Online Journal of Primary Education*, 12(3), 210-227. <https://doi.org/10.55020/iojpe.1254401>
- Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution. Klagenfurt. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/39517>, Erişim tarihi: 30 Mayıs 2026
- MEB. (2024a). Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/sosyal-duygusal-ogrenme-becerileri>, Erişim tarihi: 30 Mayıs 2026

- MEB. (2024b). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/20104013_2024programokuloncesi_onayli.pdf, Erişim tarihi: 30 Mayıs 2026
- MEB. (2025a). 2025-2026 Eğitim Öğretim Yılı Okula Uyum Uygulamalarına İlişkin Kılavuzlar Yayınlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <https://tegm.meb.gov.tr/www/2025-2026-egitim-ogretim-yili-okula-uyum-uygulamalarina-iliskin-kilavuzlar-yayimlanmistir/icerik/1162>, Erişim tarihi: 30 Mayıs 2026
- MEB. (2025b). Okul Öncesi Eğitim Okula Uyum Rehberi 2025-2026. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/uyumhaftasi/okuloncesiokulauyumrehberikilavuz.pdf>, Erişim tarihi: 30 Mayıs 2026
- MEB. (2025c). Okula Uyum Rehber ve Sunumları Resmî Yazısı. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_08/27164327_document6.pdf, Erişim tarihi: 30 Mayıs 2026
- MEB. (2025d). Minik öğrencilerin okul sıralarındaki yolculuğu, “uyum” ile başlayacak. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://meb.gov.tr/minik-ogrencilerin-okul-siralarindaki-yolculugu-uyum-ile-baslayacak/haber/38152/tr>, Erişim tarihi: 30 Mayıs 2026
- Murano, D., Sawyer, J. E., & Lipnevich, A. A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research*, 90(2), 227-263. <https://doi.org/10.3102/0034654320914743>
- National Association for the Education of Young Children. (2020). Developmentally appropriate practice position statement. <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/contents>, Erişim tarihi: 30 Mayıs 2026
- OECD. (2017). Starting Strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- OECD. (2025). Reducing inequalities by investing in early childhood education and care. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/b78f8b25-en>
- Peters, S. (2010). Literature review: Transition from early childhood education to school. Ministry of Education, New Zealand. <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/ECE/literature-review-transition-from-ece-to-school>, Erişim tarihi: 30 Mayıs 2026
- Taylor, M. E., & Boyer, W. (2020). Play-based learning: Evidence-based research to improve children's learning experiences in the kindergarten classroom. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), 127-133. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00989-7>
- UNICEF & LEGO Foundation. (2018). Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes. UNICEF. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/UNICEF-Lego-Foundation-Learning-through-Play.pdf>, Erişim tarihi: 30 Mayıs 2026

- Uzun, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 11(2), 63-78. <https://doi.org/10.24289/ijsser.1610561>
- Yüksel, A. B., Çiftçi, N., & Arslan Çiftçi, H. (2024). MEB 2013 ve 2024 Okul Öncesi Eğitim Programlarının sosyal duygusal gelişim kazanımları açısından karşılaştırılması. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 38-51. <https://doi.org/10.59062/ijpes.1519216>