



**T.C.**  
**Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans**  
**Programı**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA ÇOCUĞUN**  
**ÖZERKLİĞİNİ GELİŞTİRMEK: ÖĞRETMEN VE**  
**ÇOCUKLARIN GÖRÜŞLERİ**

**Gözde YILMAZ**  
**Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı**  
**Dr. Öğr. Üyesi Sevinç ÖLÇER**

**Burdur, 2018**



**T.C.**  
**Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans**  
**Programı**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA ÇOCUĞUN**  
**ÖZERKLİĞİNİ GELİŞTİRMEK: ÖĞRETMEN VE**  
**ÇOCUKLARIN GÖRÜŞLERİ**

**Gözde YILMAZ**  
**Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı**  
**Dr. Öğr. Üyesi Sevinç ÖLÇER**

**Burdur, 2018**

Bu çalışma Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından 0439 nolu proje numarası ile desteklenmiştir.



MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ  
ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 04.10.2018 tarih ve 2018-255/13 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 19-10-2018 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Gözde YILMAZ'ın, **Okul Öncesi Öğrenme Ortamlarında Çocuğun Özerkliğinin Geliştirmek: Öğretmen ve Çocukların Görüşleri** konulu tez çalışması Temel Eğitim Anabilim Dalı/Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE : Dr. Öğr. Üyesi Sevinç ÖLÇER  
(Tez Danışmanı)

ÜYE : Doç. Dr. Özlem KÖRÜKÇÜ

ÜYE : Dr. Öğr. Üyesi Gül KALAY DALĞAR

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun / / tarih  
ve / sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

## BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin Ensitü tarafından YÖK sistemine yüklendikten sonra 6 ay süre erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Ad, Soyad

Tarih

İmza

## TEŞEKKÜR

Öncelikle sadece tezimde değil, yaşamıma da büyük katkıları olan farklı bakış açıları, yenilikçi düşünceleri ile her zaman yanımda hissettiğim araştırmanın planlanıp gerçekleştirilmesi süresince de her aşamasında bilimsel öneri ve katkılarının yanı sıra değerli zamanını, ilgisini esirgemeyen, karşılaştığım her güçlükte beni destekleyen, yönlendiren bana ışık tutan değerli hocam ve danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Sevinç ÖLÇER'e sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Bu hayatı ve eğitim hayatımı bana sunan, tüm hayatım boyunca özenle ve özveri ile beni yetiştiren, her zaman, her koşulda ve şekilde, bana duydukları güven ve sınırsız sevgileriyle beni yücelten, hep başaracağımı hissettirip bıkmadan, daima destek veren, bana her şeye rağmen ayakta durmayı öğreten ailem; aynı zamanda çağdaş eğitimci kimliği ile eğitim ve iş hayatımda her zaman bana yol gösteren kıymetli dedem Abdullah ŞAHİN, anneannem FADİM ŞAHİN ve annem Sevilay ŞAHİN'e çok teşekkür ederim.

Son olarak bana her konuda olduğu gibi bu süreçte de destek olan, yardımları, ilgisiyle yaşamımı kolaylaştıran, sevgisi ile beni mutlu eden, her zaman saygı duyduğum bir psikiyatrist olarak, çalışmam süresince de pratikten gelen deneyimlerini benimle paylaşarak pek çok şey öğrenmemi sağladığı için sevgili eşim Şakir ÖZDEMİR'e teşekkür ederim.

# Okul Öncesi Öğrenme Ortamlarında Çocuğun Özerkliğini Geliştirmek: Öğretmen ve Çocukların Görüşleri

(Yüksek Lisans Tezi)

Gözde YILMAZ

## ÖZ

Bu araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında okulöncesi eğitimi alan çocukların özerklik algılarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'nin güneyinde bulunan bir şehirdeki benzer sosyo-ekonomik düzey ve koşullara sahip dört anaokulundan seçkisiz olarak belirlenen yüz on çocuk ve onların öğretmenlerinden oluşmuştur. Araştırmaya katılan çocuklar, Ç<sub>E-1</sub>, Ç<sub>E-2</sub>, .....Ç<sub>K-110</sub>; öğretmenler, Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>2</sub>, .....Ö<sub>11</sub> şeklinde kodlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak altı yaş çocuklarının ve öğretmenlerinin özerklik algılarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşlerine başvuru alan beş okul öncesi eğitimi ve bir nitel araştırma konusunda uzman eğitim programları ve öğretim alanı öğretim üyesinin değerlendirmelerinden sonra görüşme sorularına son şekli verilerek uygulamaya geçilmiştir. Verilerin analizinde kategorisel tema analiz tekniği kullanılmıştır. Kategoriler, çocuklarla yapılan görüşmelerden sonra tekrarlayan temalara göre belirlenmiştir. Okul öncesi öğrenme ortamlarında çocuğun özerkliğini geliştirmede öğretmen ve çocuk görüşlerini belirlemeye yönelik olan bu çalışmanın sonucunda çocukların özgürlük kavramına ilişkin görüşlerinin davranışsal ve sosyal- duygusal özerklik olmak üzere iki ana kategori altında toplanan çeşitli durumlar olduğu tespit edilmiştir. Çocukların özgürlük kavramını daha çok davranışsal özerklikle ilişkilendirdikleri anlaşılmaktadır. Görüşlerine başvuru alan öğretmenlerden okul öncesi öğrenme ortamlarında çocuğun özerkliğini etkileyen faktörlerin; yetişkin tutum ve davranışları, sosyal çevre ve fiziki çevre olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmüştür. Öğretmenlerin en çok fiziki çevrenin düzenlenmesinde hemfikir oldukları görülmüştür. Öğrenme çevresinde öğretmenlerin çocuklarda özerkliği geliştirmeye yönelik stratejilere ilişkin görüşlerinin ise; yetişkin tutum ve davranışları, sosyal çevre, fiziki çevre, kural koymak, sorumluluk vermek, seçenek sunmak olmak üzere altı temada toplandığı görülmüştür. Öğretmenlerin çocuklarda özerklik algısını geliştirmeye yönelik stratejilere ilişkin görüşlerinin ise daha çok sosyal çevre kategorisi üzerinde birleştiği görülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenler çocuğun özerkliğinde öğrenme çevresinin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, rahat edebilecekleri, araç-gerecin yeterli olduğu bir ortam olması konusunda hemfikir olmuştur. Çalışma bulguları, çocuklarda özerkliğin gelişimine ilişkin kuramlar, alan yazında yer alan eğitimci ve uzman görüşleri doğrultusunda yorumlanmış, uygulama ve ileriye dönük araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

*Anahtar Kelimeler:* Okul Öncesi, Okul Öncesi Öğrenme Ortamı, Özerklik Algısı

Sayfa Adedi: 148  
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Sevinç ÖLÇER





# **Developing the Autonomy of the Child in Pre-school Learning Settings: Teacher and Children Opinions**

**(Master Thesis)**

**Gözde YILMAZ**

## **ABSTRACT**

This research was carried out in order to examine the autonomy perceptions of children receiving preschool education in the academic year 2016-2017. The research is a descriptive study in the screening model. Working group of the Research, 2016 2017 academic year spring semester in similar socio-economic status and conditions of a city in southern Turkey with selected randomly from four hundred and ten kindergarten children and their teacher was composed of. Children participated in the study, Ç<sub>E-1</sub>, Ç<sub>E-2</sub>, .....Ç<sub>K-110</sub>; teachers were coded as Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>2</sub>, .....Ö<sub>11</sub>. In this research, semi-structured open-ended interview questions prepared by the researchers were used to determine the autonomy perceptions of six-year-old children and teachers. After the evaluation of five pre-school education and one qualitative research expert training programs and the evaluation of the instructor, the interview questions were finalized and implemented. Categorical theme analysis technique was used to analyze the data. Categories were determined based on recurrent themes after interviews with children. As a result of this study, which aims to determine the views of teachers and children in developing children's autonomy in preschool learning environments, it has been determined that children's views on the concept of freedom are various situations that are grouped under two main categories as behavioral and social-emotional autonomy. It is understood that children associate the concept of freedom with larger motor activities, ie behavioral autonomy. The factors that affect the autonomy of the children in the preschool learning environments; adult attitudes and behaviors, social environment and physical environment. It was seen that the teachers agreed on the most physical environment. In the learning environment, teachers' opinions on strategies to improve autonomy in children are; adult attitudes and behaviors, social environment, physical environment, to put rules, to give responsibility, to offer the option has been gathered in six themes. Teachers' views on strategies to improve autonomy perception in children were more likely to be combined on the social environment category. As a result of the research, teachers agreed that the learning environment in the autonomy of the child should be an environment in which the children can be comfortable and suitable for the interests and needs of the children. The findings of the study were interpreted in accordance with the theories about the development of autonomy in children.

*Key Words:* Preschool, Preschool Learning Environment, Perception Of Autonomy

Page Number: 148

Supervisor: Dr. Öğr. Üyesi Sevinç ÖLÇER

# İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM .....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZ .....	iii
ABSTRACT .....	iv
İÇİNDEKİLER .....	v
TABLolar .....	ix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Problem Cümlesi .....	4
1.3. Araştırmanın Amacı .....	4
1.4. Araştırmanın Önemi .....	4
1.5. Sayıtlar .....	6
1.6. Sınırlılıklar.....	6
BÖLÜM II.....	7
KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	7
2.1. Kuramsal Çerçeve .....	7
2.1.1. Özerklik.....	7
2.1.2. Özerkliğin Kazanılmasında Kuramsal Yaklaşımlar. ....	9
2.1.2.1. Freud'un Psikoanalitik Kuramı .....	9
2.1.2.2. Öz Belirleme Kuramı. ....	11
2.1.2.3. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı. ....	12
2.1.2.4. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı. ....	14
2.1.2.5. Eklektik Kuram. ....	16
2.1.3. Özerklikle İlgili Farklı Boyutlar. ....	16
2.1.4. Çocuklarda Özerkliğin Gelişimi. ....	22
2.1.5. Ebeveynlerin Çocukların Özerklik Gelişimindeki Rolü. ....	30
2.1.6. Öğretmenlerin Çocukta Özerklik Gelişimindeki Rolü. ....	32
2.1.7. Akranların Çocukta Özerklik Gelişimindeki Rolü. ....	34
2.2. İlgili Araştırmalar .....	35

2.2.1. Özerklik ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar .....	35
2.2.2. Özerklik ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar .....	39
BÖLÜM III .....	42
YÖNTEM.....	42
3.1. Araştırmanın Modeli .....	42
3.2. Çalışma Grubu.....	42
3.3. Veri Toplama Araçları.....	44
3.3.1. Veri Toplama Aracının Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmaları .....	45
3.4. Veri Toplama Süreci .....	46
3.5. Verilerin Analizi .....	46
BÖLÜM IV .....	48
BULGULAR VE YORUM.....	48
4.1. Çocukların Özerklik Algılarına İlişkin Bulgular.....	48
4.2. Öğretmenlerin Öğrenme Ortamında Çocuğun Özerkliği Etkileyen Faktörler ve Çocuğun Özerkliği Geliştirmek İçin Kullandıkları Stratejilere Yönelik Bulgular .....	72
BÖLÜM V .....	83
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER .....	83
5.1. Sonuç.....	83
5.1.1. Çocukların Özerklik Algısı İle İlgili Bulgulara İlişkin Sonuçlar. ....	84
5.1.2. Öğretmenlerin, Öğrenme Ortamlarında Çocuğun Özerkliği Etkileyen ve Çocuklarda Özerkliği Geliştirmeye Yönelik Stratejilerle İlgili Bulgulara İlişkin Sonuçlar. ....	86
5.2. Tartışma.....	87
5.2.1. Çocuklarda Özerklik Algısına İlişkin Tartışma ve Yorum. ....	88
5.2.2. Öğretmenlerin, Öğrenme Ortamlarında Özerkliğe Yönelik Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Yorum. ....	104
5.3. Öneriler.....	113
KAYNAKLAR.....	115
EKLER.....	134
EK 1.....	135
ÖZGEÇMİŞ .....	136

## TABLULAR

Tablo 1	Araştırma Kapsamındaki Okullara İlişkin Bilgiler .....	43
Tablo 2	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri .....	44
Tablo 3	Araştırmaya Katılan Çocukların Özellikleri .....	44
Tablo 4	Çocukların Okulda Bireysel Olarak Yapmaktan Hoşlandıkları Etkinlikler ve Oyunlara İlişkin Görüşler .....	49
Tablo 5	Çocukların, Öğretmenlerin Yapmasına İzin Verdiği Şeylere İlişkin Görüşleri .....	54
Tablo 6	Çocukların Öğretmenlerinin Yapmasına İzin Vermediği Şeylere İlişkin Görüşleri .....	58
Tablo 7	Çocukların Öğretmenin Verdiği Görev ve Sorumluluklara İlişkin Görüşleri .....	61
Tablo 8	Çocukların Yerine Getirmekten Hoşlandığı Görev ve Sorumluluklara İlişkin Görüşleri .....	64
Tablo 9	Çocukların, Öğretmenlerin Etkinlik ve Oyunlarına Müdahalesine İlişkin Görüşleri .....	67
Tablo 10	Çocukların Özgürlüğün Tanımına İlişkin Görüşleri .....	69
Tablo 11	Okul Öncesi Öğrenme Ortamlarında Öğretmenlerin, Çocuklarda Özerkliği Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri .....	73
Tablo 12	Okul Öncesi Öğrenme Ortamlarında Öğretmenlerin, Çocuklarda Özerkliği Geliştirmeye Yönelik Uyguladığı Stratejilere İlişkin Görüşleri .....	78

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya temel teşkil eden problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler ile araştırmanın amacı, önemi, sayılılar ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Çağdaş ve demokratik toplum olmanın gerekliliklerinden biri; özgür düşünebilen, düşündüğünü ifade edebilen, kendi kararlarını alan, sorgulayan, eleştiren, araştıran ve problem çözen bireyler yetiştirmektir. Bu özellikleri taşıyan bireylerin yetiştirilmesi eğitim sistemi ile doğrudan ilişkilidir. Eğitim sisteminin ilk basamağı ise bireylere kazandırılacak özelliklerin temelini atıldığı okul öncesi dönemdir (Yıldırım, 2007).

Her toplum çocukların beden, duygu, zihin gelişimi ve toplum açısından sağlıklı bir kişiliğe sahip olmalarını, içinde bulunduğu ortama dengeli bir şekilde uyum sağlamalarını ve hayata başarılı bireyler olarak katılmalarını sağlayacak şekilde yetişmelerini ister. Kişinin zihni, bedeni, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun, nitelikli, sağlıklı şekilde geliştirilmesi, ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümünü kapsayan eğitim, çocuğun doğumuyla birlikte başlamakta ve yaşam boyu sürmektedir (Akyüz, 2012). Bireyin sağlıklı ve özerk bir kişilik geliştirebilmesi için kendisini zayıf ve güçlü yanlarıyla gerçekçi olarak tanıması, çevresiyle ve içinde yaşadığı toplumla bütünleşirken, diğer yandan da kendisine özgü bir şekilde ayrışabilmesi gerekmektedir (Karadayı, 1997). Bir çok araştırmacı çocuğun sağlıklı gelişim sürdürebilmesinin özerklik ihtiyacının dengeli biçimde karşılanmasına bağlı olduğunu ifade etmektedir (Chirkov, Ryan, Kim ve Kaplan, 2003; Erkmen, 2011; Kağıtçıbaşı, 1998).

Çoğunlukla özerklik ve özgürlük kavramları birbirinin yerine kullanılmaktadır. Özgürlük, kimsenin baskısı altında kalmaksızın bir eylemde bulunabilme, konuşabilme, düşündüklerini söyleyebilme gücü diğer bir deyişle sonuç, yapabilme başarısını ifade ederken özerklik, daha genel bir kavram olup kendi kendini

yönetebilme, dışarıdan herhangi bir güç, kontrol mekanizmasına bağlı olmaksızın kendi yaşamını devam ettirebilme yani düşünme ve karar alma özgürlüğüdür. Özerk olunmadan özgür olunamaz düşüncesiyle bu araştırmada özerklik teriminin kullanılması tercih edilmiştir. Özerklik kavramı alan yazında şu şekilde tanımlanmaktadır:

Özerklik (otonomi) ilgili alan yazında kişinin, kendi hayatını, kendi planlarına uygun olarak yaşama, kişinin kendini yönetebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Ben-Ishai, 2008). Bir başka benzer tanım ise özerkliğin, bireyin kendi hayatını sürdürebilmesini mümkün kılan kapasitelerin tümü olduğunu vurgulamaktadır (Anderson & Honneth, 2005). Christman'a (2005) göre özerklik ile ilişkilendirilen özellikler, okul gibi eğitimsel, aile, topluluk ilişkileri gibi sosyal ve farklı konularda deneyim kazanımı gibi kişisel olmak üzere sınıflandırılmaktadır.

Özerklik bu tanımların dışında da davranışı organize etme yeteneği (Noom, Decovic ve Meeus, 1999), kişinin hayatıyla ilgili yargıda bulunma yeteneği (Crittenden, 1990), gereksinimleriyle ilgili amaçlarını devam ettirebilme yeteneği ve davranışları becerilere ve seçimlere göre yönetebilme yeteneği (Helming, 2006) olarak tanımlanmıştır.

Alan yazında görüldüğü gibi özerklik kavramının açıklanmasında araştırmacılar arasında çeşitli görüşler dikkat çekmektedir. Özerklik duygusu bireyin yalnızca ayrılmış bir varlık olduğunu algılaması değildir. Aynı zamanda karşıt dürtü ve eğilimler arasında bir seçim yapabilmesi, benlik saygısını yitirmeden, utanç ve kuşkuya kapılmadan kendi kendisini denetleyebilmesidir (Aslan, 2016). Özerk davranamayan birey, çevrenin beklentilerini gerçekleştirilmesi gereken bir yükümlülük olarak algılayıp, kendi için değil, çevreyi memnun etmek için hareket ettiğinden güvensizlik duyguları altında ezilebilmektedir (Öksüz, 1997).

Bireyin özerkliği konusu psikoloji biliminde de önemle üzerinde durulan konulardan biri olmasıyla birlikte özerklik, gelişim ve kişilik psikolojisi ile beraber sosyal psikolojinin de araştırma alanına girmiştir. Kişilik psikolojisi üzerinde çalışan kuramcılar genel olarak özerklikle, kendine yetebilen, özgür ve kendine güvenen kişiliğin esasları üzerinde durmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1996).

Toplumcu bir bakış açısından yola çıkan Erikson "İnsanın sekiz evresi"ni benlik gelişiminin aşamaları olarak tanımlamaktadır. Her evrede benlik, belli bir takım

gelişmeleri tamamlamakta; sorunları çözmekte ve evreye özgü bir psiko-sosyal bunalımı atlattır (Öztürk, 1998). Her dönemde atlatılması gereken bir kriz, bir çatışma bulunmaktadır. İnsanların sağlıklı kişilik kazanmaları için bu kriz ve çatışmaların başarılı olarak atlatılması önem taşımakta ve sağlıklı temeller oluşturmaktadır. Erikson'un önerdiği normal gelişimin sekiz evresinden ilk üçü okul öncesi dönemle ilgilidir. Birey içinde yaşadığı toplumdan ve kültürden önemli ölçüde etkilenmektedir.

Erikson'a göre, ilk dönemde temel güven duygusu edinmiş çocuğun, bir sonraki dönemde kontrol kazanabilmesi için özgürlüğü hissetmesi gerekmektedir. İkinci ve üçüncü yıllarda çocuk kendi başına yemeye, yürümeye ve konuşmaya başlamaktadır. Anüs kaslarını kendi istemine göre denetleyebilmesi ise ikinci yaştan başlayarak gerçekleşmektedir. Bu dönemde çocuk iki tür tutumdan birini seçmektedir; Tutmak ya da bırakmak. Çocuğun bu tutumlardan hangisini benimseyeceği, toplumda geçerli olan ödüllendirme ve cezalandırma yöntemlerine göre belirlenmektedir. Çocuk neyi yapıp, neyi yapmayacağını seçimini kendisi yapmaktadır. Üç yaşına ulaştığında özerkliğe karşı güven duymaya başlamaktadır.

Bu dönemde çocuğun davranışlarında bağımsızlık ve canlılık gözlenmektedir. Özerklik, utanç ve kararsızlığa egemen olmaktadır. Çocuk giderek yalnızca kendisini değil, çevresini de denetleyebildiğini görmeye başlamaktadır. Ancak, dışkısı kötü karşılanır ve davranışları kısıtlanırsa ezikliğin kızgınlığını ve utancını yaşamaya başlamaktadır. Utanç duygusu yerleştikten sonra artık yaptığı seçimlerin doğruluğu konusunda sürekli kuşkuya kapılmakta, haklarını savunmamaktadır.

Erikson'a göre çocuğun üçüncü dönemide girişim dönemidir. Beşinci yılın sonuna kadar devam etmektedir. Bu dönemde çocuk artık büyüklerin arasındadır ve bahçe, sokak, anaokulu gibi yeni yaşam alanlarına açılmaktadır. Kendi başına öğrenme başlamakta, bir şeylerin arkasından gitmekte, merakla incelemekte ve kendi başına girişimlerde bulunmaktadır. Bu konuda çocuğun gelişebilmesi, girişimlerinin ne denli desteklendiğine ve merakının giderilmesinde ona ne derece yardımcı olunabildiğine bağlıdır. Eğer bu dönemde ilgilendiği konulardan dolayı eleştirilirse, bulunduğu girişimlerden ötürü suçlanma eğilimi gösteren bir kişilik özelliği göstermektedir (Gençtan, 1995).

Bu araştırmada okul öncesi eğitim alan altı yaş çocuklarının özerklik kavramını algılayışları ile öğretmenlerin çocukların özerkliğine etki eden faktörler ve çocukların özerklik algısını geliştirmeye yönelik stratejilere ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda elde eden verilerin okul öncesi çağı çocuklarının ve öğretmenlerin özerkliği algılayışı konusunda bir kanıt sunabileceği öğretmen ve ebeveynlerin özerklik kazandırmak açısından çocuklara karşı sergiledikleri davranışları olumlu yönde nasıl geliştirebilecekleri hususunda yardımcı olacağı, ileriye dönük uygulama ve araştırmalara katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

### **1.2. Problem Cümlesi**

Bu araştırmanın problemini; okul öncesi eğitime devam eden altı yaş çocuklarının özerklik algıları ile öğretmenlerin, çocuklarda özerkliği etkileyen faktörler ve uyguladıkları stratejiler hakkındaki görüşlerini belirlemek oluşturmaktadır.

Araştırmanın ana problemi doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Çocukların özerkliğe ilişkin algıları nedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda özerklik gelişimini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri nedir?
3. Okulöncesi öğretmenlerinin çocuklarda özerkliği geliştirmek için uyguladıkları stratejilere ilişkin görüşleri nedir?

### **1.3. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden altı yaş çocuklarının özerklik algıları ile öğretmenlerin çocuklarda özerkliği etkileyen faktörler ve özerkliği geliştirmek için uyguladıkları stratejilere ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Çocuğun özerkliği, özellikle kişilik psikolojisi, gelişim psikolojisi ve sosyal psikoloji gibi psikoloji dallarında çok vurgulanan, önemsenen bir değerdir. Özerklik, yönetim bakımından dış denetimden bağımsız olma, kişinin kendi kurallarını kendi koymasđ, bu kuralların dahilinde davranması, kontrollü olması veya çocuğun kendisinin içten



gelen ihtiyaçlarını nasıl gidereceğini düzenlemesi, kendi davranışlarını düzenleme ve bu davranışlara yön verme konusunda bağımsız olması, birbirine karşıt istek ve eğilimler arasında bir seçim yapabilme gücü şeklinde tanımlanmaktadır (Oğuzkan, 1981; Özdoğan, 1997; Öztürk, 1998).

Özerkliğin gelişimi ile ilgili zamanla birbirinden farklı bakış açıları ortaya çıkmıştır. Ancak genel olarak özerklik gelişiminin hem kişilerin kendi içsel süreçleriyle hem de yaşadıkları çevre ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Özerklik gelişiminin genel anlamda o toplumdaki önemli kültürel değerler tarafından (kültürel düzeydeki bireycilik ve toplulukçuluk kültürel değer yönelimleri), daha özelde ise o kültürel değerlerin ana babanın çocuk yetiştirme biçimleri ile çocuklara aktarılması sonucu belirlendiği düşünülmektedir. Özerkliğe verilen önem ve sonuçlarının kültürlerarası düzeyde yaygın olarak araştırılmadığı, özerkliğin farklı kültürlerde çalışılmasının daha yeni başladığı ve batılı olmayan kültürlerden bu konuda yeterli sonuçlar bulunmadığı belirtilmektedir (Zimmer-Gembeck & Collins, 2003). Ancak özerkliğin yalnızca sanayileşmiş batı toplumlarında yaşanan bir olgu olduğu, sanayileşmemiş doğu toplumlarına uygun olmadığı ile ilgili genellemeler sorgulanmakta ve özerkliğin gelişim sürecinin kültürler arasında ve aynı kültür içinde farklılaşabileceği kabul edilmektedir (Onur, 2007).

Kültürel farklılık tartışması özerkliğin varlığı ya da yokluğundan çok nasıl kazanıldığı üzerine odaklanmaktadır. Genel olarak toplulukçu bir kültür olarak nitelenen toplumumuzda özerklik gelişimi ile ilgili daha fazla araştırma yapılması küreselleşmenin de etkisiyle dünyadaki değişimlerin kültürümüz üzerindeki etkilerinin neler olduğunu ortaya koymak açısından gerekli görülmektedir. Özerklik bazı kuramcıların ileri sürdüğü gibi doğuştan gelen temel bir gereksinim olsa bile (Ryan & Deci, 2000), özerkliğin gelişiminin bazı sosyo-kültürel etmenlere bağlı olduğu söylenebilmektedir. Çocuk doğuştan sahip olduğu spontanlığı sayesinde sınırsız hayal gücüne ve yaratıcılık potansiyeline sahip olmakla birlikte oyunlarında kendilerine sınırları olmayan yepyeni dünyalar kurmakta, bu oyun anını da birbirleri ve oyuncaklarıyla gerçekmişcesine yaşamaktadır. Zaman içinde aile ve çevresi tarafından yapılan ayıp, günah gibi değerlendirmeler ve konulan yasaklar, kısıtlamalar, sınırlar sayesinde sahip oldukları bu spontan davranış biçimi köreltilip yok edilmeye çalışılmaktadır.

Çocuklar, önce ailenin sonra da eğitimcilerin kafalarında oluşturdukları modellere uygun hale getirilmeye yani kalıplaşmaya başlamakta, böylece içlerinden geldiği gibi değil de çevrenin, toplumun istediği şekilde hareket eden bireyler olmaya başlamaktadır.

Kişiliğin büyük bir bölümünün şekillendiği okul öncesi dönemde çocukların, yaşamları boyunca kendilerini açıkça ortaya koyabilen, mutlu, sağlıklı, özgüveni yüksek, hedeflerini gerçekleştirebilen, kendini tanıyan ve özerk bireyler olabilmeleri için ebeveyn ve okul öncesi öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Çocuklarda çocukluk ve yetişkin yaşamı açısından özerkliğin ne denli önemli olduğu, ebeveyn ve öğretmenin bu konudaki sorumluluğu ve buna ilişkin Türkiye’de çok sınırlı sayıda çalışma (Doğan Ömür, 2012; Kaya, 2000; Şahin, 2009). bulunduğundan dolayı bu araştırmaya gerek duyulmuştur. Bu çalışmanın ileriye dönük araştırmalara, eğitimcilere ve ebeveynlere yol göstermesi, katkı getirmesi ve duyarlılık oluşturması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

### **1.5. Sayıtlar**

Bu araştırmada; Yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında katılımcıların, kendilerini samimiyetle ifade ettikleri ve kontrol edilemeyen değişkenlerden aynı oranda etkilendikleri varsayılmıştır.

### **1.6. Sınırlılıklar**

1. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma okul öncesi eğitim alan altı yaş çocukları ve onların öğretmenleri ile sınırlıdır.

## **BÖLÜM II**

### **KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

#### **2.1. Kuramsal Çerçeve**

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili literatür bilgisi taranarak araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

**2.1.1. Özerklik.** Çoğunlukla özerklik ve özgürlük kavramları birbirinin yerine kullanılmaktadır. Özgürlük kimsenin baskısı altında kalmaksızın bir eylemde bulunabilme, konuşabilme, düşündüklerini söyleyebilme gücü diğer bir deyişle sonuç, yapabilme başarısını ifade ederken özerklik, daha genel bir kavram olup kendi kendini yönetebilme, dışarıdan herhangi bir güç, kontrol mekanizmasına bağlı olmaksızın kendi yaşamını devam ettirebilme yani düşünme ve karar alma özgürlüğüdür. Özerk olunmadan özgür olunamaz düşüncesiyle bu çalışmada özerklik teriminin kullanılması tercih edilmiştir. Özerklik kavramı alan yazında şu şekilde tanımlanmaktadır:

Özerklik, Latince’de özerk (autonomous) kavramı “öz” (auto=self) ve “erk” (nomous=rulling) sözcüklerinin yan yana gelmesinden oluşmaktadır (Özdemir ve Çok, 2011). Kendi kendini düzenleme, kendini yönetme anlamlarına gelmektedir. Kavram olarak özerk; özgürlük, hürriyet, kendini tanımlama, kendini düzenleme, bağımsızlık gibi farklı anlamlara gelmektedir (Morsünbül, 2011). Bu sebeple özerkliğin tanımı ile kişinin kendisini yönlendiren bir yeteneği açıklanmaya çalışılmaktadır (Beckert, 2005).

Türk Dil Kurumu sözlüğünde (2011) özerklik;

1. Yönetim bakımından dış denetimden bağımsız olma.
2. Kişinin, kendi davranışlarını düzenleme ve bu davranışlara yön verme konusunda bir ölçüde bağımsız oluşu, olarak tanımlanmaktadır.

Özerklik (otonomi), ilgili yazında bireyin kendi hayatını, kendi planlarına uygun olarak yaşama, kişinin kendi kendini yönetebilme kapasitesi (Ben Ishai, 2008; Berlin, 1969; Chirkov, 2005; Helming, 2006), birbirine zıt talep ve eğilimler arasında bir tercih yapabilme yetisi, dışsal kontrolden görece bağımsızlık (Hergenhahn & Olson, 2003), benlik bilincinin farkında olarak, özgürce düşünüp karar verme, kararını eyleme geçirme, bağımsız ve içten davranma gücü ve yeteneği (Babadağ, 2001; Crittenden, 1990; Özdoğan, 2004), davranışı organize etme yeteneği (Noom, Decovicve Meeus, 1999), ahlak ilişkilerinde aklın egemenliği (Kant, 1995), bireyin kendi hayatını

sürdürebilmesini mümkün kılan kapasitelerin tümü (Anderson & Honneth, 2005) olarak tanımlanmaktadır.

Özdemir ve Çok (2011) özerklikten, anlamı ve uygulama alanı ortama göre değişiklik gösterebilen evrensel bir kavram olarak söz etmiştir. Çocuğun, ailenin, kurumların veya toplumların özerk yapısından söz edilebilir. Fakat özerklik denildiğinde genel olarak bağımsız olma ya da kendi kendini yönetme şeklinde düşünülmektedir. Christman (2005) özerklik ile ilişkilendirilen özellikleri, okul gibi eğitimsel, aile, topluluk ilişkileri gibi sosyal ve farklı konularda deneyim kazanımı gibi kişisel olmak üzere üç başlıkta süreçlendirmiştir. Özerkliği eğitimsel açıdan ele alan Vieira, Barbosa, Paiva ve Fernandes (2008) özerkliği, eğitimdeki sınırlamaları aşabilme isteği ve yeterliği olarak görmüştür.

Çocuğun özerkliği, kişilik psikolojisi, sosyal psikoloji, gelişim psikolojisi gibi alanlarda önemli bir değerdir. Bilimsel alanda yapılan araştırmalara bakıldığında, özerkliğe ilişkin kavramların açıklanmasında ve değerlendirilmesinde araştırmacılar arasında bir takım çeşitlilikler göze çarpmaktadır. Kendini bulma, bağımsızlık, serbestlik, seçme ve faaliyette bulunma serbestliği, karar kontrolü, hedefe yönelik davranışlar şeklinde ifade edilen özerklik (autonomy): bağımsızlık (independence, detachment), özgürlük (freedom), mahremiyet (privacy), girişkenlik (assertion), bireysel başarı (individual achievement), denetim odağı (locus of control), kendini ayarlama (self-monitoring), kendine güvenme (self-reliance), kendi kendine yetebilmek (self-sufficiency) kavramları ile birlikte değerlendirilmektedir. Bu kavramlarla uyumlu taraflarının yanında farklı yönleri de bulunmaktadır (Öksüz 1997, akt. Üre, 2000).

Özerklik, aile bireyleriyle bağların sürdüğü fakat aynı zamanda da kişinin kendi kararlarını kendinin alabildiği, kendi kendini güdüleyebildiği bir gelişim süreci olarak görülmektedir (Collins, Gleason & Sesma, 1997). Uzmanlar arasında çeşitli görüşler ortaya konmasına rağmen alan yazındaki özerklik tanımlarının birçok yönden benzerlik gösterdiği görülmektedir. Özetle söylemek gerekirse özerklik duygusu çocuğun yalnızca ayrılaşmış bir varlık olduğunu algılaması değil aynı zamanda karşıt dürtü ve eğilimler arasında bir seçim yapabilmesi, benlik saygısını yitirmeden, utanç ve kuşkuya kapılmadan birçok yönden kendi kendisini denetleyebilmesidir (Aslan, 2016).

Araştırmanın bundan sonraki kısmında özerklik ile ilgili kuramsal yaklaşımlar ele alınacaktır.

### 2.1.2. Özerkliğin kazanılmasında kuramsal yaklaşımlar.

**2.1.2.1. Freud'un psikoanalitik kuramı.** Psikoloji biliminin en tanınmış bilim adamlarından birisi olan Freud kişiliği üç temel birime ayırmış ve kişiliğin temelinde bilinç, bilinçaltı ve bilinçdışı faktörlerin olduğunu öne sürmüştür. Sigmund Freud (1850-1939) tarafından geliştirilen bu kuramda, bireyin kişiliğinden kaynaklı her davranışın bir nedeni bulunmaktadır. Bu nedenin kökenini ilk bebeklik, çocukluk, gençlik çağlarına dayandırmıştır. Freud'a göre haz veren her nesnenin cinsel bir niteliğinin bulunmasıyla insan davranışlarının karşılaştırılmasında önemli yer tutan bu cinsel dürtü enerjisine "libido" adını vermiştir. Bu kuramda libidodan kaynaklanan kişilik yapısı ve gelişimi yapısal, topoğrafik ve psikoseksüel kuram olarak üç ayrı bölümde incelenmiştir.

Bölümlerden ilki olan yapısal kişilik kuramında, kişiliği id, ego ve süperego olarak üç ana gruba ayıran Freud id, ego ve süperegoyu insan kişiliğinde var olan ve birbirleri ile sürekli etkileşim halinde bulunan üç temel bileşen olarak tanımlamaktadır (San Bayhan ve Artan, 2012).

İd, kişiliğin doğuştan var olan, mantıksız, bilinçsiz, hırslı ve bencil ögesidir (San Bayhan ve Artan, 2012). Aynı zamanda psikolojik enerjinin kaynağı olan id, kişiliğimizin en kaba, en ilkel kalıtımsal dürtü ve arzularını içeren, bekleme, bilmeyen ve anında doyurulmak isteyen bölümdür ve tüm sisteme (ego ve süperegoya) enerji sağlamaktadır (Y. Özer ve Özer, 2002).

Ego, yaşamın birinci yılının sonlarına doğru bebekler, her zaman her istediklerinin olmadığını anlamaya başlamaktadırlar. Bu dönemde çocuk bazen istediği bir şey için beklemek zorunda kalabilmekte veya haz çabaları reddedilebilmektedir. Bu dönemde gerçekler tarafından belirlenen sınırlamalar vardır ve bu sınırlamalarla başa çıkabilmek için yeni bir yapı gerekmektedir. Freud kişiliğin zamanla gelişen neyin ne zaman ve nerede doyurulacağına karar verme, dürtü ve gereksinimleri erteleme, bekletme gücü (engellenmeye dayanma gücü) kazanan bu bölümüne ego demektedir. Ego, kişinin diğer insanlar ve kendi dışındaki dünyayla anlaşmasını desteklemektedir.

İd ve toplum arasında arabulucu görevi üstlenmektedir (San Bayhan ve Artan, 2012; Y. Özer ve Özer, 2002).

Süperego, Freud'a göre kişiliğin 3-4 yaşlarından itibaren gelişmeye başlayan son ögesidir. Çocuklar anne babalarıyla özdeşimleri sonucu toplumun değerlerini sanki kendi değerleriymiş gibi benimsemektedirler. İd, kişinin gereksinimlerini temsil ederken süperego, toplumun bakış açısını temsil etmektedir. Bu arada ego da id'in isteklerini topluma uygun bir hale getirmeye çalışmaktadır (San Bayhan ve Artan, 2012).

Bölümlerden ikincisi olan topoğrafik gelişim kuramı, bireyin bilişsel etkinlikleriyle ilişkili olup, insan davranışlarının bilinçten öte, bilinçaltı ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Freud, bireyin çeşitli bilişsel etkinliklerinin bilince uzaklıklarını saptamayı amaçlamış ve bilişsel içeriklerin belirli biliş bölgelerinde bulunduğunu söylemiştir. Bireyin herhangi bir anda farkında olduğu yaşantılarının bulunduğu bölge bilinç, bireyin ancak dikkatini zorlayarak hatırlayabildiği yaşantılarının bulunduğu bölge bilinç öncesi, bireyin farkında olmadığı, dikkatini zorlarsa bile bilince çıkaramadığı, hatırlayamadığı olayların barındığı bölge bilinç dışı olarak tanımlanmaktadır. (<https://acikders.ankara.edu.tr/>)

Bölümlerden üçüncüsü olan psikoseksüel gelişim kuramında, Freud özellikle ilk altı yaş içindeki yaşantılara dikkat çekerek, bu dönemin izlerinin bireyin yetişkinlik yıllarındaki kişilik özellikleri üzerinde belirleyici olduğunu savunmuştur. Psikoanalitik kurama göre gelişim beş dönemde ele alınmaktadır. Bu dönemler Oral dönem (0-1 Yaş), Anal dönem (1-3 Yaş), Fallik dönem (3-6 Yaş), Latans dönem (6-11 Yaş), Genital dönem (11-18 Yaş) olmak üzere beş dönemde ele alınmaktadır. Oral dönemde Freud, bebeğin anneyle ilk bağlanma sürecini yaşadığını fark ederek bu bağın ne kadar güçlü olursa bebeğin kişilik yapısının da o kadar güçlü olacağını aksi durumda ise bebeklerin bu döneme saptanabileceğini belirtmiştir (San Bayhan ve Artan, 2012).

Anal dönem, Freud'a göre libidonun olduğu dönemdir. Çocuk bu dönemde idrar ve gaitasını kendi isteği ile tutup, bırakabilmektedir. Bu dönemde asıl önemli olan çocuğun olumlu bir tuvalet eğitimi geçirmesi olmasıyla birlikte gerçekte kendi bedeninin kontrolünü elinde tutma savaşının verildiği bir dönemdir. Tuvalet eğitimi sırasında çocuklara verilen aşırı cezalar veya çocuğu tamamen başıboş bırakmak

çocuğun özerklik duygusu geliştirmesini geciktirmektedir (Aral ve Bulut, 2001; Erden ve Akman, 2002; San Bayhan ve Artan, 2012; Santrock, 2013; Selçuk, 1991).

Fallik dönemde, libido cinsel organlarda yoğunlaşmaya başlamaktadır. Freud erkek çocuğun annesine (oedipus), kız çocuğun babasına (elektra) karşı özel bir sevgiyle yaklaşır, erkek çocuğun babaya, kız çocuğunda anneyle yarışa girmesini hatta ondan nefret etmesini bu dönemin kritik noktası olarak görmektedir. Ebeveynleriyle özdeşim kurmaları sayesinde çocuklar cinsel rollerini de kazanmaya başlamakta ve sorular sormaktadır. Çocuğun bu soruları karşısında yetişkinin azarlayarak, dalga geçerek cevap vermesi durumunda cinsel kimlik geliştiremeyen çocukta ileriki yıllarda aşırı çekingenlik, bağımlılık ve suçluluk gibi olumsuz kişilik özellikleri görülebilmektedir (Aral ve Bulut, 2001; Erden ve Akman, 2002; San Bayhan ve Artan, 2012). Çocuğun her ihtiyacının anne tarafından karşılanması, babanın çocuğun doğumunda ve ilk yıllarında önemli bir fonksiyona sahip olmaması gibi nedenler çocuğun anneye bağımlılığına yol açmakta (Selçuk, 1991) özerklik duygularına engel teşkil edebilmektedir.

**2.1.2.2. Öz belirleme kuramı.** İnsanları gelişme eğilimleri olan aktif organizmalar olarak gören ve aynı zamanda bir motivasyon kuramı olan öz belirleme kuramına göre insanlar gelişim sürecinde özerklik, yeterlik ve ilişkili olma olarak adlandırılan temel psikolojik ihtiyaçlarını doyumak durumundadır. Temel psikolojik ihtiyaçların doyumunda ise içinde buldukları çevre önemlidir. Yetenekli hissetmek çevreyle başarılı bir şekilde başa çıkmaktır. Bağlılık hissetmek, başkalarını değerlendirebilmekle birlikte başkalarının ona değer vermesini sağlamaktadır. Özerk hissetmek, gerçek benlikten gelen eylemlere sahip olmaktır. Bu psikolojik ihtiyaçlar toplumsal bağlamda tatmin edilirse motivasyon olumlu şekilde etkilenmektedir (Ryan & Deci, 2000). Öz-belirleme kuramı bağlamında özerklik desteği, çocukların kendi çevrelerini keşfetmelerine, önemli olanın kendileri için karar vermelerine yönelik yönlendirme olarak tanımlanmakla birlikte ebeveynler, çocukların çalışmalarına katılarak, kendi başına çalışmalarına izin vererek çocuklarla olan ilişkileri çerçevesinde çocukların özerkliklerini destekleyebilir, karşılaştıkları zorlukların çözümüne yönelik kendi stratejilerini oluşturmalarına yardımcı olabilir (Ryan & Connell, 1989). Böylece bireylerin içinde buldukları çevre ihtiyaçlarını

doyumalarını desteklerse, bireylerin iyi olma düzeyleri artmakta aksi halde insanların iyi olma düzeyleri düşmektedir. Bu bağlamda çevrenin özerklik destekleyici ya da kontrol edici olmasına göre bireylerin ihtiyaç doyumunun derecesi ve iyi olma düzeyi farklılaşmaktadır. Benzer şekilde, özerkliği destekleyici çevreler bireylerin öz belirleme düzeylerinin artmasını sağlarken; kontrol edici çevreler bireylerin öz belirleme düzeylerinin azalmasına neden olmaktadır (Pomerantz & Ruble, 1998).

Özerk bireylerin kendileri için amaç belirleyen, bağımsız karar verebilen, seçim yapabilen kendi haklarını savunan bireyler oldukları söylenebilmektedir. Aynı zamanda bu bireyler kendi ilgileri, tercihleri, istekleri doğrultusunda davranabilmektedirler (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Connell, 1989; Wehmeyer, 1999).

**2.1.2.3. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı.** Piaget bilişsel gelişim kuramını daha iyi anlayabilmek için kuramın temel kavramlarını, organizmanın çevreye etkin bir şekilde uyum sağlamasına yardım ederek, gerek organizma, gerekse çevrenin sürekli değişmesi ve bu ikisi arasındaki zekice etkileşimlere zeka (Senemoğlu, 2012), bir çocuğa özgü belirli bilme yolları, yapıları, doğuştan getirilen kalıp, sonradan kazanılan yapı ve bu yapının dışı yansımalarına şema (Dönmezer, 2000; Senemoğlu, 2012; Woolfolk, 2016), Piaget'e göre "özümleme" ve "düzenleme" olmak üzere iki yönü bulunan ve yaşam boyunca devam eden fonksiyonel değişmezlere uyum (Senemoğlu, 2012), çocuğun sahip olduğu düşünce ve alışkanlıkların içine yeni nesneleri katması, dünyayı anlamlı, tutarlı bir yol içinde anlaması ve bilgileri kavraması anlamına gelen özümleme (San Bayhan ve Artan, 2012), bireyin karşılaştığı yeni olguları kendi şemalarını değiştirerek ve yeni şemalar oluşturarak düzenlemesi ve bu duruma uyum sağlayıp, yeni nesneye kendini uydurmasına düzenleme (San Bayhan ve Artan, 2012), bireyin özümleme ve düzenleme yoluyla çevresine uyum sağlayarak dinamik bir dengeye ulaşma süreci olan bireyin yeni karşılaştığı herhangi bir durumla, kendisinde önceden var olan bilgi ve deneyimleri arasında denge kurmak için yaptığı zihinsel işlemleri dengeleme (Erden ve Akman, 2002) olarak tanımlanmaktadır.

Piaget'e göre bilişsel gelişim dönemleri, Duyusal-Motor Dönemi (0-2 Yaş), İşlem Öncesi Dönem (2-7 Yaş), Somut İşlemler Dönemi (7-11 Yaş) ve Soyut İşlemler Dönemi (11 yaş ve üstü) olmak üzere dört aşamada incelenmektedir (Berk, 2013).



Piaget, tüm çocukların bu gelişim aşamalarını sırasıyla geçirmesi gerektiğine, bir gelişim döneminin atlanarak diğerine geçilemeyeceğine ancak çocukların gelişim dönemlerine girme ve tamamlama yaşlarının kültürden kültüre farklılık gösterebileceği gibi aynı kültür içerisinde de birbirinden farklılık gösterebileceğine inanmaktadır (Senemoğlu, 2012).

Piaget'e göre bilişsel gelişim dönemlerinden ilki olan duyuşsal-motor dönemde, yeni doğan bebeğin dudaklarına dokunulduğunda emmeye başlamakta; elinizi avucuna koyduğunuzda yakalamaktadır. Bu refleksler çocuğun ilk biliş şemalarını oluşturmaktadır. Bebeğin çevresiyle etkileşimleri sonucu edindiği yaşantılarla oluşturduğu yeni bilişsel yapılar, refleksif davranışlardan, amaçlı davranışlara doğru ilerlemesini sağlamaktadır. En önemli özelliği ise simgesel düşüncenin temelini oluşturan ve dönemin sonunda ortaya çıkan "nesne sürekliliği" şemasının kazanılmasıdır (Dönmezer, 2000).

Piaget'e göre bilişsel gelişim dönemlerinden ikincisi olan işlem öncesi dönemde, işlemler, çocuğun fiziksel olarak yapmadan önce zihnen, akıl yoluyla kabul ettiği faaliyetler bütünüünün içselleştirilmesidir. Çocuk bu yetenek sayesinde yaşadığı anın sınırlarının dışına çıkarak, geçmişte olanları zihninde canlandırabilmekte ve geleceğe ilişkin bazı çıkarımlarda bulunabilmekte ve bu dönemin sonuna doğru düşüncelerini denetleme yeteneği kazanmaktadır (Dönmezer, 2000; Senemoğlu, 2012). Piaget dilin en esnek zihinsel temsil aracımız olduğuna inanmıştır. Dil düşünmeyi eylemden ayırarak daha önce olası olandan çok daha yeterli düşünmeye önem vermektedir (Berk, 2013). En önemli sembol sistemlerinden biri de dildir ve bu yaşlarda dil gelişimi oldukça hızlıdır (Selçuk, 1991). Dil gelişimlerinde ve oyunda da zihinsel olarak ifade etme yeteneği gelişmektedir. İşlem öncesi dönemin bu basamağında dünyayı zihinsel olarak ifade etmede sembolik düşünce yeteneği hakimdir (Senemoğlu, 2012, Woolfolk, 2016).

İşlem öncesi dönem çocuğu, başka bir çocuğun ya da erişkinin görüşlerini alma konusunda zorluk çekmektedir. Çocuk bir objeye başka biri tarafından farklı bir gözle bakılabileceğini tahmin edememektedir. Piaget, işlem öncesi dönemde çocuğun görünüşte benmerkezci (egocentric) olduğunu vurgulamaktadır (Yavuzer, 2017).

İşlem öncesi dönemin başlarında, bir şeyin yerine bir başkasını sunma yeteneği (-miş gibi yapma) gelişmektedir. Bu dönemde özellikle dilin gelişimiyle birlikte düşüncede

yaygınlık ve hız görülmektedir. Bu yetenek, çocuğun dili kullanmasını, yorum yapabilmesini, resim çizebilmesini, oyunlarında, sembolik oyunlara ve inşa oyunlarına doğru yaygınlaşabilmeyi, daha sonra okuyabilmesini ve yazabilmesini olanaklı kılmaktadır. Bu evrede çocuğun dili kapsamlı olup, oyunları sembollerle doludur (Yavuzer, 2017).

Bu dönemde çocukların büyük bir bölümü ayrıntıları dikkate almadan, genel olarak algılamakta ve ilişkisiz obje ve kavramları bütünleştirmektedir (syncretism). Bütünleştirme, birbiriyle ilişkisiz fikirler ve objeler arasında bağlantı kurabilmek anlamına gelmektedir. Çocuk, her şey arasında her türlü ilişkiyi kurabilir; ancak parçayla bütünü aynı zamanda düşünememektedir ve halen operasyonel değildir. Yani çocuklar hala zihinsel kıyaslama yapamamaktadır (Yavuzer, 2017)

**2.1.2.4. Erikson'un psikososyal gelişim kuramı.** Freud'un bilinçaltı süreçlere verdiği öneme karşı olarak, Erikson, bireyin yaşadığı toplumsal etkiler içerisinde yaptığı bilinçli seçimlerin ve uyum süreçlerinin etkisine vurgu yapmakla birlikte; kuramını, gelişen her şeyin bir zemin planı olduğunu, bu zemin planından parçaların ortaya çıktığını, bütün parçaların işleyen bir bütün olarak ortaya çıkana kadar her parçanın kendine özel hüküm süresi olduğu anlamına gelen aşamalı oluşum ilkesine dayandırmaktadır (Erikson, 1968).

Erikson, genetik bilimi ile ilgili bir kavram olan aşamalı oluşum ilkesinin bireyin psikolojik ve toplumsal gelişimine uyarlanabileceğini düşünmektedir. Erikson'a göre kişilik gelişimi sekiz aşamada gerçekleşmekte ve her evrede bir olumlu bir de olumsuz duygu ya da öge ayrışıp olgunlaşmaktadır. Bu karşıt iki duygu arasındaki çatışma, o evreye özgü bunalımın konusunu oluşturmaktadır. Evrenin sonuna doğru hangi duygunun öne çıkacağı belli olmaktadır (Dereboy, 1993). Erikson (1968)'a göre uygun bir şekilde çözülen bunalımlar kişilik gelişimine ve psikososyal olgunluğa katkıda bulunmaktadır. Erikson'un temel güvene karşı güvensizlik, özerkliğe karşı kuşku ve utanç, girişimciliğe karşı suçluluk duygusu, başarıya karşı aşağılık duygusu, kimlik kazanmaya karşı kimlik karmaşası, yakınlığa karşı yalnızlık, üretkenliğe karşı durgunluk, benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk olarak adlandırılan dönemlerinden araştırmayla ilgili olarak ilk üç dönem ayrıntılı olarak incelenmektedir.

Erikson (1968)'a göre kişilik gelişim dönemlerinden ilki olan temel güvene karşı güvensizlik döneminde, bireyin psikolojik olarak sağlıklı olması için gerekli olan temel güven duygusu, yaşamın ilk yıllarındaki deneyimlerden çıkarılan çevreye yönelik tutumları anlamına gelmektedir. Erikson (1984), bebeklik deneyimlerinden oluşan güvenin toplamının, verilen yiyeceklerin ya da ona gösterilen sevginin sıklığına göre değil, daha çok anneyle ilişkisinin niteliğine bağlı olduğunu düşünmektedir.

Yaşamın daha ilk yıllarında oluşan güven duygusunun ergenlik döneminde alacağı biçim, yakın ilişkilerinde de olumlu ya da olumsuz güven duyma olarak egemenlik sağlayacaktır. Diğer yandan anneyle olan ilişkisinde de güvensizlik duygularının ağır basması, çevreyle olan ilişkilerinde güvensizlik meydana getirmesi sonucunda yakın ilişkilerden kaçınma ve içe kapanma eğilimi ağır basmaktadır (Erikson 1984).

Erikson'a göre kişilik gelişim dönemlerinden ikincisi olan özerkliğe karşı kuşku ve utanç döneminde, bebekteki kas sistemi gelişmektedir. Yani bebek bu dönemde yürümeye, konuşmaya başlayacak ve anal kontrolü sağlama yetisi kazanacaktır (Miller, 2008). Doğumdan sonra 1.5 yaşında anal kaslarının yeterli olgunluğa ulaşmasıyla çocuklar bu fizyolojik olayı denetleyebileceklerini keşfederler. Yani dışkılarını ve idrarlarını bırakıp tutmayı kontrol edebildiklerini anlamaya başlamaktadırlar. Bu çocukların özerklik davranışlarını kazanmasında önemli bir girişimdir (Arı, 2005). Önceleri dışkılama kontrolü üzerinde denetimi olmayan çocuk için bedeninin bu etkinliğinin üzerinde kontrol kurmaya yönelik bilinçli denetim, düşünce ve davranışları, önemli anlamları olan bir yaşantıdır. Artık idrarını ve dışkısını kendi kontrolü dahilinde tutup bırakıyor olması onun bedeni üzerinde kontrol sağlayabildiğini göstermektedir (Dereboy, 1993).

Erikson'a göre kişilik gelişim dönemlerinden üçüncüsü olan girişimciliğe karşı suçluluk duygusu döneminde ikinci dönemde nasıl bir kimliğe sahip olacağını kavrayan çocuk bu dönemde çevresindeki yetişkin modelleri fark edip onları gözlemleyip incelemektedir. Farklı modelleri tanıyan ve özdeşim yapan çocuk, kendi yaşamıyla ilgili düşünce ve davranışlar geliştirmektedir (Dereboy, 1993). Erikson, bu dönemde çocukların cinsiyet gelişiminin başladığını ve cinsiyet organlarıyla ilgili meraklarını giderme çabası içinde olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle ebeveynler çocukların bu özerklik davranışlarını desteklemelidir. Özerklik davranışlarına karşı ket

vurmak, çocuğun girişimci davranışlarını olumsuz yönde etkilemekte ve suçluluk duygusu hissettirebilmektedir (Arı, 2005; Selçuk, 1996).

**2.1.2.5. Eklektik kuram.** Kişinin refahının, zevk ve mutluluğun derecesine kadar olduğu anlamına gelen hedonizm ve ebeveynlik refahının görüşlerini karşılaştıran eklektik kuramda (Kahneman & Miller, 1986) ilişkisel ve bilişsel yönler birbirine entegre olup, çoğunlukla üçüncü veya dördüncü unsurlarla bağlantılıdır (Noom, Decovic & Meeus, 2001; Yılmaz, 2007). Özerklik gelişimini eklektik yaklaşıma göre açıklayan ilk araştırmacılar, kararlılık kuramının yaratıcıları, Deci ve Ryan olmakla birlikte bu kurama göre psikososyal gelişime rehber olan üç temel psikolojik ihtiyaç bulunmaktadır. Bunlardan biri olan yeterlilik ihtiyacı, kişinin belirlediği hedefleri gerçekleştirebilecek ve istenmeyen sonuçlardan kaçınabilecek yeterliğe ihtiyaç duyması anlamına gelmektedir. Özerklik ihtiyacı, karar alınırken ya da eyleme geçilirken, kişinin kendini ön planda ve sorumlu hissetme ihtiyacıdır. İlişkisel ihtiyaç ise, kişinin toplumdaki diğer bireylerle bağlantısını sürdürme ihtiyacıdır (Musaoglu, 2004).

Araştırmanın bundan sonraki kısmında özerklik ile ilgili farklı boyutlar ele alınacaktır.

**2.1.3. Özerlikle ilgili farklı boyutlar.** Alan yazında özerlikle ilgili yer alan araştırmalar incelendiğinde özerklik gelişiminin tek boyutlu olmadığı ve farklı özerklik türlerine vurgu yapılarak bireyler üzerindeki etkilerinin farklılaştığı, özerkliğin tanımlanması ve sınıflanmasında bir tutum birliği olmadığı görülmektedir. Noom (1999) özerkliği duygusal, davranışsal ve işlevsel olarak üç farklı boyutta ele almaktadır. Schwartz (1974) özerkliği iki boyut (etkileyici ve entelektüel) ile ele almakta ve bu iki boyutunda toplumdaki etkilendiğini söylemektedir.

Steinberg (1993) ise özerkliğin birbiriyle ilişki içinde olan üç farklı bağımsızlığı içerdiğini belirtmektedir. Buna göre özerkliği duygusal özerklik (emotional autonomy), davranışsal özerklik (behavioral autonomy) ve değer özerkliği (value autonomy) ile ilişkili olan bilişsel özerklik olmak üzere üç ayrı biçim altında incelemektedir. Görüldüğü gibi özerklik çeşitli alt başlıklar altında nitelendirilmesine rağmen genellikle duygusal, davranışsal ve bilişsel özerklik olarak ele alınmaktadır (Demir, 2002; Morsünbül, 2011; Sessa & Steinberg, 1991; Yılmaz, 2007). Özerklik

tanımlarından ilki olan duygusal özerkliği Steinberg ve Silverberg (1986), özerklik üzerine yapılan tartışmaların özerklikteki değişikliklere odaklandığı ve bu değişikliklerin öz-yönetim, aile ve akranlardan özerk olma şeklinde tanımlandığını belirtmişlerdir.

Bu kapsamda ebeveynen özerk olma durumu Douvan ve Adelson (1966) tarafından “duygusal özerklik” olarak kavramsallaştırılmıştır. Douvan ve Adelson (1966)’ a göre duygusal özerklik, ebeveynle kurulan ilişkide bebeklikten getirilen bağların koparılması ve ebeveyne olan ambivalent bağlanmanın sonlandırılmasıdır. Duygusal özerkliğe ilişkin ilk çalışmalar psikanalist ve neoanalistler tarafından ortaya konulmuştur (Parra & Oliva, 2009). Steinberg ve Silverberg (1986), Blos’un görüşleri ve psikanalitik kuramdan yararlanarak duygusal özerklik kavramını tanımlamışlardır. Araştırmacılara göre duygusal özerklik, ebeveyne ilişkin çocuksu bağımlılık ve bununla ilişkili kavramların bırakılmasıdır (Fuhrman & Holmbeck, 1995). Başka bir ifade ile ebeveyne ilişkin algılamalarda ortaya çıkan değişimdir (Steinberg & Silverberg, 1986).

Driscoll, Worthington ve Hurrell (1994)’a göre ise duygusal özerklik kavramı süregelen bir yalnızlık ve aşırı korunma hissini olmaması, diğerlerinden duygusal desteğin aşırı olmaması, duygusal baskı hissetmemek, kişilerarası ilişkilerde yeterlilik kazanma ve uygun sosyal sorumluluklar sergileme arzusu olarak tanımlanmaktadır (akt. Öksüz, 1997). Duygusal özerklik bireyin seçimlerinde kendini güvende hissetmesi, akran ve ebeveyn baskısına karşı koyabilmesi, aynı zamanda diğer bireylere karşı sorumluluk hissetmesi ve sosyal bağımsızlıkla yakından ilişkilidir (Nomm vd., 2001; akt., Sesli, 2014).

Beckert (2005)’e göre ise duygusal özerklik, kişinin hissetme yeteneğini yansıtmaktadır. Duygusal özerkliği bir toplumsallaşma ayrımı olarak değerlendiren Hoffmann ise, duygusal özerkliğin ana ögesini anlamak için duygusal özerklik ve çatışma bağımsızlığı tanımlarını kullanmıştır. Duygusal özerkliği uzaklaşmaya karşı koyma ilişkisi olarak ifade eden Allen (1994)’in mevcut çalışmalarının çoğu kişisel değerlerin yapılması ve becerilerini gerçekleştirme yetisi üzerinde durmaktadır. Ona göre; çocuk anne ve babasıyla yakın bir ilişki sürdürürken duygusal özerkliğini veya kendisini hissetme yetisini kullanmaktadır.

Bireyin ailesine olan bağımlılığından vazgeçmesi ve onlardan ayrı bir birey olduğunu kavramasıyla ebeveynleriyle olan yakın ilişkilerindeki değişikliklerle ilgili duygusal olarak bağımsız davranmayı ifade etmektedir. Okul öncesinde çocuklar anne babalarına duygusal olarak daha çok bağımlıdırlar (Steinberg & Silverberg, 1986). Anne ve baba, birey için mükemmel olarak algılanan, her ihtiyacında yardımına koşan, kendilerine zorunlu gördükleri ve tüm doğruların temsilcisi konumundadır (Aydın, 2000). Bu özerklik duygusunun, okul öncesi çağlardan başlayarak ergenlik döneminin sonuna doğru arttığı görülmektedir (Steinberg & Silverberg, 1986). Bu boyutta aileyle olan ilişkilerin niteliği değişmekte ve aileyle ilgili daha gerçekçi bir algılaşma oluşmaktadır (Steinberg & Silverberg, 1986). Duygusal özerklik, duygusal yakınlığın olduğu ailelerde daha iyi gelişmektedir (Steinberg, 1993).

Özerklik tanımlarından ikincisi olan işlevsel özerklik olarak da tanımlanan davranışsal özerklik, bireyin davranışları üzerinde kontrol kurması, kendi kendine davranışta bulunma sorumluluğunu almasıyla başlamaktadır. Feldman ve Wood (1994) davranışsal özerkliği, çocuğun davranışlarını kendi kendini düzenleme özgürlüğü olarak tanımlanmaktadır (Dekovic, Meeus & Noom, 2001, Demir, 2002). Sosyal fenomenoloji kapsamında ele alınan bu kavram, anne-baba ve sosyal çevre ile kurulan bağlarla ilgilenmektedir (Toepfer, 2001).

Worthington vd. (1994)'e göre davranışsal özerklik bağımsız karar alma ve izlemeyi, seçimlerinde eylem, istediğini yapabilme, hareket özgürlüğünü ve bireyin davranışlarından sorumlu olmasını öngörmektedir (akt. Öksüz, 1997). Davranışsal olarak özerklik gösteren tüm bireyler hangi yaşta olursa olsun uygun davranabilmek için yardım isteyebilmekte, gerektiği zaman çevresindeki insanların tavsiyelerine uyabilmekte, onların önerilerini dikkate alarak, düşünce ve beklentilerinden etkilenerik karar verebilmektedir (Aydın, 2000, Morsünbül, 2011).

Noom (1999)'da davranışsal özerkliği, kişinin davranışlarını etkin bir şekilde düzenlemesi olarak belirtmektedir. Bir kısım araştırmacılar ise özerkliğin davranışsal boyutunu kişinin kendi kendini yönetmesi, kendi davranışlarını düzenlemesini ve kendi kararlarını almasını ve aldığı kararları uygulamasını içeren aktif ve bağımsız bir işleyiş olarak tanımlamıştır (Feldman & Rosenthal, 1991; Sessa & Steinberg, 1991). Bireyin kendi davranışlarını kontrol etmeye başlamasıyla oluşmaktadır. Daha gerçekçi

ve doğru davranabilmek için yardım istemek, gerektiğinde iş birliği yapmak da bu kapsamda ele alınmaktadır (Steinberg, 1993).

Erikson, özerkliği kavramsal hale getiren ilk kuramcı olmakla birlikte Erikson'a göre ruhsal ve sosyal gelişmenin ikinci aşamasındaki başarılı gelişmenin anahtarı; utanma ve kuşkuya karşılık özerklik bunalımının çözümüdür. Erikson'un psikoanalitik modeline göre; yeni yürümeye başlamak, kendi kendine yemek yemeye çalışma, tuvalet eğitimi gibi girişimler, kendini yönetme görevi çocuklara özgürlük duygusunu sağlamaktadır. Böylece, bir ve üç yaşları arasındaki görev tamamlamanın en hassas dönemi, çocuğun özerkliğini ve özgüvenini etkilemektedir. Çocuğun kendi kendine davranmayı öğrenmesi anlamına gelen Erikson'un özerklikle ilgili kavramsallaştırmasının davranışsal özerklik olarak sınıflandırılabilceği belirtilmektedir (Beckert, 2005). Erikson'un özerklik anlayışı, işlevsel davranış olarak adlandırılabilir. Çünkü çocuk kendisi gibi davranmayı öğrenmektedir yani belirli davranışlarını düzene sokarak ve yetkinleşerek özerkleşmektedir. Güncel modellerin pek çoğu özerkliği kişinin hareketlerini yönlendirme yetisi olarak tanımlamaktadır. Bunlar davranışsal özerliğe özgüven, işlevsel bağımsızlık, öz-düzenleme, yetenek, kişisel denetim, uyumluluk dışı ve yansıtıcı özerklik gibi düşüncelerle işlerlik kazandırmaktadır. Erikson'un modelinin aksine; yeni araştırmacılar davranışsal bağımsızlık gelişimini okul öncesi dönemden çok orta çocukluk dönemine yerleştirmektedir.

Özerkliği davranış çerçevesi içerisinde ele almanın bazı yararları vardır. Bunların başında ölçümlerin göreceli kolaylığı gelmektedir. Çünkü davranışın izlenmesi duygu ve bilginin değerlendirilmesinden genellikle daha açık seçik ve kolaydır. Böylece, özerkliği etkin kılmada en yaygın yolun neden bu olduğu görülebilmektedir. Ayrıca, eğitim uygulamalarında da davranışsal özerklik daha kolay başarı sağlamaktadır. Koşulları kullanarak araştırmacı ve uygulamacılar, uygun bir etkinleştirme yöntemiyle davranışlardaki değişimleri daha kolay sunabilmektedirler. Böylece, özerklik davranışlarla beslenmektedir. Son olarak, davranıştaki yaş farkı da kolayca belgelenilmekte ve bu da kişinin açık seçik hareketlerindeki değişimlerden, özerklik gelişimi kolayca izlenebildiğini göstermektedir. Davranış modeline getirilen en büyük eleştiri, bağımsızlığın kanıtları, kişinin görevlerini başarıyla tamamlayıp tamamlayamadığına bakarak gözlenebilmesine karşın, bu bağımsızlığın özerklik

olarak sınıflandırılmasında mantıksal bir kopukluk olmasıdır. Özerk davranışlarla ilgili güçlendirme daha ileri özerk davranışları beslemektedir. Böylece gerçek özerklik, gerçek olmayan etkinleştirmeden çok gerçek etkinleştirmenin bir sonucudur (Beckert, 2005).

Kendine güven duymada ortaya çıkan değişiklikler açısından davranışsal özerklik, bireyin kendini özerk hissetme düzeyine ilişkin bireysel yargılarına dayanmaktadır (Steinberg, 1999). Bu durumla bağlantılı olarak yapılan araştırmalar, özerkliğin yaş arttıkça arttığı ve kızların özgüven duygusunun daha yüksek olduğunu göstermektedir (Steinberg & Silverberg, 1986).

Özerklik tanımlarından üçüncüsü olan bilişsel özerkliği (değer özerkliği), ilk olarak ahlaki alanda ortaya çıkan değişiklikleri kapsayan ve ilk olarak Piaget tarafından açıklanmasına rağmen ergenlikte de çalışılmasını uygun hale getiren kişi Kohlberg olmuştur (Eisenberg & Morris, 2004; Steinberg, 2007). Kohlberg, geliştirdiği kuramında ahlaki gelişimin gelenek öncesi düzey, geleneksel düzey, gelenek sonrası düzey üç evrede gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda ilk olarak gelenek öncesi düzey bireyin ödül almak-cezadan kaçmak ya da kendi çıkarını gözetmek şeklinde bir anlayışa sahip olduğu evreyi tanımlamaktadır. İkinci olarak geleneksel düzey, bireyin başkalarını memnun ederek iyi çocuk olma ya da toplum kurallarına uyma yönündeki davranışların sergilendiği evredir. Üçüncü olarak gelenek sonrası düzey ise ahlaki ilkelerin tartışılması ve hak, adalet ve doğruluk gibi temel kavramların yeniden oluşturulmasını içeren ahlaki gelişim aşamasıdır. Colby, Kohlberg, Gibbs ve Lieberman (1983), ahlaksal akıl yürütme çocukluk ve ergenlik döneminin sonunda Kohlberg'in belirttiği şekilde daha ilkeli başka bir ifade ile kuramda belirtilen sırayla ilerleyeceğini ifade etmektedir (akt. Eisenberg & Morris, 2004). Bu kapsamda gelişimsel olarak gelenek öncesi dönem çocukluk, geleneksel dönem ön ergenlik ve orta ergenlik ve gelenek sonrası düzey son ergenlik dönemine karşılık gelmektedir. Steinberg (2007) tarafından ele alınan değer özerkliği doğru ve yanlış ile neyin önemli veya önemsiz olduğuna ilişkin bir dizi ilkeye sahip olmayı içermekle birlikte gelişimin bilişsel gelişimle doğru orantılı olarak ortaya çıktığını ifade etmektedir.

Bilişsel özerklik, kişinin kendine güveninin olması, kendi yaşamını kontrol edebileceğine inanması ve sosyal olarak etkilenmeden karar alabileceği şekilde öznel duygulara sahip olması olarak tanımlanmaktadır (Brown, Mounts, Lamborn,



Steinberg, 1993; Sessa & Steinberg, 1991). Bilişsel özerklik kendine güven duygusu, kişinin kendi yaşamını kontrol edebileceği inancı ve sosyal etkilerden bağımsız olarak karar alabileceği ile ilgili öznel duygular açısından tanımlanmaktadır (Brown vd., 1993; Sessa & Steinberg, 1991). Değer özerkliğinin gelişimini duygusal ve davranışsal özerkliğin kazanılmış olma durumu etkilemektedir. Duygusal ve davranışsal özerklik kazanmış bireyler daha sonraki süreçte değer özerkliği de kazanmaya başlamaktadırlar (Yılmaz, 2007).

Bilişsel yaklaşımdaki araştırmacılar özerklik konusunda karar vermenin önemi ve kontrol algısı üzerinde durmaktadır. Bilişsel yaklaşımda sosyal öğrenme kuramcısı olan Bandura'nın (1997) öz yeterlilik kuramında, insanların fayda konusunda kendilerinin oluşturdukları inançlar, onların nasıl davranacaklarını, hedefe ulaşmak için sarf edecekleri çabayı ve hedefleri ile ilgili olumlu ya da olumsuz hislere kapılmalarını belirlemektedir. Öz yeterlilik davranışlarımızın hangisinin başlatıcı olacağı ve hedeflere ulaşabilmek için bireylerin kendilerini ne derece zorlayacakları ve ilk başta başaramadıkları zaman ne kadar süre devam edeceklerini etkilemektedir (Kamii, 1991). Bilişsel gelişimin en önemli kuramcısı olan Piaget'ye göre özerklik, bireyin ödül ve cezadan bağımsız şekilde düşünebilmesi, doğru ile yanlış ya da gerçek ile gerçek olmayan arasında tercih yapabilmesidir. Bu gelişim alanında özerklik, kişinin kendi kendini yönetebilmesidir (Kamii, 1991).

Sonuç olarak, özerklik uzmanlarca gerek davranışsal, duygusal ve bilişsel gerekse tutumsal, duygusal ve işlevsel özerklik olarak sınıflansa da bu boyutların birbirinden kavramsal olarak farklı olduğu görülmektedir.

**2.1.4. Çocuklarda özerkliğin gelişimi.** Bireyin özerkliği konusu psikoloji biliminde de önemle üzerinde durulan konulardan birisi olmuştur. Bununla birlikte özerklik konusu gelişim ve kişilik psikolojisi yanısıra sosyal psikolojinin de araştırma alanına girmiştir. Kişilik psikolojisi üzerinde çalışan kuramcılar genel olarak özerklikle, kendine yetebilen, özgür ve kendine güvenen kişiliğin esasları üzerinde durmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1996).

Erikson (1980) bireyin özerk davranışları üzerinde ayrıntılarıyla duran önemli gelişim kuramcılarında biridir. Erikson, önce, Freud'un geliştirmiş olduğu psikanalitik kuramı benimsemiş, daha sonra yetersizliklerini görerek insan gelişimini dönemler

halinde inceleyen kendi kuramını geliştirmiştir. Erikson'un ortaya koyduğu evreler okul öncesinde özerklik kavramıyla ilişkilendirildiğinde, 0-1 yaş arası “Temel güvene karşı güvensizlik”, 1-3 yaş arası “Özerkliğe karşı şüphe ve utanç” ve 3-5 yaş arası “Girişimciliğe karşı suçluluk” evrelerini kapsamaktadır. Çocuğun 1-3 yaş arası özerklik dönemine geçişi ile ilgili olarak, 0-1 yaş temel güven ve güvensizlik evresini sağlıklı geçirmesi, özerklik dönemi için büyük önem taşımaktadır. Şöyle ki; Burger’e (2006) göre, bebekler yaşamın ilk dönemlerinde yani bebeklik çağlarında büyük oranda çevrelerindeki insanlara bağımlıdırlar.

Bu dönemde bebekler, çevrelerindeki dünyaya güvenebilecekleri ya da güvenemeyeceklerine ilişkin temel duygular edinmektedirler (Slavin, 1989, akt. Senemoğlu, 2012). Anne babası veya ona bakan başka bir kişiyi emin bir sığınak olarak görür ve bu kişiler onun için olmazsa olmazdır, çünkü çocuk sadece güvendiği insanların yanında kendini rahat hissetmektedir (Nitzch, 2003). Bu yüzden yaşadıkları çevrede bebeklerin ihtiyaçlarının yeterince karşılanamadığı veya diğer insanlar tarafından önemsenmediğini düşünmeleri kişiliklerinin dönüm noktasını oluşturmaktadır (Burger, 2006).

Çocuk 6 aylık olunca yavaş yavaş küçük adımlarla ebeveynlerinden ayrılmaya başlamakta, gitgide kendini daha iyi tanımakta ve yaklaşık 1.5 yaşlarında aynadaki görüntünün başka bir çocuk değil kendisi olduğunu fark etmektedir. Bu dönemden sonra kendisini dış çevreden ayırt etmekte ve kendi istekleri ile başkalarının istekleri arasındaki farkı görmektedir. Yaklaşık 3 yaş civarında ise ev ortamında diğerlerinden ayrı bir birey olduğunun bilincine varmaktadır (Ölçer, 2017).

Bağımsız olarak yürüyüp koşmaya başladıkça ihtiyatlı bir şekilde anne babasından ayrılmakta, artık zamanla tanımadığı yerlere doğru ilerlemeye cesaret etmektedir. Oyun grubuna, parktaki kumlara, çocuk yuvasına gitmektedir. Nihayet nereye gideceğine kendi karar vermektedir (Nitzch, 2003). Gibson ve Chandler (1988)’e göre bu dönemde annesinin kendisini sevdiğinden, bırakmayacağından emin olan çocuk, annesine, çevresindeki dünyaya güvenmektedir. Çocukta iyimserlik ve mutlu olmanın temelleri atılmaktadır. Sonuç olarak çocuk, kendini sevmeye değer bulmaktadır. Verileni alırken bir yandan da verebilmek için gerekli benlik temelini oluşturmaktadır (Senemoğlu, 2012). İhtiyaçları karşılanan ve güven duygusu gelişmiş bebekler ilerleyen yaşlarda çevrelerine karşı daha sevecen davranmakta ve başkalarına

yaklaşma konusunda sorun yaşamamaktadırlar. Bu durumun aksine ihtiyaçları giderilmeyen çocuklarda oluşan temel güvensizlik duygusu, ilerleyen yıllarda çocukların çevrelerine karşı yabancılaşmalarına, başkalarına karşı güven duygularının düşük olmasına ve içe kapanık bireyler olmalarına ortam hazırlamaktadır (Burger, 2006).

On ikinci aydan üç yaşına kadar süren dönem çocukların yeni motor ve ruhsal yetileri üzerine yapılmaktadır (Elkind, 1979). Çocukların birçoğu anne bağımlılığından uzaklaşıp iki ayakları üzerinde durabilmekte, başkalarıyla iletişim kurabilecek kadar konuşmaktadırlar. Fiziksel olgunluk, onların emekleyebilmelerine, yürüyüp koşabilmelerine olanak hazırlarken, kişilik açısından bağımsız olmalarını da sağlamaktadır (Yavuzer, 2001). Erikson burada özerkliğin ortaya çıkışını görmektedir.

Miller (2008) özerkliğe karşı utanç ve kuşku dönemini, kişilik gelişimi açısından yeni olasılıkların ortaya çıktığı bir evre olarak ifade etmektedir. Bunun temel nedeni ise, çocukların fiziksel ve psikolojik açıdan daha bağımsız hale gelmelerinde yatmaktadır. Bu dönemde yürüme, konuşma ve anal kontrol yapısının işlevsel hale gelmesinde kas-sinir sisteminin oral döneme göre daha ileri seviyede gelişmesi önemli rol oynamaktadır. Bu süreçte ortaya çıkan kuşku arkasında görmediği, buna karşılık kontrol etmesi gereken bilinmeyenlerle ilişkilidir.

Freud'un da "anal" döneminin karşılığı olan bir dönemdir. Bu dönem, çocuğun tuvaletini yapmaya karar vermesi ve kendi bedeni üzerinde ilk defa kontrol kazanmasıyla ilgili olduğu için önemle ele alınmaktadır. Özellikle, bu dönemde, çocuklar üzerinde baskı kurulan bir konu da tuvalet eğitimidir. Erikson buna "Tuvalet Eğitimi Savaşları" demektedir. Eğer, anne babalar, tuvalet eğitiminde cezalandırıcı ve utandırmaya yönelik bir tutum izlerlerse, çocukta utanma ve kuşku duygularını oluştururlar. Aşırı koruyucu, kısıtlayıcı ve cezalandırıcı anne baba tutumları özerkliği engelleyen etkenler arasındadır. Oysa anne babaların çocuklarını tehlike olmayan ortamlarda serbest bırakmaları ve onlara bir şeyler başarmaları için fırsat vermeleri gerekmektedir (Başal, 2003). Bu noktada sabırsız davranmak, çocuğun kendi başına başarabilirim hissine zarar verebilmekte, meydana gelen kazalara karşı fazla eleştirel olmak da çocuğu utandırabilmektedir. Bu noktada çocuğun kendi bedeni üzerinde kontrol sahibi olmasını beklemek en doğru yol olmaktadır. Öz denetimin öğrenilmesi bir bağımsızlık duygusu geliştirir, ancak çocuk aynı zamanda özerk davranma

konusunda kendi yeteneklerine karşı utanç ve kuşku da geliştirebilmektedir. Yaşam deneyimleri içinde çocuk iki istekle karşı karşıya kalmaktadır: Başkalarınınca denetim altında tutulmaya baş eğmek ya da kendi denetleyip uyarlamasını öğrenmek (Güngör Aytar, 2011)

Çocuklar artık tümüyle başkalarına bağımlı kalmak istememekte ve birden hiçbir şeyin imkânsız olmadığını düşünmektedir. Kendi çevrelerini kontrol etmek, güçlerini göstermek istemektedirler (Senemoğlu, 2012). Bu dönemde çocuk kendinin de aklı olduğunu keşfetmekte ve gittikçe yere daha sağlam adımlarla basmaktadır (Nitzch, 2003). Çocuktaki bağımsızlık ve kendine güven duygusu sonrasında ortaya çıkan etrafını kendi başına inceleme, keşfetme güdüsü ebeveynlerin çocukta beklentileriyle çatışabilmektedir. Bir inatçılık dönemi olarak da adlandırılan bu dönemde birey ısrarla bir takım şeyleri kendisi yapmak, bazı şeyleri savunmak, istemediği şeyleri atmak gibi davranışlar içerisine girmektedir (Bacanlı, 2011). Erikson da Freud gibi tuvalet eğitimini, istenç (irade), özgür seçimler yapmak, kendini denetlemek ve uygulamaya koymak becerisini göstermek gibi isteklerin çok olduğu bir alan olarak görmektedir. Çocuk kendi başına davranmak yeteneğini kazandıkça, özgür seçimler yapabilmek, kendini sınırlamak ve uygulamak yeteneği de artmaktadır.

Çocuk zamanla kendini denetleyebilmenin içinde bir onur duygusu uyandırdığını, böyle yapmazsa utanç ve kuşku duyguları içinde kalacağını öğrenmektedir. Utanç duygusu da çocuğu ya başkaldırmaya itebilecek bir oluşum ya da sürekli bir güvensizlik duygusu yaratmaktadır (Güngör Aytar, 2011). Çocuk yiyeceklerine, giyeceklerine, nereye gideceğine kendisi karar vermek istemektedir (Gandner & Gardiner, 1998). Ancak aynı zamanda çocuk bu dönemde anne baba desteğine de ihtiyaç duymaktadır. Bağımsız olma beraberinde sadece başarılı hatıralar getirmez, aynı zamanda stres ve olumsuz etkiler de ortaya çıkarmaktadır, çünkü anne babadan ayrılma korkular yaratmakta, bununla baş edebilmek de cesaret gerektirmektedir (Nitzch, 2003). Neyi yapıp neleri yapamayacakları konusunda anne-baba ve çevrelerindeki kişileri test etmektedirler. Yaşamının ilk aylarında temel güven duygusunu kazanmış olan çocuğun, öz saygısını yitirmeksizin kendi kontrolünü kazanabilmesi için, özgürlüğü hissetmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 2012).

Bu dönemde çocuğun bağımsız ve kendine güvenli davranışlar sergilemesi anne baba baskısıyla engellenmişse öz kontrol ve özerkliğe karşı utanç ve kuşku durumu ortaya

çıkılmaktadır (Miller, 2008). Anne babanın çocuklarına kendi yetenekleri doğrultusunda davranışlarını yönetme olanağı sağlaması çocuğun sağlıklı bir özerklik duygusu geliştirmesine, anne babanın çocuğu baskı altına alması ve itaate zorlaması ise çocuğun kendi kararlarını kendisi verme ve davranışlarını yönetmede yetersiz kalmasına yol açmaktadır (Gandner & Gardiner, 1998). Eğer çocuk bu evreyi özerklik duygusundan daha ağır basan utanç ya da kuşku duygularıyla geçirirse, bu onun daha sonraki ergenlik ve yetişkinlikteki özerklik girişimlerini olumsuz yönde etkileyecektir. Tersine bu evreyi utanç ve kuşku duygularının çok üstünde özerklik duygusu ile geçiren çocuk yaşamın daha sonraki evreleri için özerklik yönünden iyi hazırlanmış anlamına gelmektedir. Öte yandan, bu dönemde özerkliğin kuşku ve utançla oluşturduğu böyle bir denge daha sonraki olaylarla olumlu ya da olumsuz yönde değişebilmektedir (Elkind, 1979).

Çocukta gittikçe daha da iyi duruma gelen motor ve dil gelişimi, onun fiziksel ve sosyal çevresini daha fazla araştırmasına, daha atılgan olmasına olanak vermektedir. Bu evre de Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramında girişkenliğe karşı suçluluk duyma 3 ve 6 yaşlarını kapsayan üçüncü dönem olarak tanımlanmaktadır. Freud'un "Fallik Dönemi"nin karşılığı olan bu dönemde çocuk hareketli ve meraklıdır. Öğrenmeye isteklidir, çabuk da öğrenmektedir. Beceriler edinmeye başlamakta ve elindeki işi en iyi yapmaya çaba göstermektedir. Kendi başına girişimlerde bulunmaktadır. Çocuğun bu konuda gelişebilmesi, çevresi tarafından desteklenmesine bağlıdır. Eğer davranışlarından dolayı eleştirilirse girişkenliği engellenmiş ve suçluluk duyguları geliştirilmiş olmaktadır (Güngör Aytar, 2011).

Özerkliğin destekleneceği iki ve üç yaş dönemlerinden sonra çocukların kişilik gelişimine etkisi olan üç ve altı yaşlar arasında ortaya çıkan girişimcilik duygusunun da gelişebilmesi özerkliğin geçmiş yaş dönemlerinde yeterince desteklenmiş olmasına bağlıdır. Bu dönemde amaç ve hedef belirlemek ve bu amaç ve hedefler doğrultusunda girişimde bulunmak ön plandadır. Çocuk kendi davranışlarıyla ve amaçlarıyla ilgili olarak inisiyatif ele almak ister (Miller, 2008). Okulöncesi dönemi de kapsayan bu yaş döneminde özerk davranışın göstergesi de olan bağımsız karar verme, amaç belirleme ve plan yapma becerisi çocuğun en önemli temel öğrenme ihtiyacını oluşturmaktadır (Yeşilyaprak, 2001).

Üç dört yaşındaki çocuk önemli derecede özerklik kazanmakta ve bu gelişme de aile tarafından meydana çıkarılmaktadır. Gittikçe anne babasından bağımsızlaşmaktadır, çünkü artık çoktan koşabilmekte, zıplayabilmekte, tırmanabilmekte, insanlarla ilişkiler kurabilmekte, tek başına oynayabilmekte ve yaratıcı bir ruhu olduğu için sevinebilmektedir (Nitzch, 2003). Özerkliğe karşı utanç ve kuşku evresini başarılı bir şekilde atlatan çocuklarda yeşeren özerklik bilinci kendilerini daha güçlü ve bağımsız hissetmelerine imkân tanımaktadır. Bununla birlikte çocuklarda bireysel üstünlük duygusu da gelişmektedir. Zira özerk bireyler karşılaştıkları engel ve problemlerle mücadele etme konusunda çözüm yolları bulabilmektedirler. Bu aşamada çocukların gelişim süreçlerini engelleyen en önemli etkenlerin başında çocukların aşırı şekilde şımartılmaları ya da ailelerin çocuklarına aşırı korumacı şekilde yaklaşmaları gelmektedir. Bu dönemde çocuklarda artan utanç ve kuşku duygularının artmasında nesnelere ve olayları keşfetme arzularına izin verilmemesinin payı büyüktür. Bu sebeple baskı altında büyüyen veya aşırı şımartılan çocuklarda başkalarına bağımlı olma ve kendinden emin olmama gibi sorunların yaşanması olası bir durumdur (Burger, 2006).

Dolayısıyla çocukların neyi yapıp yapmayacakları noktasında anne babaları tarafından sağlanan esnek bir ortam önem arz etmektedir. Çocukların kendi başlarına yapabilecekleri eylemler konusunda aileleri, çocuklarını desteklemelidir (San, 2006). Bacanlı'ya (2011) göre çocukların ayakkabılarını bağlama yeteneklerini kazanma süreci örnek gösterilebilmektedir. Buna göre, bir çocuğun ayakkabısını bağlamayı öğrenirken çocuğa ayakkabısını bağlaması konusunda aceleci davranılması çocuğun ayakkabı bağlama yeteneğini kazanamayacağı düşüncesine zemin hazırlamaktadır. Böyle bir durum, çocuğun ayakkabı bağlama becerisinin zor bir etkinlik olduğu anlayışına, ilerleyen süreçte ise başarısızlık duygusunun artışına sebep olmaktadır.

Çocukta girişkenliğin artmasıyla, problem oluşturan davranışları da artmaktadır. Ancak gerek anne-baba, gerekse okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenler çocuğun koşmasına, atlamasına, oynamasına, kaymasına, atmasına izin vermelidir ki çocukta girişkenlik duygusu gelişsinsin (Erikson, 1968). Çocuklar dört beş yaşından itibaren bağımsızlık özelliklerini belirli davranışları kendileri yapmaya başlayarak ve bazı etkinliklerde bulunarak pekiştirmeye çalışmaktadırlar. Özellikle giysilerini

kendisi giymek, yemeğini kendisi yemek gibi taleplerine anne babanın duyarlı olması çocuğun özerklik duygusunun pekişmesine katkı sağlamaktadır (Demir, 2002).

Özellikle cinsel düşlemler suçluluk duygusuna neden olabilmektedir. Girişimciliğe karşı suçluluk evresinin en önemli özelliği çocukların güçlü, büyük ve her şeye karışan olarak algıladıkları ebeveynleri ile özdeşleşmeleridir. Bu açıdan Erikson, Freud'un çocukların ebeveynleri ile Oedipus kompleksi ile özdeşleştikleri görüşünü kabul etmiştir (Bacanlı, 2011; Miller, 2008). Erikson'a göre ise, bu dönemin bir diğer önemli yanı da, kuşaklar arasındaki genel çatışmanın ortaya çıkmasıdır. Çocukta süperego geliştikçe, gelişim için kendi içsel dürtüleriyle, anne-baba istekleri arasında katı çatışmalar yaşamaya başlamaktadır.

Bu dönemde oyun, çocuğun gelişimi için yaşamsal bir önem taşımaktadır. Oyunla çocuk güç konuları ve görevleri yineleyerek gerçeğin üstesinden gelmeyi öğrenmekte, yetişkinleri taklit etmekte ve gelecekte üstleneceği rollerin provasını yapmaktadır. Burada amaçlılık, önündeki hedefleri güvenle ve hiçbir cezalandırma korkusu duymaksızın izlemek becerisini göstermektir (Güngör Aytar, 2011).

Bu evrede çocuklar yaşadıkları çevreyi daha bilinçli bir şekilde algılamakta ve incelemektedirler. Bunun yanında çocuklar sosyalleşme eğilimine girmektedirler. Çocuklar, toplumsal kuralları öğrenmeye başladıkları bu süreçte kurallara uygun davranmayı, yapacakları girişimlerde kuralları dikkate almayı öğrenmektedirler. Bunun aksine girişimciliğe karşı suçluluk evresinde çocuklarda benmerkezci kişilik yapıları daha baskın gelmekte, bu durum çocukların her istediklerini yapabilme ve başkalarının haklarını gasp etmelerine sebep olmaktadır. Çocuklar, öğrendikleri toplumsal değerlerle sergiledikleri davranışların uygun olmadığını farkına vardığında suçluluk duygusuna kapılmaktadırlar. Dolayısıyla girişimciliğe karşı suçluluk dönemindeki çocukların, kendi beklentileri ile toplum isteklerinin uyumlu bir biçimde yürütmeleri için kendilerine uygun ortamın sağlanması oldukça önemlidir (Tuzcuoğlu, 2005). Bu durumda ilk olarak çocuklara, başkalarının haklarına saygı göstermeleri gerektiği öğretilmelidir. Başkalarının haklarını ihlal etmeden kendi isteklerini gerçekleştirilmeye çalışan çocuklarda girişkenlik duygusu ön plana çıkmaktadır. Girişkenlik duygusu gelişmiş çocuklar zaman içerisinde hedef belirlemeyi, zorluklara karşı baş etmeyi öğrenmekte ve başarıya ve hedef belirleme yetenekleri artmaktadır. Girişkenlik duygusu gelişmeyen çocuklarda karşılaşılan suçluluk duygusu, çocukların

çekimser, içe kapanık bireyler olmasına da ortam hazırlamaktadır. Bu durum, ilerleyen dönemlerde bireyin sosyal ortamlardan uzaklaşmasına ve amacı olmadan yaşayan birey haline bürünmesine sebep olmaktadır (Burger, 2006).

Girişimciliğe karşı suçluluk evresinde olan çocukların gösterdikleri davranışlar çoğunlukla anne babaları tarafından agresiv tavırlar olarak nitelendirilmektedir. Oysaki bu dönemdeki çocukların gösterdikleri davranışların altında çevrelerini tanıma ve keşfetme amacı yatmaktadır. Çocuklar bazen yalnız başına sokağa çıkmak istemekte, oyuncağını parçalayıp yeninden birleştirmeye çalışmakta, parçalarını birleştiremediği oyuncağını anne babasına fırlatmaktadır. Çocukların sergiledikleri söz konusu bu enerjik davranışlar ebeveynleri tarafından agresiv tavır olarak nitelendirilse de, bu davranışlar kimi zaman tehlikeli boyutlara ulaşabilmektedir. Çocukların sergiledikleri bu davranışlar karşısında ebeveynlerinin kızması veya çocuklarını cezalandırması çocuklarda suçluluk duygusunun artmasına neden olabilmektedir. Çocukların sürekli olarak olumsuzluklara maruz kalması artan suçluluk duygularının yanı sıra girişimcilik duygularını da yitirmelerine neden olmaktadır (Topses ve Serin, 2012).

Girişimciliğe karşı suçluluk evresinde bulunan çocuklarda özellikle cinselliğe ilişkin soru sorma eğilimi bulunmaktadır. Bunun temelinde ise çocukların cinsel konulara ilişkin meraklarının devam etmesi yatmaktadır. Çocukların karşı cins olarak anne veya babalarına karşı geliştirdikleri cinsel ilginin sonu hayat kırıklığına dönüşmektedir. Çocuk karşı cins olan anne veya babası tarafından reddedildiği algısına düştüğünde kendini suçlama psikolojisine kapılmaktadır (İnci, 2011).

Çocuğun kendisini besleme şansına sahip olmaya, oyun oynamaya, atlamaya, sıçramaya, koruyucu elden kurtulmaya ve kendi hatalarını yapmaya ihtiyacı vardır. Çocuk yetişkinlerin onun gelişim ve bağımsızlık isteğinden zevk aldıkları, hoşlandıkları oranda daha iyi gelişmektedir. Gelişim sürecinde yetişkin tarafından seve seve ve zevk alınarak verilen özgürlük çocuk için ebeveyninden olumsuz davranışlar yolu ile zorla elde ettiği özgürlükten çok daha değerli olmaktadır (Berk, 2013).

Bu nedenle okulöncesi dönemdeki çocukların başarabildikleri davranışları geliştirebilmek için desteklenmeye ve çevrelerine zarar vermemek koşulu ile özgür olmaya ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu çocuğun mevcut yeterliliklerini geliştirebilmesi,



yetersizliklerinin farkına varması kısaca kendini tanıması ve sınırlarını öğrenmesi açısından son derece önemlidir. Bu dönemde sınırlamalar ancak genellik olduğu zaman kabul edilebilir bir durumdur. Yetişkinin gereksiz ve kaygılı sınırlamaları çocuğun girişimde bulunma isteğini kırabileceği gibi her türlü sınırlamaya karşı koymak istediğini de arttırabilmektedir. Oysa özgür olabilmek için Rousseo'nun da dediği gibi "İnsanın kendi kendisini tanıması ve yapmak istedikleri ile yapabilecekleri arasında bir denge kurabilmesi gerekmektedir." İnsanın yapabileceklerinin engellenmesi ne kadar kötü ise yapamayacağı konularda istek sahibi olması da o kadar kötü sayılmaktadır. İnsanın çevresindeki insanlar ve eşyalarla birlikte uyumlu bir şekilde yaşamını sürdürebilmesinin temelinde okulöncesi dönemindeki yaşantılarının çok büyük etkisinin olduğu unutulmamalıdır (Oktay, 2007).

Özerklik gelişiminde aile ve okul diğer bir deyişle öğretmen önemli bir faktör olarak görülmektedir. Bundan sonraki bölümde aile ve öğretmenin çocuğun özerklik geliştirmedeki rolleri ele alınacaktır.

**2.1.5. Ebeveynlerin çocukların özerklik gelişimindeki rolü.** Okul öncesi dönem çocukları fiziksel bakıma daha az gereksinim duymakta ve kendi başlarına daha çok şey yapabilmektedirler. Bu dönem çocuğu olan anne babalar çocuklarının bağımsızlığına saygı göstermeli, onun artık büyüdüğünü kabul etmeli bununla beraber gerektiğinde yardım ve destek için hazır olmalıdır (San Bayhan & Artan, 2012).

Son yüzyılda en sık tartışılan konulardan biri çocuk yetiştirme tutumlarıdır. Çocuğun özerkliğinin gelişiminde ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri ya da ebeveynlik davranışları aracılığıyla aileden farklı olarak okulda öğretmenler ve arkadaş çevresinin de önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Kağıtçıbaşı, Sunar ve Bekman, 2001; San Bayhan ve Artan, 2012). Ebeveynlerin çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini göstermek için çeşitli tanımlamalar ortaya atılmakla birlikte bunlardan en çok araştırılanı çocuk yetiştirme biçimleri olmuştur. Çocuk yetiştirme tutumları ebeveynler ve çocuklar arasındaki duygusal bağa dayanan anne-baba kabulü ve çocuklarını kurallara, sosyal normlara uymasını sağlamada ve sosyal uyumlarını arttırmada üstlendikleri etkin role işaret eden "anne-baba kontrolü" olmak üzere iki temel boyuta dayanılarak sınıflandırılmaktadır.

Baumrind (1971), çocuk yetiştirme çalışmaları sürecinde üzerinde durduğu anne-babaların çocuklarına karşı olan tutum ve davranışlarını otoriter, açıklayıcı otoriter ve izin verici olmak üzere üç temel çocuk yetiştirme biçimi olarak adlandırmıştır. Benzer olarak Maccoby ve Martin (1983) de çalışmalarında çocuk yetiştirme biçimlerinin altında “duyarlılık” ve “talepkarlık” olmak üzere iki temel boyut yattığını ileri sürmüştür. Maccoby ve Martin bu boyutlara dayanarak otoriter, açıklayıcı otoriter, izin verici şımartan ve izin verici ihmalkâr olmak üzere dört çocuk yetiştirme biçimi ortaya koymuştur. Otoriter çocuk yetiştirme biçimi kabul ve ilginin düşük, denetim ve kontrolün ise yüksek olduğu biçimdir. Bunlar katı kurallar koyan ve kurallarla ilgili çocuklara açıklama yapılmayan, kurallara çocukların uymasını ve koşulsuz itaat etmelerini bekledikleri, cezalandırıcı, sevgisini göstermeyen, antipatik, çocuğu övmekten kaçınan anne-babalardır. Çocuğun gelişimini veya isteklerini göz önünde bulundurmadan koyulan bu kurallar tartışılmamakta ve esnetilememektedir. Bu anne-babaların çocuklarının çoğunlukla mutsuz, kaygılı, çekingen oldukları görülmekle birlikte yaşlılarıyla ilişkilerinde öfke durumunda da hemen fiziksel saldırganlık gösterebilmektedirler (Darling & Steinberg, 1993; San Bayhan ve Artan, 2012). Bu türdeki ailelerde özerklikten çok itaatın ve bağımlılığın ön planda olduğu çocukların gelişim ihtiyaçlarına duyarlı olmadıkları ve çocuklarının bağımsızlıklarını desteklemedikleri belirtilmektedir (Barber, 1996; Vansteenkiste, Zhou, Lens & Soenens, 2005).

Açıklayıcı otoriter çocuk yetiştirme biçiminde hem kabul/ilgi hem de denetim/kontrol vardır. Bu yetiştirme biçiminin egemen olduğu ailelerde çocuk için konmuş belli sınırlamalarla birlikte çocuklardan beklentiler onların gelişimine uygun düzeydedir. Aile içinde verilen kararlarda çocukların da görüşleri alınmakta, aynı zamanda çocukların özerklikleri desteklenmektedir (Baumrind, 1971; Darling & Steinberg, 1993). Çocuk yetiştirme biçimleri üzerine yapılan çalışmaların sonuçları genel olarak demokratik tutumu benimseyen anababaların çocuklarının daha olgun, kendine güvenen, bağımsız, kendini iyi ifade edebilen, mutlu çocuklar olduğunu göstermiştir (Baumrind, 1991; Yılmaz, 2000). İzin verici şımartan anne-babalar çocuklarına karşı sıcak, ilgili davranırlar ancak onlardan çok az şey beklerler bu ailelerde kontrol ve denetim çok düşüktür (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch, 1993). Bu tür anne-babalar çocuklarının doğru karar vermeye yeterli olup olmadığını düşünmeden bütün konularda kararlarını kendilerinin vermelerine izin verirler.

Maslow (2011) insanların kendi çevrelerinden edinecekleri güvenliğe, sevgiye ve statüye ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir. İnsanların bireysel gelişimlerinde çevrenin önemi, bireyin kendi potansiyelini gerçekleştirmesinde katkı sağlamak ve bireyselliğini tamamlamasına yardımcı olmaktır. Çocukların gelişimlerinin sağlıklı olması için, temel ihtiyaçlarının doyurulması önemlidir. Güvenlik algısı sağlıklı bir şekilde gelişmiş olan, seçim yaparken kendi isteklerini, duygularını, deneyimlerini temel almalarına izin verilen çocuğun gelişimine olumlu katkı sağlanmış olur (Maslow, 2011). Sonuç olarak ailenin çocuğa verebileceği en büyük destek onu davranışları ve seçimleri konusunda özerk bırakmak, varolan potansiyellerinin ortaya çıkmasında ona yardımcı olmaktır. Böylece ihtiyaçlarını doyuran çocuk sağlıklı gelişim gösterecektir.

**2.1.6. Öğretmenlerin çocukta özerklik gelişimindeki rolü.** Çocuk sadece biyolojik bir varlık olarak dünyaya gelmemekte, kendisine sunulacak hizmetlerle birlikte dünyaya gelmektedir. Çocuğa sunulan bu hizmetler, karşılığı beklenen bir yatırım değil bir görev olarak görülmektedir. Okulöncesi dönemde çocuğun özerkliğinin gelişmesinde birçok etken bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi aile olmakla birlikte ailenin kapladığı önemli yeri Erikson'un girişimciliğe karşı suçluluk evresinde öğretmen devralmaktadır. Çocuğun özerkliğini geliştirmede öğretmenin öncelikli görevi, çocuğa belli bilgileri aktarmaktan çok çocuğun düşünme yeteneğini geliştirmek olmalıdır.

Eğitimde yalnızca öğretmenin değil, çocuğun da istemleri göz önüne alınırsa, çocuk kendi istek ve içtepileriyle dış dünya arasında bir dünya kurmuş olmaktadır. Çocuktaki çatışma, gerçekte kendi içinde geçmemekte, kendisiyle (içtepileriyle) dış dünya arasında geçmektedir. Öğretmenin de işlevi, bu çatışmaları yadsımak ya da bastırmak değil, gerçeklik ilkesine göre yönlendirip eğitmek olmalıdır (Portakal, 2005).

Üç altı yaş dönemde çocuğun çevresine karşı duyarlılığı ve ilgisi artmaktadır. Çevresinde olan biteni anlamak için çok fazla soru sormaktadır. Öğretmen de çocuğun araştırma girişiminde bulunmasını desteklemek, özerkliğini ortaya çıkarmak amacıyla çocuğun sorularına anlayabileceği şekilde açık cevaplar vermelidir. Çocuk soruları ve araştırma girişimleri nedeniyle suçlanırsa ve engellenirse suçluluk duyguları gelişmektedir. Çocuğun merak duygusunun beslenmesi ve soru sormasının teşvik

edilip bu soruların cevaplanması ise çocuklara amaçlı olma, araştırmacı bir kişilik özelliğini kazandırmakta ve bireysel hedefler koyabilmelerini sağlamaktadır. Bu sorulardan dolayı azarlamak, küçümsemek veya soruları cevapsız bırakmak çocuğun araştırma ve girişimcilik duygularının önüne geçmekte ve bu duyguları köreltmek anlamına gelmektedir.

Toplumsal bir kurumda, ister istemez belli davranış kuralları bulunmaktadır: Burada söz konusu olan çocuğun öğretmene, öğretmenin müdüre boyun eğmesi değil hep birlikte belli kurallara uyulması gerektiğidir. Örneğin bir çocuk sınıfta gürültü yapmamalıdır, çünkü dersin/etkinliğin işlenmesine engel olmaktadır; ya da istediği zaman sınıfa girip çıkmamalıdır. Benzer olarak öğretmen de öğrenci/çocuklarla birlikte sınıfta hazır olmaktadır. Öğretmen öğrencisiyle/çocukla birlikte belli kurallara uymaktadır.

Her çocuğun kendisini başarılı bulabileceği ortamlar oluşturulmalıdır. Çocuğa, önce rahatlıkla, sonra biraz daha zorlanarak yapabileceği işler verilmelidir. Diğer bir deyişle ne başaramayacağı kadar zor ne de vazgeçecek kadar kolay görevler değil çocuğu bir üst seviyeye taşıyacak gelişimsel olarak uygun deneyim ve uygulamalara yer verilmelidir (Ölçer, 2017). Uğraştıkları işte hata yaptıklarında anlayış gösterilmeli ve yaptıkları hataları kendilerinin bulmaları sağlanmalıdır. Yapılan her doğru işte önce sık, sonra sayı ve zaman aralığı belli olmayan rastgele olumlu pekiştireçler verilmelidir (Aydın, 2013; Bacanlı, 2011; Başal, 2003; Senemoğlu, 2012).

Çocuk, bağımsız olarak hareket etmek istemektedir. Bu amaca yönelik girişimde bulunmakta ve sorumluluk almayı istemektedir. Ancak yaptıklarının yanlış olabileceğini düşünerek suçluluk duymaktadır. Bu dönemde çocukların motor becerilerinde de artış olduğu için bu becerilerin kullanıldığı oyunlara katılma isteği artmaktadır. Bu alandaki başarısızlıklar veya girişimlerin öğretmenleri tarafından engellenmesi suçluluk duygusunu beslemektedir.

Neill (1996), 5-15 yaşlarındaki çocuklara yönelik "Küçük Cumhuriyet" (Summer Hill) adlı kendi okulunu açmıştır. Özerklik ilkesine göre işletilen bu okulda gözlemlere yer verilmektedir. Okul, suçlu ve suça itilmiş olan çocukları kapsamakta ve özyönetim esas alınmaktadır. Yani başka okullardaki geçimsiz, kavgacı çocuklar bu okulda bir süre sonra kendi kurallarını koyup, dilediklerini yapma özgürlüğüne kavuşmuşlardır. Okulun bir diğer amacı da insanların mutluluğudur.

Sonuç olarak alan yazına dayanarak denebilir ki özerk bireyler yetiştirebilmek için bireyin kendini tanınması, gereksinimlerinin farkında olması ve bu gereksinimleri karşılayabilmesi için sorumluluk verilmesine, kendini gerek duygusal gerek davranışsal gerekse düşünce bakımından yönetebilmesine ihtiyacı vardır. Aynı zamanda sosyal çevresiyle uyumlu bir ilişki içinde olması sağlanmalıdır.

**2.1.7. Akranların çocukta özerklik gelişimindeki rolü.** Her birey, sosyal çevreyle etkileşim halindedir. Etkileşimin ilk basamağı aile üyeleri ile başlamakta daha sonra toplum içinde kendi için özel anlamı olan diğer kişilerle etkileşimi devam ettirmektedir. Bebekler doğduktan sonra çevrelerindeki diğer bebeklerin farkına varır. Ancak kendilerini koruyan ve besleyen ebeveynleri dünyadaki en önemli insanlar olma özelliğini korur (Papalia ve Olds, 1993). İki yaşından önce başlayan arkadaş seçme olgusu, üç-dört yaşlarında kuvvetli bağlılıklar haline gelmeye başlar. Çocuk için anne baba ve arkadaşlarıyla olan bu ilişkiler bütünü, onun gelecekteki kişiliğini oluşturur. Yani çocuğun normal bir kişilik sahibi olabilmesi, onun önce anne babasıyla ve giderek evdeki diğer insanlarla ve oyun arkadaşlarıyla olan ilişkilerine bağlıdır. Kişiliğin gelişimi, bireyin kendisi için önem taşıyan bu kişilerle olan yaşantısını yansıtır. Anne ve babası tarafından sevilen desteklenen bir çocukla, itici bir tutumla yetiştirilen bir çocuğun kişilikleri arasında önemli farklılıklar olabilir. Aşırı şekilde korunan ve kısıtlanan çocuk, arkadaşlık kurmakta güçlük çekeceği gibi ilişkilerinde de daha pasif ve çekingen bir durum sergileyebilir (Erwin, 2000).

Güvenli bağlanma, çocuğun ileriki yıllarda sosyal çevresini kabullenip, sağlıklı ilişkiler kurması açısından önem taşımaktadır (Roth Ledley & Heimberg, 2006, Kostelnik, Whiren, Soderman & Gregory, 2005). Yaş ilerledikçe, zihinsel, fiziksel, duygusal ve dil alanlarındaki olgunlaşma ve özerk davranışlarıyla, duyguları ve düşünceleri ifade etmedeki yeterlikleri artmaktadır. Sosyal ilişkileri gelişmeye başlamaktadır. Sosyal kurallar öğrenilmektedir. Akranlarla birlikte geçirilen zamanda artış görülmektedir. Çocuk gittikçe daha uyumlu, sosyal, rahat davranmaya başlamaktadır (Kostelnik vd., 2005; Yavuzer, 1999; Yavuzer, 2002). Güvensiz bağlanan çocuk ise sosyal çevresindekileri güvenilmez olarak algılamakta, eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirmekte ve yaşamında bağımlı davranışlar sergilemektedir (Roth Ledley ve Heimberg, 2006).

Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların ilk akran deneyimlerini yaşadıkları yer olmaları nedeniyle de önem taşımaktadır (Wood, Cowan ve Baker, 2002). Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında etkileşim halinde oldukları akranları, zihinsel (Doll, Murphy & Song, 2003; Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997), sosyal (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007; Szewczyk-Sokolowski, Bost & Wainwright, 2005), duygusal (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002; Mendez, Fantuzzo, & Cicchetti, 2002), psikolojik (Prinstein, Cheah & Guyer, 2005; Ladd & Burgess, 1999) ve fiziksel (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002) gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır.

Kendi yaş kategorisindekiler olarak tanımlanan akran grubu, çocuğa pek çok şey kazandırmaktadır (Hoffman, Paris & Hall, 1994). Akranlarla sağlanan başarılı, özerk ilişkiler, ileriki yıllarda çocukların ruhsal gelişimini de etkilemekte kişiliklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Çocuklar bu ilişkiler içinde kendileri hakkında geri bildirim alarak, kendileri hakkında algılar oluşturmaktadır (Denham, 2007; Roffey, Tarrant & Majors, 1994; akt. Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002).

Araştırmanın bundan sonraki bölümünde ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

## **2.2. İlgili Araştırmalar**

İlgili araştırmalara, yurt içinde yapılan araştırmalar ve yurt dışında yapılan araştırmalar alt başlıkları altında ve kronolojik olarak yer verilmektedir. Bu çalışma konusuyla ilişkili olarak sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Dolayısı ile çocukların özerk davranışları üzerinde etkisi olduğu düşünülen durumlara ilişkin ve bu araştırmayla dolaylı ilişkiye sahip çalışmalara yer verilmiştir.

**2.2.1. Özerklik ile ilgili yurt içinde yapılmış araştırmalar.** Ahmad (1992), Montessori eğitim modeline göre ilkökul çocuklarının özerk davranışlarının gelişmesini ve eğitim modelinin etkisini araştırmıştır. Geleneksel okul ile Montessori okulundan deney ve kontrol grubu olmak üzere iki okuldan toplam 66 çocuk ile çalışılmıştır. Araştırmadaki gözlemlerde, fiziksel çevre, eşyalar, materyaller, sosyal aktiviteler ve öğretmenin rolü ele alınmıştır. İki okul arasındaki karşılaştırmalarda belirgin farklılıklar ortaya çıkmıştır. Montessori okulundaki çocukların daha özerk, bir

işe başlama, kendi kendini kontrol edebilme gibi özelliklerinde belirgin farklılıklar görülmüştür.

Karadayı (1994) Üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında üniversite öğrencilerinin, anne ve baba tutumlarıyla, anne baba ilişkileri ve bunların bazı kişilik özellikleri ile olan ilişkisini incelemiştir. Araştırmada anne-baba tutumu, disiplin, şımartma, ilgi ve demokratiklik gibi boyutları kapsayan sorular sorulmuştur. Anne-baba ilişkileri ise, 12 yaştan önce ve sonraki dönemi içine alan günlük sorunlarda danıştığı kişilerle olan ilişkilerini gösteren sorularla ortaya çıkartılmıştır. Sonuç olarak anne babayla iyi ve yakın ilişkiler ile iyimserlik, neşelilik, rahatlık, kendine güven, mücadeleleccilik, özsaygı ve anne babaya bağımlılık arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Katı anne baba disiplininin ise utangaçlık, kötümserlik ve arkadaşla bağımlılık ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

Kağıtçıbaşı (2000), Ana babaların uyguladıkları kontrolü ya da çocuklarının özerkliğini ne kadar destekleyip desteklemeyeceklerini sosyoekonomik temellere dayandırdığı “Aile Değişim Modeli” nde çocuk yetiştirme biçimine göre çocukların özerklik gelişimlerinin nasıl şekilleneceğini ortaya koymuştur. Buna göre otoriter çocuk yetiştirme biçimi Kağıtçıbaşı (2000) tarafından ileri sürülen karşılıklı bağımlılık aile modeli içinde yer almaktadır. Bu modele göre ailenin devamlılığı için çocuğun bağımlılığı önemlidir. Burada ana babanın kontrol ağırlıklı çocuk yetiştirme biçimi çocukta özerklik gelişimini sınırlandırmaktadır.

Kaya (2000), Konya il merkezinde bulunan resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan farklı etkinlik programlarının 4-6 yaş çocuklarının özerklik ve atılganlık puanlarını etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Örneklemeye alınan 201 çocuktan; 88’i kız, 133’ü erkektir. Araştırmada tarama ve deneysel model uygulanmıştır. Çocukların gelişim düzeyleri “Psiko-Sosyal özerklik ve Atılganlık Ölçeği” ile ölçülmüştür. Okul öncesindeki farklı programların uygulanmasından sonra okul, yaş ve cinsiyete göre çocukların özerklik ve atılganlık gelişim puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Lüle (2002), lise mezunu olup üniversiteye hazırlanan ergenlerin özerklik düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada lise mezunu olup üniversiteye hazırlanan 202 kadın, 222 toplamda 424 ergenin sürekli kaygı düzeyleri ile ilişkili özerklik, kendine güven, davranışsal özerklik, duygusal özerklik, tutum ve

değerde özerklik, çatışmasız bağımsızlık ve ilişkililik boyutlarıyla ters yönlü ilişki olduğu, ancak sürekli kaygı düzeyleri ile ayrışma düzeyi arasında ilişki olmadığı görülmüştür. Araştırmada verilerin toplanması için, kişisel bilgi formu, ilgili özerklik ölçeği, durumsal- sürekli kaygı envanteri kullanılmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında ilişkili özerklik, kendine güven, davranışsal özerklik, tutum ve değerlerde özerklik, çatışmasız bağımsızlık düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık bulurken; ayrışma ve duygusal özerklik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca özerklik kavramı ve alt boyutlarının anne-babanın eğitim durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Genel anlamda ise sürekli kaygı düzeyi arttıkça özerklik düzeyi azaldığı, sürekli kaygı azaldıkça da özerklik düzeyinin arttığı görülmüştür.

Yeşil (2003)'in araştırmasında, sınıf ve aile ortamlarını, sorumluluk eğitimine uygunluğu açısından değerlendirmek ve çocuk davranışlarında sorumluluk bilincinin ne düzeyde yer aldığını belirlemek amacıyla, Van ili merkez ilçedeki 15 ilköğretim okulunda öğrenim gören 900 çocuk ve derslere giren 208 öğretmen üzerinde bir araştırma yapmıştır. Sorumluluk bilincinin bireylere kazandırılmasında etkili olduğu bilinen okul ve aile ortamının yapısının sorumluluk eğitime uygunluğunu belirlemek üzere çocukların; uygun davranışları çocukların ne kadarının yeterince gösterebildiklerini belirlemek üzere ise öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Veri çözümlemesi sonucunda elde edilen bulgulara göre aile ortamının, sınıf ortamına göre sorumluluk eğitime daha uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ortamın sorumluluk boyutunun, diğer boyutlarla pozitif ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir.

Kandır ve Çaltık (2006) yaptıkları araştırmada, resmi-özel anaokulları ve anasınıflarında fiziksel koşulların durumunu incelemiştir. Araştırmanın örneklemine 17 ilde görev yapan 1177 öğretmen alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, nitelikli bir okul öncesi eğitiminin verilebilmesi için anaokulları ve anasınıflarının bina yapım koşullarında uluslararası normlarda bir standart ve mevcut okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel koşulları ile araç gereçlerin yeterli olmadığını ortaya koymuştur.

Yılmaz (2007) araştırmasında ergenliğin başları olarak bilinen erinlik dönemindeki ilköğretim ikinci kademe (6, 7 ve 8. sınıf) devam eden öğrencilerin algıladıkları



anne-baba tutumlarının, özerkliklerinin gelişimine ve okul başarılarına olan etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini Ankara ilinde devlet ilköğretim okuluna devam eden 518'i kız, 488'i erkek olmak üzere 1006 erin oluşturmuştur. Örneklem grubuna algılanan anne-baba tutumlarını ölçmek amacıyla Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbush (1991) tarafından geliştirilen ve kültürümüzde geçerlik ve güvenirlik çalışması Yılmaz (2000) tarafından yapılan Anne-Baba Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Özerkliği ölçmek için ise Noom, Dekovic, Meeus (2001) tarafından geliştirilen Ergen Özerklik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda cinsiyete, çocuk sayısına, doğuş sırasına, anne-babanın eğitim ve ailenin gelir düzeyine göre hem anne-baba tutum ölçeği faktör puanlarına göre, hem de ergen özerklik ölçeği puanlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Aile tipine göre ise her iki ölçekte de anlamlı farklılık çıkmamıştır. Algılanan anne-baba tutumları, ergen özerklik ölçeği faktör puanları ve akademik başarı açısından incelendiğinde gerek anneden, gerekse babadan algılanan demokratik tutumun davranışsal özerklik, duygusal özerklik ve akademik başarıda ilk sırada yer aldığı görülmektedir.

Özgan'ın (2009), Kilis ilinde okul öncesi çocuklarının gelişim sürecini nitel bir şekilde değerlendirmiş, fiziksel koşulların yetersizliğine ek olarak okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği eksikliğine de dikkat çekmiştir. Özgan, çalışmasında ayrıca okul öncesi eğitimin hala çocukların bilişsel, motor ve sosyoduygusal gelişimi için temel olarak algılanmadığını belirtmiştir.

Şahin (2009), Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının özerklik ve atılganlık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş, araştırma sonucunda problem çözme becerileri arttıkça, özerklik ve boyutlarının da az da olsa arttığı, özerklik düzeyi arttıkça sosyal problem çözmenin boyutlarının da az da olsa arttığı, yaş değişkeninin toplam özerklik ve kişisel özerklik boyutu üzerinde bir etki yaratmadığı maddi özerklik, ilgiler, diğer hususlar boyutları üzerinde 6 yaş lehine bir etki yarattığı sonucuna ulaşmıştır.

Doğan Ömür (2012), Okul öncesi eğitimi alan çocukların özerklik algılarını incelemiştir. Araştırma İstanbul ilindeki farklı gelir düzeylerine sahip 10 ilçede okul öncesi eğitim gören toplam 103 çocuk ile gerçekleştirmiştir. Farklı gelir seviyesine ve anne-baba tutumuna sahip ailelerde yetişen çocukların ilgileri, arkadaş ve aile

ilişkileri, kendilerine ve özgürlük kavramına yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır; gelir ve anne-baba tutumları ile bu kavramlar arasında bir ilişki olup olmadığı görülmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda bu yaş grubu çocukların daha çok oyun oynamaktan, arkadaşlarıyla vakit geçirmekten hoşlandıkları görülmüş; arkadaşları ile olan iletişimleri ve kendilerine yönelik algılarında anne baba tutumlarının da etkisi olduğu fark edilmiştir. Bununla birlikte alt gelir düzeyine sahip ailelerde yetişen çocukların büyük bir çoğunluğunun özgürlük kavramı hakkında fikri olmadığı; orta ve yüksek gelir seviyesine sahip ve baskıcı olmayan bir aile ortamında yetişen çocukların ise özgürlüğe yönelik yakın tahmin ve yorumlarının olduğu görülmüştür.

Kocafe (2013), araştırmasında özerklik veren ebeveynlik stili, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlar ebeveynler tarafından sağlanan özerklik ve bilinçli farkındalık seviyesi arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Diğer bir yandan, anne tarafından sağlanan özerklik ile anksiyete ve depresyon seviyeleri arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Buna ek olarak, baba tarafından sağlanan özerklik seviyesinin psikolojik sağlık ile önemli bir ilişkisi olmadığı bulunmuştur.

**2.2.2. Özerklikle ilgili yurt dışında yapılmış araştırmalar.** Deci ve Ryan (1985) tarafından yapılan çalışmada, çocukluğunda özerklik desteği alan ergenlerin daha özerk yönelimli olduğu ve kontrol yönelimli bir ortamda büyümekle özerklik arasında olumsuz bir ilişki olduğu görülmüştür.

Chantal ve diğ. (1996) tarafından yapılan, bireylere verilecek özerklik ve yeterli desteğinin onların kendilerini yeterli ve özerk algılamalar için gerekli olduğu düşüncesinin test edildiği araştırmada, ABD ve Almanyadaki öğrencilerle çalışılmıştır. Alman öğrencilerin kendilerini ABD öğrencilerine göre çok daha özerk ve yeterli algıladıkları görülmüştür. Baskının yokluğu ve olumlu bilgisel geribildirimler yeterli ve özerklik için ön koşullar olarak belirlenmiştir.

Carver ve Scheir'in (2000), çocukların kendilerini düzenlemelerinde özerklik desteğinin ve ödüllerin etkisini incelediği çalışması 106 ilköğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Özerklik desteğinin çocukların kendi seçimleri doğrultusunda

davranmaları ve olumlu duygulanımla olumlu ilişki gösterdiği, kontrol amaçlı ödüller kullanılması ise özerklik desteği ile olumsuz ilişki gösterdiği görülmüştür.

Gagne (2003) araştırmasında, özerklik desteğinin ihtiyaç doyumuyla ve topluma yararlı etkinliklerle ilgilenmekle ilişkisini incelemiştir. Araştırma 121 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Özerklik desteğinin, tüm ihtiyaçlarla olumlu ilişki gösterdiği bulunmuştur. Aynı araştırmacı tarafından yapılan, 227 çalışan birey üzerinde gerçekleşen çalışmada da işyerindeki özerklik desteği ile ihtiyaç doyumunu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ryan ve ark. (2005) tarafından yapılan, ana babanın verdiği özerklik desteğinin, onlara yönelik duygusal güvenle ilişkisinin açıklandığı araştırmada 195 kişiyle çalışılmıştır. Özerklik desteğinin duygusal güveni kolaylaştırdığı, kontrol yöneliminin ise duygusal güvene zarar verdiği görülmüştür.

Araştırmada doğrudan özerklikle ilgili olmasa da özerklik gelişiminde önemli role sahip olan çocuklara, sorumluluk vermek, seçeneneğe sunmak, kural koymak, yetişkin tutum ve davranışları, sosyal çevre, fiziki koşullar, sosyal çevreye ilişkin stratejiler, fiziki çevreye ilişkin stratejiler gibi kavramlara ilişkin yurt dışında yapılmış araştırmalar incelendiğinde;

Cohen ve Bagshaw (1973)'in araştırmasında ise anaokuluna devam eden çocukların devam etmeyen çocuklara göre sosyal ilişkileri bakımında daha gelişmiş olduklarını saptamıştır.

Goldman (1981)'in yapmış olduğu araştırma sonucunda karışık yaş gruplarındaki çocukların daha fazla sosyal etkileşim, daha az öğretmen direktifi gerektiren aktiviteler gösterdikleri belirtilmiştir.

Pellegrini ve Perlmutter (1989)'in araştırmasında yaş, cinsiyet ve sınıf ortamının çocukların oyunları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Birinci araştırmada üç, dört ve beş yaşındaki çocuklar sanat, blok ve evcilik köşesinde kendi yaş gruplarıyla oynarlarken gözlemlenmiştir. Çocukların yaş ve oyun alanı etkileşimleriyle ilgili olan bulgular oyun alanındaki çocuk sayısından bağımsız olmadığı gibi alanın çocuğun kendi seçimi olup olmadığından da etkilenmektedir. İkinci çalışmada aynı yaş ve cinsiyetteki çocuklar bloklar ve model oyuncaklarla oynamışlardır. Oyunun yaş, cinsiyet ve oyun alanı etkileşiminin bir sonucu olduğu bulunmuştur. Erkek

çocuklarının oyunu blok köşesinde, kızlarıkiyle karşılaştırıldığında daha gelişmiş olduğu bulunmuştur. Öte yandan evcilik köşesinde ise kız çocuklar daha gelişmiş etkinliklere girişmiştir.

Crowther (1995), anaokulundan sekizinci sınıfa kadar olan çocuklarla yaptığı araştırmada 8 aylık bir eğitim periyodu kullanmıştır. Bu süre içinde kütüphane görevlisi öğretmen ve aile ile yapılan çalışmada çocuklar, saygı, sorumluluk, nezaket, yardımseverlik davranışlarını sergilemeleri için teşvik edilmişlerdir. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerden gelen geribildirimler ve gözlemlere göre; okul atmosferi iyileşme göstermiş, işbirliği artmıştır.

Villalon, Suzuki, Herrera ve Mathiesen (2002) tarafından Şili'deki farklı okul öncesi bakım ve eğitim kurumlarının kaliteleri araştırılmıştır. Bu amaçla Şili'deki kalabalık iki bölgeden toplam 120 merkez örnekleme alınmıştır. Araştırma sonucunda çoğu merkezin (%50–78) çocukların özel gereksinimlerini karşılamada, sosyal gelişim ve yaratıcılığı desteklemede düşük puanlar aldığı, kişisel yardım almada, küçük-büyük motor beceriler alanında, dil akıl etme ve personel ihtiyaçları alanlarında ise yüksek puanlar aldıkları görülmüştür.

Garbett (2003), gerçekleştirdiği çalışmada okul öncesi öğretmen adayları fen öğretiminde kendilerini yetersiz olarak gördükleri, öğretmen adaylarının bilgi birikimlerinin ve çocuklar için uygun fen etkinlikleri planlama becerilerinin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

Yukarıda özetlenen araştırmalar sonucunda özerklik algısı ve özerklik gelişiminde önemli role sahip olan çocuklara, sorumluluk vermek, seçenек sunmak, kural koymak, yetişkin tutum ve davranışları, sosyal çevre, fiziki koşullar, sosyal çevreye ilişkin stratejiler, fiziki çevreye ilişkin stratejiler gibi kavramlara ilişkin ilgili yurt içinde ve yurt dışında çeşitli çalışmaların olduğu görülmektedir. Çalışmalarda, bireylerin çevrelerinden aldıkları özerklik desteğinin, dışa dönüklüğü, içsel güdülenmeyi, akademik performansı, özerkliği, duygusal güveni, temel psikolojik ihtiyaçların doyumunu, özerk güdülenmeyi artırdığı ortaya çıkmıştır. Görüldüğü gibi bireylerin çevrelerinden aldıkları özerklik desteği onların ihtiyaçlarının doyumunu kolaylaştırırken, çevrenin kontrol edici davranışları ihtiyaç doyumunu zorlaştırmakta hatta engellemektedir. Bireyler çevreden aldıkları özerklik desteğinin yardımıyla temel

psikolojik ihtiyaçlarını doyumaktadır. Temel psikolojik ihtiyaçların doymu ise, bireylerin iyi olma düzeylerini artırmaktadır.

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde araştırma yöntemine yer verilmektedir.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma nitel veri toplama tekniğinin kullanıldığı tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Nitel yöntem “gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanmaktadır. Genel tarama modeli geçmişte veya halen mevcut olan bir durumu kendi koşulları içinde var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu tür çalışmalardaki asıl amaç incelenen durumu etraflıca tanımlamak ve açıklamaktır (Çepni, 2007; Karasar, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu model çerçevesinde, araştırmada altı yaş çocuklarının özerklik algıları ile öğretmenlerin çocuklarda özerkliği etkileyen faktörler ve özerkliği geliştirmek için uyguladıkları stratejiler ile ilgili görüşlerini araştırmak amacıyla görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim süreci olmakla birlikte, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

#### **3.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz/bahar dönemlerinde Türkiye'nin güneyinde bulunan bir şehirdeki dört anaokulundan yaş ortalaması 66 aylık olan 10'ar çocuk olmak üzere toplam 110 çocuk ve onların öğretmenleri oluşturmaktadır.

Çalışma grubu oluşturulurken Mutch (2005)'in amaçlı örnekleme olarak ifade ettiği örneklem belirleme tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubunu teşkil eden okullar sosyo-

ekonomik düzey, sosyo-kültürel çevre ve öğrenme olanakları açısından benzer özellik taşımaktadır. Çalışmaya, her okulun müdürleri tarafından belirlenen ve çok yönlü okul öncesi öğretmeni olma özelliğini gösteren öğretmenler alınmıştır. Araştırmada katılımcı isimleri Ç<sub>E-1</sub>, Ç<sub>E-2</sub>, .....Ç<sub>E-42</sub> ve Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>2</sub>,.....Ö<sub>11</sub> şeklinde kodlanmıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

*Araştırma Kapsamındaki Okullara İlişkin Bilgiler*

Okul	Cinsiyet	n	%
1. Okul	Kız	16	53.33
	Erkek	14	46.66
	Toplam çocuk sayısı	30	100.00
2. Okul	Kız	19	63.33
	Erkek	11	36.66
	Toplam çocuk sayısı	30	100.00
3. Okul	Kız	15	50
	Erkek	15	50
	Toplam çocuk sayısı	30	100.00
4. Okul	Kız	10	50
	Erkek	10	50
	Toplam çocuk sayısı	20	100.00
Çocuk toplam		110	100.00
Öğretmen toplam		11	100.00

Tablo 1’de, araştırmaya katılan çocukların 30’unun (% 100.00) birinci okulda, 30’unun (%100.00) ikinci okulda, 30’unun (%100.00) üçüncü okulda, 20’sinin (%100.00) dördüncü okulda olduğu, kız çocuklarının 16’sının (%53.33) birinci okulda, 19’unun (%63.33) ikinci okulda, 15’inin (%50) üçüncü okulda, 10’unun (%50) dördüncü okulda, erkek çocuklarının 14’ünün (%46.66) birinci okulda, 11’inin (%36.66) ikinci okulda, 15’inin (%50) üçüncü okulda, 10’unun (%50) dördüncü okulda bulunduğu; toplam öğretmen sayısının ise 11 (%100.00) olduğu görülmektedir.

Tablo 2.

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri*

Değişken	Grup	n	%
Yaş	25-35 yaş arası	7	63.63
	36 ve üzeri	4	36.36
Cinsiyet	Kadın	11	100.00
Medeni durumu	Evli	6	54.54
	Bekar	5	45.45
Öğrenim durumu	Lisans (okul öncesi öğretmenliği)	11	100.00
Hizmet yılı	1-5 yıl	3	27.27
	6-10 yıl	8	72.72
Toplam		11	100.00

Tablo 2’de öğretmenlerin %63.63’ünün 25-35 yaş arasında, %36.36’sının 36 yaş ve üzerinde olduğu, tamamının kadın ve okul öncesi öğretmenliği lisans mezunu olduğu görülmektedir. %27.27 öğretmenin 1-5 yıl arasında, %72.72 öğretmenin 6-10 yıl arasında hizmet süresine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.

*Araştırmaya Katılan Çocukların Özellikleri*

Cinsiyet	n	%
Kız	60	54.54
Erkek	50	45.45
Toplam	110	99.99

Tablo 3’de çocuklardan 60’ının (%54.54) kız, 50’sinin (%45.45) erkek olduğu görülmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, altı yaş çocuklarının özerklik algıları ile öğretmenlerin çocuklarda özerkliği etkileyen faktörler ve özerkliği geliştirmek için uyguladıkları stratejiler konusundaki görüşlerini ortaya çıkartmak amacıyla yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme tekniği kullanılmıştır. Çocukların görüşlerini almak amacıyla açık uçlu 7 sorudan, öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla açık uçlu 2 sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşlerine başvuru beş okul öncesi eğitimi ve bir nitel araştırma konusunda uzman eğitim programları ve öğretim alanı öğretim üyesinin değerlendirmelerinden sonra görüşme sorularına son şekli



verilerek uygulamaya geçilmiştir. Ancak bu görüşme, bir anket formu uygulaması özelliğinde sunulmamış görüşme bir sohbet havasında gerçekleştirilmiştir. Çocuktan alınan yanıtlara göre bazı madde ifadeleri değiştirilerek ya da genişletilerek görüşme sürdürülmüştür. Görüşme formunda yer alan sorular şöyledir:

Çocuklar için hazırlanan görüşme soruları:

1. Okulda yapmaktan hoşlandığın etkinlik/oyunlar nelerdir?
2. Öğretmeninin yapmana izin verdiği şeyler nelerdir?
3. Öğretmenin yapmana izin vermediği şeyler nelerdir?
4. Öğretmenin verdiği görev ve sorumluluklar nelerdir?
5. Yerine getirmekten hoşlandığın görev ve sorumluluklar nelerdir?
6. Öğretmenin oyun/etkinliklerine karışır mı? Nasıl?
7. Özgürlük nedir?

Öğretmenler için hazırlanan görüşme soruları:

1. Öğrenme çevresinde çocukların özerkliğini etkileyen faktörler nelerdir?
2. Çocukların özerkliğini desteklemek için kullandığımız stratejiler nelerdir?

Görüşmede yer alan görüşme sorularının uygunluğu ve işlevselliğini test etmek amacıyla araştırmacı uygulama öncesinde 20 çocukla pilot bir çalışma gerçekleştirmiş ve görüşme sorularına son şeklini vermiştir.

**3.3.1. Veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.** Nitel araştırmada geçerlilik, araştırmacının araştırdığı olguyu olduğu biçimiyle, olabildiğince yansız bir şekilde gözlemlemesi anlamına gelmektedir. Görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek ve bu alıntılardan yola çıkarak sonuçları açıklamak, geçerlilik için önemli bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada çocuklar ve öğretmenlerin görüşlerinden birebir alıntılara yer verilmiştir. Veriler öncelikle bütüncül olarak gözden geçirilerek kavramsallaştırılmaya çalışılmıştır. Ortaya çıkan kavramlar mantıklı bir biçimde düzenlenmeye çalışılmış ve veriler kodlanarak veriyi açıklayan temalar öncelikle araştırmacı tarafından belirlenmiş aynı işlem alan uzmanı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir.

Sonraki süreçte araştırmacı ve alan uzmanı biraraya gelerek tutarlılık sağlamak amacıyla bağımsız olarak yaptıkları kodlamaları karşılaştırmıştır. Kodlama güvenilirliği için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü (Güvenirlik=Görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) kullanılmıştır. Bu çalışmada uyum yüzdesi %85 bulunmuştur. Nitel çalışmalarda uyum yüzdesinin en az %70 olması beklenmektedir.

### **3.4. Veri Toplama Süreci**

Veri toplama sürecinden önce okul yöneticileri ve çalışmaya katılacak öğretmenlere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Gönüllü olduğunu belirten ve çalışma grubu ölçütlerini karşılayan 11 öğretmenin görev yaptığı okullar için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmış ayrıca çalışmaya ebeveynlerinin izniyle ve gönüllü olarak katılan çocukların ebeveynleri de çalışma konusunda bilgilendirilmiştir. Çocuklarla bireysel görüşmeler, program işleyişini aksatmadan okul yöneticisinin uygun gördüğü ortamda, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ise okuldaki günlük etkinlikler sonrasında gerçekleştirilmiştir.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Okul öncesi eğitiminden yararlanan altı yaş çocuklarının özerklik algıları ve öğretmenlerin özerkliği etkileyen faktörler ile özerkliği geliştirmeye yönelik uyguladıkları stratejiler konusundaki görüşlerini belirlemeye yönelik olan bu çalışmada, nitel araştırma modellerinden olgu bilim deseni ve görüşme tekniği kullanılmıştır.

Olgu bilim, bireylerin bir olgu ile ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortaya çıkarılması olarak tanımlanabilir (Van Manen, 1990). Olgu bilim çalışmalarında araştırmacı, olgu ile ilgili deneyime sahip olan kişilerden veri toplar ve bütün katılımcıların deneyimlerinin özünü tamamlayan bütüncül bir betimleme ortaya koyar, bu betimleme, bireylerin neyi, nasıl deneyimlediklerinden oluşur (Creswell, 2013). Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar, betimsel bir anlatım ile sunulmakta ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilmektedir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanmakta ve

yorumlanmaktadır (Van Manen, 1990). Araştırma sırasında elde edilen görüşme kayıtları yazıya dökülerek incelenmiş, veriler kodlanmış, uygun tema ve kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler, çocuklar ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden sonra tekrarlayan temalara göre belirlenmiştir.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar çocuklardan ve öğretmenlerden elde edilen veriler doğrultusunda alan yazın ve ilgili araştırmalar desteğiyle tartışılarak sunulmuştur.

Çocukların özerklik algısını belirlemeye yönelik elde edilen bulgular Tablo 4. ve Tablo 10. öğretmenlerin öğrenme ortamında çocuğun özerkliğini etkileyen faktörler ve çocuğun özerkliğini geliştirmek için kullandıkları stratejileri belirlemeye ilişkin bulgular ise Tablo 10. ile Tablo 12. arasında sunulmaktadır.

#### **4.1. Çocukların Özerklik Algılarına İlişkin Bulgular**

**4.1.1. Çocukların okulda bireysel olarak yapmaktan hoşlandığı etkinlikler konusundaki görüşleri.** Tablo 4’de, çocukların okulda bireysel olarak yapmaktan hoşlandıkları etkinlikler ve oyunlara ilişkin görüşleri sunulmuştur.

Çocukların bu konudaki görüşlerinin sanat etkinlikleri, oyun etkinlikleri, müzik etkinlikleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri, fen etkinlikleri ve diğerleri olmak üzere altı ana kategori altında toplandığı; Sanat etkinlikleri ana kategorisi içinde kesme-yapıştırma, boyama çalışmaları ve yoğurma maddeleri; Oyun etkinlikleri ana kategorisi içinde hayali oyunlar, yapı-inşa oyunları ve kurallı oyunlar alt kategorilerinin olduğu görülmüştür.

Tablo 4.

*Çocukların Okulda Bireysel Olarak Yapmaktan Hoşlandıkları Etkinlikler ve Oyunlara İlişkin Görüşler*

Tema ve Kategoriler	Alt kategoriler	Katılımcılar	f (n=110)	
			Toplam	%
Sanat Etkinlikleri	Kesme-Yapıştırma Çalışmaları	ÇK-25, ÇK-26, ÇK-30, ÇK-31, ÇK-54, ÇK-59, ÇK-64, ÇK-65, ÇK-78, ÇK-89, ÇK-98, ÇK-99, ÇK-110	13	22.80
		ÇE-18, ÇE-27, ÇE-53, ÇE-55, ÇE-63, ÇE-101, ÇE-103	7	12.28
	Toplam		20	35.08
	Boyama Çalışmaları	ÇK-3, ÇK-4, ÇK-5, ÇK-12, ÇK-14, ÇK-15, ÇK-24, ÇK-28, ÇK-39, ÇK-43, ÇK-44, ÇK-45, ÇK-52, ÇK-56, ÇK-62, ÇK-75, ÇK-88, ÇK-90, ÇK-91, ÇK-97, ÇK-109, ÇK-100	22	38.59
		ÇE-2, ÇE-16, ÇE-17, ÇE-20, ÇE-22, ÇE-40, ÇE-41, ÇE-51, ÇE-61, ÇE-67, ÇE-102, ÇE-105, ÇE-107	13	22.80
	Toplam		35	61.39
	Yoğurma Maddeleri	-	-	-
		ÇE-66, ÇE-81	2	3.50
	Toplam		2	3.50
<b>Genel Toplam</b>			<b>57</b>	<b>51.35</b>
Oyun Etkinlikleri	Hayali Oyunlar	ÇK-10, ÇK-13, ÇK-32, ÇK-57, ÇK-68, ÇK-70, ÇK-71, ÇK-80, ÇK-85, ÇK-95	10	31.25
		ÇE-1, ÇE-8, ÇE-19, ÇE-21, ÇE-34, ÇE-47, ÇE-93, ÇE-104	8	25
	Toplam		18	56.25
	Yapı-inşa Oyunları	ÇK-3, ÇK-6, ÇK-11, ÇK-69, ÇK-96	5	15.62
		ÇE-35, ÇE-38, ÇE-42, ÇE-76	4	12.5
	Toplam		9	28.12
Kurallı Oyunlar	ÇK-79, ÇK-84	2	6.25	
	ÇE-46, ÇE-48, ÇE-106	3	9.37	
Toplam		5	15.62	
<b>Genel Toplam</b>			<b>32</b>	<b>28.82</b>
Müzik Etkinlikleri		ÇK-4, ÇK-29, ÇK-36, ÇK-58, ÇK-60, ÇK-82, ÇK-89	7	70
		ÇE-50, ÇE-77, ÇE-83	3	30
Toplam			10	9.00
Okuma-Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri		ÇK-23, ÇK-94, ÇK-108	3	50
		ÇE-9, ÇE-86, ÇE-92	3	50
Toplam			6	5.40
Fen Etkinlikleri		ÇK-37	1	25
		ÇE-7, ÇE-33, ÇE-49	3	75
Toplam			4	3.60
Diğer		ÇK-73, ÇK-74	2	1.80
		-	-	-
Toplam			2	1.80

Tema ve kategorilere ilişkin toplam yüzdeler genel frekansa, cinsiyete ilişkin yüzdeler ise kategorinin kendi içindeki frekansa göre belirlenmiştir.

Tablo 4’de görüldüğü gibi çocukların %51.35’i sanat etkinliklerinden hoşlanırken “Kesme-yapıştırma çalışmaları” alt kategorisinde bulunan çocuklar [(ÇE-18, ÇK-25, ÇK-26, ÇE-27, ÇK-30, ÇK-31, ÇE-53, ÇK-54, ÇK-89, ÇK-98, ÇK-99, ÇE-101) “Kesmekten hoşlanıyorum”], [(ÇK-65, ÇK-78, ÇE-55, ÇK-59) “Fare yapıştırmaktan”], [ÇE-63 “Penguen etkinliği yapıştırmaktan”, ÇK-64 “Tüm kesme ve yapıştırma etkinliklerinden hoşlanıyorum”, ÇE-103, “Etkinlikleri kesmeyi seviyorum” ÇK-110 “Yapıştırmayı seviyorum”] diye görüş belirtmiştir. 35 çocuk (%31.52) boya çalışmalarından hoşlandıklarını bunlardan 16’sı [(ÇE-2, ÇK-3, ÇK-5, ÇK-6, ÇK-12, ÇK-14, ÇK-15, ÇE-16, ÇE-17, ÇE-20, ÇE-22, ÇK-24, ÇK-28, ÇK-39, ÇE-40, ÇE-41) “Boyama yapmayı seviyorum”], diye görüş belirtirken, 11’i [(ÇK-4, ÇK-43, ÇK-44, ÇK-45, ÇE-51, ÇK-52, ÇE-55, ÇK-75, ÇK-88, ÇE-102, ÇE-105) “Resim yapmak”], bazı çocuklar da [(ÇK-56, ÇE-61, ÇK-62, ÇK-91,) “Penguen boyama”, ÇE-67 “At, köpek, kuş boyaması”, ÇK-90 “At etkinliği boyama”, ÇK-97 “Uğur böceği boyama”, ÇK-100, “Etkinlikleri boyamak”, ÇE-107, “Kendi başıma boyama yapmayı seviyorum”, ÇK-109 “Bebek boyamak”] olarak görüş belirtmiştir. Çocukların bazılarının o gün yaptıkları sanat etkinliğinin etkisinde kalarak görüşlerini belirttiği düşünülebilir. 2 çocuk (%1.80) ise [(ÇE-66, ÇE-81) “Hamur oynamaktan”] zevk aldıklarını “Fakat sınıf kirlenmesin diye çok oynayamadıklarını” ifade etmiştir.

Tablo 4’de dikkat çeken nokta çocukların yapmaktan hoşlandıklarını belirttikleri etkinlikler içinde yoğurma maddelerini iki çocuğun ifade etmesidir. Oysaki yoğurma maddeleri orijinal düşünmeyi, yaratıcılığı ve deneyim kazanmayı sağlayan ve çocukları bu yönlerde cesaretlendiren sanat malzemeleridir. Çocukların görüşlerinden yola çıkarak günlük eğitim programındaki sanat etkinliklerinde yoğurma maddelerine fazla yer verilmediği düşünülebilir.

Tablo 4’de, görüldüğü gibi çocukların bireysel olarak yapmaktan hoşlandığı etkinlik/oyunların sanat etkinlikleri ile bağdaştığı söylenebilir. Çocukların yaratıcılıklarını özerk bir şekilde ortaya koydukları, kendileriyle yaşadıkları çevreyi en doğal şekilde yansıttıkları, kendilerine özgü ürünler ortaya çıkarttıkları çalışmalardan biri de sanat çalışmalarıdır. Bu çalışmalarda öğretmen tarafından gerekli ilgi ortamı yaratılarak, çevre olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır (Yıldız, 2004).

Okul öncesi dönemde sanat eğitimi amacına uygun bir biçimde hazırlandığında çocukların yaratıcılıklarını geliştiren büyük bir potansiyele sahiptir. Duygularını

sözcüklerle, müzikle ve programdaki diğer etkinliklerle ifade edemeyen çocuklar, sanat etkinlikleri ile kendilerini ifade etme imkânı bulmakta ve rahatlamakta, kendilerine özgü yeni ürünler oluşturarak doyuma ulaşmaktadırlar. Ayrıca çocukların sanat ürünleri onların duyguları ve düşünceleri hakkında eğitimcilere bilgiler verebilmektedir. Erken yıllarda çocukların neler düşündükleri, resimlerine bakılarak anlaşılammakta, resimler hakkında yapılan sohbetlerde bunu anlamak mümkün olmaktadır. Çocukların sanat eğitimi sırasında makas, tutkal, boya ve fırçaları kullanması el-göz koordinasyonunun gelişmesini, kavramlar ve problemler hakkında düşünmelerini sağlamakta (Edwards & Nabors,1993; Eliason & Jenkins, 1994), özerklik duyguları için önemli bir faktör olan kendi tercihlerini kendilerinin yapmalarına olanak tanımaktadır.

Okul öncesi dönemde sanat eğitiminin birçok amacı bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi çocukların kendilerini ve dünyayı yaratıcı bir şekilde algılama yeteneklerini artırmaktır. Çocuğun sanat ürünü oluşturma süreci kendi hayatına anlam vermenin bir yoludur. Ayrıca çocuklar başkalarının yaptığı veya doğal sanat çalışmalarındaki anlamı da keşfederler. Onlar için sanat zamanla dünyayı algılama ve dünyadaki ilişkiler hakkında düşünme yolu haline gelmektedir (Epstein, 2001). Çünkü sanat, insanın kendi varlığını ortaya koyma çabası ile hayat bulan bir eylemdir ve sırf bu yüzden insanın kişilik değeri ve bağımsızlığı ile ilgilidir.

Her çocuğun içinde, işittiği bir müziğe fiziksel olarak cevap vermek için bir uyarıcı vardır. Fakat bu uyarıcının büyütülmesi, eğitilmesi, geliştirilmesi ve organize edilmesi gerekmektedir. Bu ritmik anlayış, çocuğun bedeninde olduğu kadar zihninde de önemli bir eğitimsel etkiye sahiptir (Gehrkens, 1944). Çocuklardan [ÇK-4 “Şarkı söylemek”, ÇK-58 “Drama yaparım bebeklerimi oynatarak mesela dans ederim”, ÇK-60 “Bale yaparken mutlu olurum”, ÇK-89 “Müzik”] diye cevaplandırırken 2’si (%1.80)’i [(ÇK-29, ÇK-82) “Dans etmekten”, 2’si %1.80 (ÇK-36, ÇE-77) “Tef çalarken mutlu olurum”, diğer 2 çocuk ise (%1.80) (ÇE-50, ÇE-83) “Davul çalmaktan hoşlanırım”], gibi ifadeler kullanmıştır.

Okul öncesi çocukları ritm ve tekrar içeren müzik etkinliklerine büyük bir ilgi duymaktadır. Çünkü ritm ve tekrar çocuğun tüm yaşamında vardır. Okul öncesi gelişim sürecinde bebeklikten başlayarak döngüsel taklit özelliğine sahip olan çocuk kendinden çıkıp yine kendine dönmekte, kendi kendini taklit etmektedir. Bu durum

çocuğun tüm etkinliklerini içermektedir (Ölçer, 2017). Bu yaş çocukları şarkı söylemeyi özellikle de kendi seçtikleri şarkıları söylemeyi severler. Güçlü bir ritim duygusuna sahiptirler, vuruş ve ritim kalıbı kavramlarını anlayabilirler. Ezgili ve ezgisiz çalgıları gelişen bir beceri ile çalabilirler (Haines & Gerber, 1996).

Bu yaşta çocuklar dil, denge ve motor gelişimleri bakımından büyük ilerlemeler göstermektedirler. Artık hızlı yürüyebilen, denge gerektiren oyunları oynayabilen, el-göz koordinasyonunun gelişmesi sayesinde iki elini bağımsız olarak kullanabilen bir birey haline gelmektedirler. Üstelik artık okul ya da evde karşılaşılabileceği durumlarla mücadele edip, başarılı olmasına yetecek fizikî, zihnî ve hissî imkânlarla sahiptirler. Bununla birlikte tembel ve kararsız bir tutum ve görünüm sergileyebilirler (Yavuzer, 1998).

Dramatik oyun, temelde öykünmeye dayanmaktadır. Çocuk, evcilik oyununda olduğu gibi çevresindeki karakterleri, olayları, hareketleri taklit etmekte ve özgür bir ortamda kendisini başkasının yerine koyarak ifade etmektedir. Oyun sırasında çeşitli nesnelere kullanarak onları konuşturabilmektedir. Dramatik oyunlar çocuğun kendiliğinden oluşturduğu yani spontan, yapılandırılmamış oyunlardır ve belirli süresi olmamaktadır. Oyunlarda çocuk farklı yollardan yaşam deneyimlerini prova etmektedir. “Doktorculuk, evcilik” gibi oyunlar, dramatik oyunlara örnek gösterilebilir (Singer & Revenson, 1978). Çocuk, canlandırdığı kimsenin özelliklerine bürünürken, kendini ve insanları farklı açıdan görmeye çalışmakta; hayal ve yorum gücünü kullanarak çevresini tanımaktadır (Gönen ve Uyar Dalkılıç, 2004).

Katılımcı çocuklardan 18’inin (%56.25), yapmaktan hoşlandığı etkinlikle ilgili tercihini dramatik oyunla ilişkilendirdiği görülmüştür. Bu çocuklardan bir tanesi [ÇE-19] “Doktorculuk oynamaktan”, 10’u (%55.55) [ÇK-10, ÇK-13, ÇK-32, ÇK-68, ÇK-70, ÇK-71, ÇK-80, ÇK-85, ÇK-95, ÇE-104] “Evcilik oynamaktan”, 7’si (%38.88) [ÇE-1, ÇE-8, ÇE-21, ÇE-34, ÇE-47, ÇE-57, ÇE-93] “Arabacılık oynamaktan” hoşlandıklarını söyleyerek dramatik oyun içinde yer alan sembolik oyunlara örnek oluşturmuştur.

Verilen cevaplar incelendiğinde sanat etkinliklerinde olduğu gibi tercih edilen oyun türlerinde de farklılıklar olduğu görülmüştür. Kimi çocuklar oyun kartlarıyla oynamaktan hoşlandığını belirtirken, bazıları hayali oyunlarını tercih etmiştir. Bu çocuklardan birisi (ÇK-74 “En sevdiğim oyun öğretmenimle karda kartopu oynamaktan”), 2’si (%1.80) (ÇE-106, ÇE-46), “Oyun kartlarıyla oynamaktan” 3’ü



(%2.70) (ÇE-48, ÇK-79, ÇE-84) “Maç yapmaktan”, 9’unun da (ÇK-3, ÇK-6, ÇK-11, ÇE-35, ÇE-38, ÇE-42, ÇK-69, ÇE-76, ÇK-96) “Blok oynamaktan” (yapı-inşa oyunları) hoşlandıklarını belirtmiştir.

Keşfetme arzusu ile dünyaya gelen ve her gün dünya hakkında sorular yönelten çocuklar, doğaları gereği meraklıdırlar. (Gönen ve Uyar Dalkılıç, 2004) Çocuklarda doğal olarak gelişen bu sorgulama arzusu, çocukların fen ile tanışmaları için dayanak sağlamakta ve fen ile ilgili deneyimlerinin temelini oluşturmaktadır (Akman, 2003; Bosse, Jacobs & Anderson, 2009). Fen eğitiminin insanın doğumuyla başlayıp tüm yaşamı boyunca devam eden bir süreç olmasıyla çocuğun da fene olan ilgisi gelişim düzeyine bağlı olarak yaşamı boyunca devam etmektedir (Aktaş Arnas, Aslan & Günay Bilaloğlu, 2014). Dört çocuğun (%3.60) bireysel olarak yapmaktan hoşlandıkları etkinliklere ilişkin görüşlerinin [ÇE-7 “Kitaptaki hayvan resimlerini incelemek”, ÇE-33 “Sınıftaki balıklarımızı beslerim onlarla konuşurum”, ÇK-37 “Bahçede koşarken tavşanları severim”, ÇE-49 “Pasta yaparım”] şeklinde fen etkinlikleri kategorisi altında toplandığı görülmektedir.

Bireysel olarak yapmaktan hoşlandıkları etkinliklere ilişkin bazı çocuk görüşleri, “Okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri” kategorisini ortaya çıkartmıştır. Çocukların görüşlerinden yola çıkarak ödev gibi algılandığı düşünülen okuma yazmaya hazırlık kapsamındaki çalışmaların, (ÇE-9, ÇE-92, ÇK-94) “Defter çalışmak”, (ÇK-23, ÇK-108) “Ece ile bay cüce kitaplarını okumaktan”, “ÇE-86 “Kitap okumak”] şeklinde ifade edildiği görülmüştür.

Piaget’in, 2-7 yaş arasını kapsayan ve işlem öncesi dönem olarak ifade ettiği dönemde yer alan sezgisel gelişim evresinde (4-7) çocuklar, mantık kurallarına uygun düşünme yerine, olayları sezgilerine dayanarak açıklar ve neden gösterirler. Bu dönem çocukları olayların sırasını açıklama, ilişkileri, özellikle neden-sonuç ilişkisini açıklama, sayıları ve ilişkileri anlama, başka konuşmacıları doğru olarak algılama ve kuralları hatırlama ve anlamada yetersizdir (Charles, 1992).

Tablo 4’de fen etkinlikleri yapmaktan hoşlanan çocuk sayısının düşük olduğu görülmektedir. Tablo 5’de de yine çocukların öğretmenin yapmalarına izin verdiği şeylerle ilgili görüşlerinde ise Fen etkinlikleri kategorisi ortaya çıkmamıştır. Çocuk görüşlerinden yola çıkarak gün içinde fen etkinliklerine fazla yer verilmediği sonucu çıkarılabilir.

ÇK-73, yapmaktan hoşlandığı etkinlik ve oyunlara ilişkin “Ben öğretmenime yardım etmeyi seviyorum” cevabını vermiştir. Erikson’ın “başarıya karşı aşağılık duygusu dönemi” olarak tanımladığı 7-11 yaş arasındaki çocuklar üzerine düşen görev ve sorumlulukları tamamlama azmiyle mutluluğu arasındaki ilişkiyi görmeye başlamaktadır (Woolfolk, 2016). Bu özelliği 60-72 ay arasındaki çocuklarda da görmek mümkündür.

Tablo 4 incelendiğinde çocukların, dil etkinlikleri içinde yer alan tekerleme, şiir, bilmece, parmak oyunu, sohbet, öykü gibi etkinliklere ilişkin görüş bildirmedikleri dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin gün içinde daha çok sanat etkinliklerine odaklandıkları, dil etkinliklerine çok fazla yer vermedikleri görülmüştür. Dikkat çeken diğer bir husus da boya çalışmalarına ve müzik etkinliklerine kız çocuklarının erkek çocuklarından daha fazla ilgi gösterdiği olmuştur.

**4.1.2. Çocukların öğretmenlerin yapmasına izin verdiği şeylere ilişkin görüşleri.** Çocukların, öğretmenlerin yapmasına izin verdiği şeylere ilişkin görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan tema ve kategoriler, Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5.

*Çocukların, Öğretmenlerin Yapmasına İzin Verdiği Şeylere İlişkin Görüşleri*

Tema ve Kategoriler		F(n=110)	
		Katılımcılar	Toplam %
Sanat Etkinlikleri	Kesme-yapıştırma çalışmaları	ÇK-14, ÇE-38, ÇK-52, ÇK-59, ÇK-99,	5 14.70
		ÇE-38, ÇE-63	2 5.88
	Toplam		7 20.58
	Boyama çalışmaları	ÇK-3, ÇK-5, ÇK-6, ÇK-14, ÇK-32, ÇK-36, ÇK-39, ÇK-43, ÇK-44, ÇK-60, ÇK-62, ÇK-79, ÇK-88, ÇK-91, ÇK-94	15 44.11
		ÇE-9, ÇE-42, ÇE-63, ÇE-76	4 11.76
	Toplam		19 55.87
	Yoğurma Maddeleri	ÇK-30, ÇK-75, ÇK-82,	3 8.82
		ÇE-7, ÇE-17, ÇE-19, ÇE-102, ÇE-104	5 14.70
	Toplam		8 23.52
Genel Toplam			34 29.05
Oyun Etkinlikleri	Hayali Oyunlar	ÇK-4, ÇK-5, ÇK-6, ÇK-10, ÇK-11, ÇK-15, ÇK-23, ÇK-24, ÇK-26, ÇK-28, ÇK-31, ÇK-32, ÇK-44, ÇK-70, ÇK-71, ÇK-73, ÇK-56, ÇK-65, ÇK-80, ÇK-89, ÇK-91, ÇK-90, ÇK-95, ÇK-96, ÇK-100, ÇK-109,	26 26.92

	ÇE-8, ÇE-18, ÇE-21, ÇE-49, ÇE-50, ÇE-53, ÇE-57, ÇE-93, ÇE-92, ÇE-103, ÇE-106	11	15.71
<b>Toplam</b>		<b>37</b>	<b>42.63</b>
Yapı-inşa oyunları	ÇK-29	1	1.42
	ÇE-20, ÇE-22, ÇE-61, ÇE-76, ÇE-81, ÇE-107,	6	8.57
<b>Toplam</b>		<b>7</b>	<b>9.99</b>
Kurallı Oyunlar	ÇK-12, ÇK-25, ÇK-37, ÇK-45, ÇK- 69, ÇK-74, ÇK-97, ÇK-110,	8	30.76
	ÇE-1, ÇE-2, ÇE-16, ÇE-27, ÇE-33, ÇE-34, ÇE-35, ÇE-40, ÇE-41, ÇE-46, ÇE-47, ÇE-48, ÇE-66, ÇE-67, ÇE- 72, ÇE-84, ÇE-86 ÇE-101	18	69.23
<b>Toplam</b>		<b>26</b>	<b>100.00</b>
<b>Genel Toplam</b>		<b>70</b>	<b>59.82</b>
Okuma- yazmaya hazırlık etkinlikleri	ÇK-13, ÇK-54, ÇK-58, ÇK-64, ÇK- 68, ÇK-78, ÇK-98	7	53.84
	ÇE-51, ÇE-55, ÇE-77, ÇE-87, ÇE-91, ÇE-108,	6	46.15
<b>Toplam</b>		<b>13</b>	<b>11.11</b>

Tema ve kategorilere ilişkin toplam yüzdeler genel frekansa, cinsiyete ilişkin yüzdeler ise kategorinin kendi içindeki frekansa göre belirlenmiştir.

Tablo 5’de görüldüğü gibi çocukların, öğretmenlerin yapmasına izin verdiği şeylere ilişkin görüşleri, sanat etkinlikleri (%29.03), oyun etkinlikleri (%59.82) ve okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri (%11.11) kategorilerinde toplanmıştır. Sanat etkinlikleri çocuğun iç dünyasını, düşüncelerini, duygularını yansıtabileceği özgür bir ortam sağlayarak çocuğu tanıma, yeteneklerini keşfetme, gelişimini değerlendirmek için iyi bir gözlem alanıdır. Eğitim kurumlarında sanat etkinlikleri kapsamında kağıt çalışmaları, boya çalışmaları, yoğurma maddeleriyle çalışma, artık materyal çalışmaları yapılmaktadır. Günlük akışta bu çalışmaların yer aldığı sanat etkinliklerine yer verilse de sınıfta çocukların istedikleri zaman sanat etkinliği yapmalarına fırsat verecek bir sanat merkezi düzenlenmektedir. Sanat merkezi çocukların bireysel ve grup çalışmalarına olanak tanımaktadır (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003).

Öğretmen bu süreçte çocukların deneyim elde etmeleri, kendi bilgilerini yapılandırılmaları ve çocukların aktif olmalarını amaçlamalıdır. Çocukların kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri ortamda farklı malzeme ve etkinliklerin, çocuğun yaşına uygun yeterli miktarda ve kaliteli olmasına dikkat edilmelidir (Abacı, 2003; Artut, 2007; Aral ve Can Yaşar, 2011).

Beş çocuk (%4.27) [ÇK-14, ÇE-38, ÇK-52, ÇK-59, ÇK-99] öğretmenlerinin yapmalarına izin verdiği şey olarak “kesme-yapıştırma çalışmaları”nı belirtirken, çocuklardan 8’inin (%6.83) [ÇE-7, ÇE-17, ÇE-19, ÇK-30, ÇK-75, ÇK-82, ÇE-102, ÇE-104], “Yoğurma maddeleri” kategorisinde olan “Hamur oynamaya” izin verdiğini, 19’unun (%16.23) [ÇK-3, ÇK-5, ÇK-6, ÇE-9, ÇK-14, ÇK-32, ÇK-36, ÇE-42, ÇK-43, ÇK-44, ÇK-39, ÇK-60, ÇK-62, ÇE-63, ÇE-76, ÇK-79, ÇK-88, ÇK-94, ÇK-91] “Resim yapmamıza izin verir” görüşüyle diğer etkinlikler yanında “Boya çalışmaları” kategorisi altında görüş belirttiği, aynı zamanda 4 çocuk da (%3.41) [ÇK-5, ÇK-6, ÇK-32, ÇK-44] dramatik oyuna izin verdiği görüşünü belirtmiştir.

Çocuklar tarafından organize edilen gerçeklerle, çocukların anlayışları arasında bir köprü durumunda olan hayali oyunlarda çocuklar kendisini bir başkasının yerine koyarak, gizli duygu ve düşünceleri açığa vurmaktadır. Gerçek hayatta yapamadığı üzüntü, kırgınlık, öfke, aşağılık duygusu gibi olumsuz duygulardan kurtulmayı oyun esnasında öğrenmektedir (Ataç, 1991; Erden, 2002).

Katılımcı çocuklardan 4’ü (%3.63) [ÇK-5, ÇK-23, ÇK-71, ÇK-90] “Hayali oyunlar” kategorisinde “Doktorculuk”a izin verildiğini belirtirken, 6’sı (%5.12) [ÇE-53, ÇE-93, ÇE-7, ÇE-92, ÇE-50, ÇE-8] yine “Hayali oyunlar” kategorisinde “Arabacılık”a izin verildiğini, 28’i ise (%23.93) hayali oyunlar kategorisinde [ÇK-4, ÇK-6, ÇK-10, ÇK-11, ÇK-15, ÇE-18, ÇE-21, ÇK-24, ÇK-26, ÇK-28, ÇK-32, ÇK-44, ÇE-49, ÇE-50, ÇK-56, ÇK-65, ÇK-70, ÇK-73, ÇK-80, ÇK-95, ÇK-96, ÇK-100, ÇE-103, ÇE-106, ÇK-109, ÇE-57, ÇK-89, ÇK-91] “evcilik oynamaya” izin verildiğini dile getirmiştir.

Çocuğun ifade edici, alıcı dil gelişimi, sosyalleşme ve ortak karar verme becerisinin gelişmesine, yaratıcılık ve matematiksel becerilerinin gelişimine katkı sağladığı için gerekli görülen “Yapı-inşa oyunları” kategorisine (Hirsch, 1996; Wellhousan ve Kieff, 2001), 7 (%5.98) çocuğun [ÇE-22, ÇE-20, ÇK-29, ÇE-61, ÇE-76, ÇE-81, ÇE-107] “Legolarla oynamak” ifadesiyle dahil olduğu ve bunlardan sadece birinin kız olduğu görülmektedir.

Çeşitli kurallar içeren oyunlar çocukların gelişimlerinin önemli bir parçasıdır (Cardon, 2007). 4 çocuk (% 3.41), [ÇE-27, ÇE-34, ÇE-48, ÇE-84] “Oyun kartlarıyla oynamaktan” hoşlandıklarını, 4 çocuk (% 3.41) [ÇE-1, ÇK-69, ÇE-72, ÇE-86], “Parkta yarış yapmaktan” hoşlandıklarını, 5 çocuk (%4.27) [ÇE-35, ÇE-40, ÇE-41, ÇE-46, ÇE-47], “maç yapmaktan hoşlandıklarını” diğer çocuklarda [ÇE-2 “Heykel böyle şarkı çalınca hareket ediyor”, ÇK-12 “Bahçede sek sek oynamak”, ÇE-16 “Minder kapmaca”, ÇK-25 “Yağ satarım bal

satarım oynamak”, Ç<sub>E-33</sub> “Robot oyununu”, Ç<sub>K-37</sub> “kovalamaca”, Ç<sub>K-45</sub> “Öğretmenimizin öğrettiği oyunları bahçede oynamak”, Ç<sub>E-66</sub> “İp çekmece bi keresinde iple çekişmiştik böyle gruplara ayırmıştı öğretmen”, Ç<sub>E-67</sub> “Sandalye kapmaca”, Ç<sub>K-74</sub> “Saklambaç oynamak”, Ç<sub>K-97</sub> “Çocuk parklarında yakalamaca oynamak”, Ç<sub>E-101</sub> “Minder kapmaca”, Ç<sub>K-110</sub> “Parkta bayraklı oyun oynamayı”] şeklinde görüş belirterek hem kurallı hem de büyük motor becerilere yönelik oyunları içerecek şekilde görüşler ifade etmişlerdir.

Çocukların bu farklı ifadelerine bakıldığında, yaşları itibariyle oyun için bilişsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyecek şekilde farklı oyun materyallerine yöneldikleri ve her birinden ayrı keyif aldıkları düşünülebilir. Bazı çocuklar öğretmenlerinin kaba motor gelişimlerini daha fazla destekleyen kurallı oyunlara, bahçe ve parkta vakit geçirmeye, bisiklet sürmeye veya ince motor becerilerine yönelik olarak oyun hamuru ile oynamaya ve legolar gibi yapı-inşa oyunlarına izin verdiklerini belirtirken; bazı çocukların da oyunların sosyal-duygusal yönüne ağırlık vererek öğretmenlerin, dramatik oyun olarak düşünülebilecek arkadaşlık oyunları oynamalarına izin verdiğini dile getirmiştir.

Çocuklardan 4’ünün (%3.41) [Ç<sub>K-64</sub>, Ç<sub>K-68</sub>, Ç<sub>K-78</sub>, Ç<sub>E-87</sub>], “Kitapların resimlerine bakmak”, 4’ünün (%3.41) [Ç<sub>E-51</sub>, Ç<sub>E-55</sub>, Ç<sub>K-91</sub>, Ç<sub>K-108</sub>], “Dergilerdeki çizgileri çalışmak”, 5’inin de (%4.27), [Ç<sub>K-13</sub>, Ç<sub>K-54</sub>, Ç<sub>K-58</sub>, Ç<sub>E-77</sub>, Ç<sub>K-98</sub>] “Etkinlik kitabını çalışmak”, olarak öğretmenlerin yapmalarına izin verdiği şeylerden “Okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri” kategorisinde yer alabilecek şekilde görüşlerini belirttikleri görülmüştür.

**4.1.3. Çocukların, öğretmenlerin yapmalarına izin vermediği şeylere ilişkin görüşleri.** Çocukların, öğretmenlerin yapmasına izin vermediği şeylere ilişkin görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan tema ve kategoriler, Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

*Çocukların Öğretmenlerinin Yapmasına İzin Vermediği Şeylere İlişkin Görüşleri*

Kategoriler	f (n=110)		
	Katılımcılar	Toplam	%
Tehlike yaratan davranışlarda bulunmak	Ç <sub>K-3</sub> , Ç <sub>K-4</sub> , Ç <sub>K-5</sub> , Ç <sub>K-14</sub> , Ç <sub>K-15</sub> , Ç <sub>K-23</sub> , Ç <sub>K-29</sub> , Ç <sub>K-39</sub> , Ç <sub>K-59</sub> , Ç <sub>K-74</sub> , Ç <sub>K-75</sub> , Ç <sub>K-80</sub> , Ç <sub>K-88</sub> , Ç <sub>K-89</sub> , Ç <sub>K-90</sub> , Ç <sub>K-99</sub> , Ç <sub>K-100</sub> , Ç <sub>K-108</sub> ,	18	58.06

	Ç <sub>E-1</sub> , Ç <sub>E-7</sub> , Ç <sub>E-8</sub> , Ç <sub>E-16</sub> , Ç <sub>E-33</sub> , Ç <sub>E-40</sub> , Ç <sub>E-41</sub> , Ç <sub>E-42</sub> , Ç <sub>E-47</sub> , Ç <sub>E-51</sub> , Ç <sub>E-86</sub> , Ç <sub>E-101</sub> , Ç <sub>E-105</sub>	13	41.93
<b>Genel Toplam</b>		<b>31</b>	<b>27.33</b>
Sınıf Düzenini bozmak	Ç <sub>K-24</sub> , Ç <sub>K-28</sub> , Ç <sub>K-36</sub> , Ç <sub>K-37</sub> , Ç <sub>K-43</sub> , Ç <sub>K-54</sub> , Ç <sub>K-58</sub> , Ç <sub>K-60</sub> , Ç <sub>K-68</sub> , Ç <sub>K-70</sub> , Ç <sub>K-73</sub> , Ç <sub>K-79</sub> , Ç <sub>K-85</sub> , Ç <sub>K-110</sub> , Ç <sub>E-49</sub> , Ç <sub>E-57</sub> , Ç <sub>E-61</sub> , Ç <sub>E-67</sub> , Ç <sub>E-77</sub> , Ç <sub>E-106</sub>	14	70
		6	30
<b>Genel Toplam</b>		<b>20</b>	<b>17.69</b>
Toplumsal Kurallar	Ç <sub>K-3</sub> , Ç <sub>K-6</sub> , Ç <sub>E-8</sub> , Ç <sub>K-11</sub> , Ç <sub>K-13</sub> , Ç <sub>K-14</sub> , Ç <sub>K-24</sub> , Ç <sub>K-25</sub> , Ç <sub>K-26</sub> , Ç <sub>K-28</sub> , Ç <sub>K-30</sub> , Ç <sub>K-31</sub> , Ç <sub>K-32</sub> , Ç <sub>E-38</sub> , Ç <sub>K-52</sub> , Ç <sub>K-56</sub> , Ç <sub>K-65</sub> , Ç <sub>K-68</sub> , Ç <sub>K-71</sub> , Ç <sub>K-78</sub> , Ç <sub>K-91</sub> , Ç <sub>K-94</sub> , Ç <sub>K-96</sub> , Ç <sub>K-98</sub> , Ç <sub>K-109</sub> , Ç <sub>K-110</sub> , Ç <sub>E-2</sub> , Ç <sub>E-8</sub> , Ç <sub>E-9</sub> , Ç <sub>E-18</sub> , Ç <sub>E-19</sub> , Ç <sub>E-20</sub> , Ç <sub>E-21</sub> , Ç <sub>E-22</sub> , Ç <sub>E-27</sub> , Ç <sub>E-34</sub> , Ç <sub>E-35</sub> , Ç <sub>E-46</sub> , Ç <sub>E-50</sub> , Ç <sub>E-53</sub> , Ç <sub>E-55</sub> , Ç <sub>E-63</sub> , Ç <sub>E-66</sub> , Ç <sub>E-72</sub> , Ç <sub>E-76</sub> , Ç <sub>E-81</sub> , Ç <sub>E-83</sub> , Ç <sub>E-87</sub> , Ç <sub>E-93</sub> , Ç <sub>E-102</sub> , Ç <sub>E-103</sub> , Ç <sub>E-104</sub> , Ç <sub>E-107</sub>	26	49.05
		27	50.94
<b>Genel Toplam</b>		<b>53</b>	<b>46.90</b>
Her şeye izin vermek	Ç <sub>K-10</sub> , Ç <sub>K-45</sub> , Ç <sub>K-82</sub> , Ç <sub>K-95</sub> , Ç <sub>E-48</sub> , Ç <sub>E-84</sub>	4	66.66
		2	33.33
<b>Genel Toplam</b>		<b>6</b>	<b>5.30</b>
Hiçbir şeye izin vermemek	Ç <sub>K-12</sub> , Ç <sub>K-64</sub> , Ç <sub>K-97</sub>	3	2.65
		-	-
<b>Genel Toplam</b>		<b>3</b>	<b>2.65</b>

Tema ve kategorilere ilişkin toplam yüzdeler genel frekansa, cinsiyete ilişkin yüzdeler ise kategorinin kendi içindeki frekansa göre belirlenmiştir.

Tablo 6'da çocukların öğretmenlerin yapmasına izin vermediği şeylere ilişkin görüşleri %46.90'lık oranla "Toplumsal kurallar"la ilgili davranışlardır. Bunu sırasıyla "Tehlike yaratan davranışlarda bulunmak" (%27.33) ve "Sınıf düzenini bozmak" (%17.69) kategorisindeki davranışlar izlemektedir.

Çocuk görüşlerine göre öğretmenin yapmalarına izin vermediği şeylere ilişkin, "Tehlike yaratan davranışlarda bulunmak" kategorisindeki açıklamalara bakıldığında çocukların %27.33'ünün bu kategoride görüş bildirdiği görülmektedir. Bu kategorideki çocuk ifadeleri incelendiğinde çocukların 5'inin (%4.42), [(Ç<sub>E-1</sub>, Ç<sub>K-3</sub>, Ç<sub>E-33</sub>, Ç<sub>K-80</sub>, Ç<sub>K-88</sub>) "İzinsiz dışarı çıkmamıza"], 4'ünün (%3.53), [(Ç<sub>K-39</sub>, Ç<sub>E-40</sub>, Ç<sub>E-41</sub>, Ç<sub>E-42</sub>) "Savaş oynamaya maç oynamaya"], 2'sinin (%1.76), [(Ç<sub>K-5</sub>, Ç<sub>K-90</sub>) "Suyla oynamaya izin vermez"], 2'sinin (%1.76), [(Ç<sub>E-7</sub>, Ç<sub>E-8</sub>) "Bisiklet binmeme"], 2'sinin (%1.76), [(Ç<sub>E-16</sub>, Ç<sub>E-101</sub>) "İzinsiz tuvalete gitmemize izin vermez"], [(Ç<sub>K-14</sub>) "Evcilik köşesinde fırının üstüne çıkmaktan"], [(Ç<sub>K-15</sub>) "Mutfak köşesinde mutfak tezgahına çıkmama"], [(Ç<sub>K-99</sub>) "Salıncağa ters binmeme"], [(Ç<sub>K-100</sub>) "Parkta çok hızlı koşmamıza"], [(Ç<sub>E-105</sub>) "Tek başıma parka gitmek"], [(Ç<sub>E-86</sub>) "Ağaca tırmanmak"], [(Ç<sub>K-4</sub>) "Hareket odasına yalnız gitmeme"], [(Ç<sub>E-51</sub>) "Mesela bugün minder oyununa izin vermedi"], [(Ç<sub>K-23</sub>) "Taso oynamamıza izin vermiyor ağzımıza katıyoruz diye"], [(Ç<sub>K-29</sub>) "Imm koşmama izin vermez"], [(Ç<sub>K-108</sub>) "Mycrof oynamamıza izin vermez"]

*çünkü bazen cama çarpıyor”*], [(Ç<sub>K-74</sub>) “Yalnız bir yere gitmeme”], [(Ç<sub>K-75</sub>) “Parka çıkamayız”], [(Ç<sub>E-47</sub>) “Kaydırdıktan ters kaymama izin vermez”], [(Ç<sub>K-89</sub>) “Hareket odasına arkadaşlarımızla gitmediğimiz sürece izin vermiyo orda hareket yapıyoruz”] gibi çeşitli görüşler ortaya koyduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin çocuklar için koyduğu kuralların, çocukların güvenliğinden sorumlu olmaları yanında onları koruma içgüdüsünden, sınıfta düzeni sağlama gereksiniminden, eğitimdeki toplumsal kuralları kazandırma beklentisinden kaynaklandığı söylenebilir.

Eğitim ortamları oluşturma öğretmen, idareci, beslenme, gıda kalitesi gibi niteliklerle ilgili olduğu kadar; oluşturulmuş eğitim ortamlarının fiziksel koşulları ile de ilgili olmaktadır. Çocukların okul öncesi eğitimden en uygun şekilde yararlanabilmeleri, ihtiyaç duydukları her şeye ulaşabilmeleri, kendilerini rahat ifade edebilmeleri, yaratıcı düşünebilmeleri ve çevre hakkında merak duyabilmeleri oranında gerçekleşmektedir. Eğitim ortamlarının çok yönlü düşünmeye ortam sağlayacak, rahat hareket etme imkânı verecek düzeyde esnek ve güvenilir alanlar olması, eğitimden istenilen oranda yararlanılmasını sağlamaktadır (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003; Özdemir, Bacanlı ve Sözer; 2007).

Katılımcı çocukların öğretmenin yapmalarına izin vermediği şeylere ilişkin, “Sınıf düzenini bozmak” kategorisini ortaya çıkartan açıklamaları incelendiğinde; 7’sinin (%6.14), [(Ç<sub>K-36</sub>, Ç<sub>E-57</sub>, Ç<sub>K-58</sub>, Ç<sub>K-60</sub>, Ç<sub>E-61</sub>, Ç<sub>K-68</sub>, Ç<sub>K-79</sub>) “Yerlere çöp atmamıza izin vermez”], 5’sinin (%4.42) [(Ç<sub>E-49</sub>, Ç<sub>E-106</sub>, Ç<sub>K-54</sub>, Ç<sub>K-70</sub>, Ç<sub>K-73</sub>) “Sınıfı dağıtarak oynamak”], 3’ünün (%2.63) [(Ç<sub>K-24</sub>, Ç<sub>K-28</sub>, Ç<sub>K-110</sub>) “Yaramazlık yapmama” ], diğer çocukların da [(Ç<sub>E-67</sub>) “Oyuncaklarımızı bozmaya izin vermez”], [(Ç<sub>K-37</sub>) “Yapıştırıcıları açık bırakmamıza izin vermez”], [(Ç<sub>K-85</sub>) “Sınıfın oyuncaklarını dışarı çıkarmamıza izin vermez”], [(Ç<sub>K-43</sub>) “Tahtayı karalamamıza izin vermez”], [(Ç<sub>E-77</sub>) “Tepleri gürültülü çalmama izin vermez”], şeklinde olduğu görülmüştür. “Sınıf düzenini bozmak” kategorisini ortaya çıkartan açıklamalara bakıldığında, özellikle kız çocuklarının görüşlerinin (%12.38) erkek çocuklarıyla (%5.30) karşılaştırıldığında daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenin yapmalarına izin vermediği şeylere ilişkin çocuk görüşlerinden “Toplumsal kurallar” kategorisindeki açıklamalar incelendiğinde; Çocukların 10’unun (%8.84) [(Ç<sub>E-9</sub>, Ç<sub>E-19</sub>, Ç<sub>K-25</sub>, Ç<sub>E-46</sub>, Ç<sub>E-72</sub>, Ç<sub>E-81</sub>, Ç<sub>E-103</sub>, Ç<sub>E-104</sub>, Ç<sub>E-107</sub>, Ç<sub>K-110</sub>) “Yaramazlık

yapmamıza”], 7’sinin (%6.19) [(ÇK-14, ÇK-52, ÇK-59, ÇE-83, ÇK-78, ÇK-94, ÇK-96) “Bağırmamıza”], 4’ünün (%3.53) [(ÇE-21, ÇK-28, ÇE-76, ÇK-109) “İzin almadan konuşmama izin vermez”], 4’ünün (%3.53) [(ÇE-18, ÇK-68, ÇE-87, ÇE-103) “Evdeki oyuncuğu getirmemize”], 3’ünün (%2.65) [(ÇE-22, ÇE-38, ÇE-61) “Saygılı davranmamamıza”], 3’ünün (%2.65) [(ÇE-8, ÇK-44, ÇE-93) “Dondurma yememize”] olarak ifade ettikleri görülmüştür.

Diğerlerinin de [ÇE-20 “Öksürmeme izin vermez”, ÇK-24 “Arkadaşlarımıza hakaret etmemize”, ÇK-26”Kitap okurken ayakta okuyanlara izin vermez”, ÇK-11”Eğer oynarken gürültü yaparsak izin vermez”, ÇE-2 “Okula oyuncak getirmemize arkadaşlarımıza kötü söz söyletmemize izi vermez”, Ç K-98”Mesela bazenleri saygısızca oyun oynamama izin vermez”, ÇK-91”Mesela tuvalete gitmek isterken birbirimize su fıskırtıyoruz diye izin vermez”, ÇE-102 “Kapalı olan şeyleri vahşice, yırtarak oynamamıza izin vermiyo”, “ÇK-30”Mesela biyeri karalamak”, ÇK-31 “Düzgün oturmamama”, ÇK-6 “Gösterilerde özellikle hiçbir şey yapmamıza izin vermiyo çünkü saygısız oluyoruz bazen”, ÇK-65 “Ayakkabımı çıkarmak”, ÇE-50 “İzin almadan oyuncakları götürmemize vermez”, ÇE-53 “Aniden bağırıp rahatsızlık vermemize”, ÇK-13 “Mesela bazenleri oyun oynamama izin vermez”, ÇE-8 “Sınıfın malını eve götüremeyiz”, ÇE-27”Çubuğu kırmama izin vermez, minder savaşı yapmamıza izin vermez”, ÇK-32”Bazı oyuncaklarla oynamak istediğimizde izin almamamıza”, ÇE-35”Öğretmenim yemek yerken konuşmama izin vermez”, ÇE-55”Kuklalarla izinsiz oynamamıza”, ÇK-56”Hayvan merkezinde yaramazca oynamamıza”, ÇE-66”Müzik aletlerini yüksek sesle çalmak”, ÇE-34”İzinsiz dolabımdan oyuncuğımı almama”, ÇE-63”Su içmeme o konuşurken ders yaparken içmeme izin vermiyor“, ÇK-71” Arkadaşlarımın oyunlarını bozmama” ] olarak ifade ettikleri görülmüştür. Çocukların, toplumsal kurallar kategorisine ilişkin yanıtları incelendiğinde incelendiğinde bazı noktalarda engellendiklerini düşündükleri söylenebilir.

Araştırmada, öğretmenlerinin neleri yapmalarına izin vermedikleri konusunda beş çocuğun görüşleri incelendiğinde beş çocuğun, [(ÇK-10, ÇK-95, ÇK-82, ÇE-84, ÇK-45, ÇE-48) “öğretmenlerinin her şeye izin verdiğini”], üç çocuğun ise [(ÇK-12, ÇK-97, ÇK-64) “öğretmenlerinin hiçbir şeye izin vermediğini”] belirttikleri görülmüştür.



**4.1.4. Çocukların, öğretmenin verdiği görev ve sorumluluklara ilişkin görüşleri.** Araştırmada, çocukların özerklik algılarını ortaya çıkartabilmek amacıyla yanıt aranan diğer bir soru, çocukların öğretmenin verdiği görev ve sorumluluklar hakkındaki görüşlerine ilişkin olmuştur. Çocukların bu konudaki görüşlerine Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7.

*Çocukların Öğretmenin Verdiği Görev ve Sorumluluklara İlişkin Görüşleri*

Tema ve Kategoriler	f (n=110)		
	Katılımcılar	Toplam	%
Sınıfın toplanması ve temizliği	Ç <sub>K-4</sub> , Ç <sub>K-14</sub> , Ç <sub>K-24</sub> , Ç <sub>K-25</sub> , Ç <sub>K-29</sub> , Ç <sub>K-30</sub> , Ç <sub>K-31</sub> , Ç <sub>K-32</sub> , Ç <sub>K-36</sub> , Ç <sub>K-37</sub> , Ç <sub>K-39</sub> , Ç <sub>K-44</sub> , Ç <sub>K-45</sub> , Ç <sub>K-56</sub> , Ç <sub>K-58</sub> , Ç <sub>K-59</sub> , Ç <sub>K-64</sub> , Ç <sub>K-69</sub> , Ç <sub>K-68</sub> , Ç <sub>K-70</sub> , Ç <sub>K-71</sub> , Ç <sub>K-79</sub> , Ç <sub>K-82</sub> , Ç <sub>K-85</sub> , Ç <sub>K-89</sub> , Ç <sub>K-96</sub> , Ç <sub>K-108</sub> , Ç <sub>K-110</sub>	28	50.90
	Ç <sub>E-1</sub> , Ç <sub>E-2</sub> , Ç <sub>E-9</sub> , Ç <sub>E-16</sub> , Ç <sub>E-18</sub> , Ç <sub>E-19</sub> , Ç <sub>E-20</sub> , Ç <sub>E-33</sub> , Ç <sub>E-41</sub> , Ç <sub>E-40</sub> , Ç <sub>E-42</sub> , Ç <sub>E-46</sub> , Ç <sub>E-48</sub> , Ç <sub>E-49</sub> , Ç <sub>E-51</sub> , Ç <sub>E-53</sub> , Ç <sub>E-55</sub> , Ç <sub>E-57</sub> , Ç <sub>E-61</sub> , Ç <sub>E-63</sub> , Ç <sub>E-67</sub> , Ç <sub>E-76</sub> , Ç <sub>E-77</sub> , Ç <sub>E-81</sub> , Ç <sub>E-83</sub> , Ç <sub>E-87</sub> , Ç <sub>E-102</sub>	27	49.09
Genel Toplam		55	48.67
Materyal hazırlığı ve dağıtımından sorumlu olmak	Ç <sub>K-3</sub> , Ç <sub>K-4</sub> , Ç <sub>K-6</sub> , Ç <sub>K-10</sub> , Ç <sub>K-23</sub> , Ç <sub>K-26</sub> , Ç <sub>K-43</sub> , Ç <sub>K-44</sub> , Ç <sub>K-45</sub> , Ç <sub>K-54</sub> , Ç <sub>K-60</sub> , Ç <sub>K-62</sub> , Ç <sub>K-73</sub> , Ç <sub>K-75</sub> , Ç <sub>K-78</sub> , Ç <sub>K-80</sub> , Ç <sub>K-89</sub> , Ç <sub>K-99</sub> , Ç <sub>K-109</sub>	19	61.29
	Ç <sub>E-17</sub> , Ç <sub>E-27</sub> , Ç <sub>E-34</sub> , Ç <sub>E-35</sub> , Ç <sub>E-47</sub> , Ç <sub>E-50</sub> , Ç <sub>E-52</sub> , Ç <sub>E-57</sub> , Ç <sub>E-84</sub> , Ç <sub>E-86</sub> , Ç <sub>E-103</sub> , Ç <sub>E-104</sub>	12	38.70
Genel Toplam		31	27.43
Diğer	Ç <sub>K-12</sub> , Ç <sub>K-13</sub> , Ç <sub>K-15</sub>	3	37.5
	Ç <sub>E-7</sub> , Ç <sub>E-21</sub> , Ç <sub>E-22</sub> , Ç <sub>E-92</sub> , Ç <sub>E-107</sub>	5	62.5
Genel Toplam		8	7.07
Yok	Ç <sub>K-5</sub> , Ç <sub>K-11</sub> , Ç <sub>K-25</sub> , Ç <sub>K-28</sub> , Ç <sub>K-36</sub> , Ç <sub>K-65</sub> , Ç <sub>K-74</sub> , Ç <sub>K-90</sub> , Ç <sub>K-98</sub> , Ç <sub>K-100</sub>	10	52.63
	Ç <sub>E-1</sub> , Ç <sub>E-2</sub> , Ç <sub>E-8</sub> , Ç <sub>E-9</sub> , Ç <sub>E-38</sub> , Ç <sub>E-66</sub> , Ç <sub>E-72</sub> , Ç <sub>E-93</sub> , Ç <sub>E-105</sub>	9	47.36
Genel Toplam		19	16.81

Tema ve kategorilere ilişkin toplam yüzdeler genel frekansa, cinsiyete ilişkin yüzdeler ise kategorinin kendi içindeki frekansa göre belirlenmiştir.

Tablo 7’de çocukların, öğretmenin verdiği görev ve sorumluluklara ilişkin görüşlerinin “Sınıfın toplanması ve temizliği”, “Materyal hazırlığı ve dağıtımından sorumlu olmak”, “Diğer” ve “Yok” olmak üzere dört kategoride toplandığı görülmektedir.

Çocuklardan 55'inin (%48.67) öğretmenin kendilerine verdiği görev ve sorumluluklara ilişkin "*Sınıfın toplanması ve temizliği*" kategori başlığı altında çocuğun görüş belirttiği görülmüştür. 31 çocuğun [ÇK-4, ÇK-14, ÇE-16, ÇE-18, ÇE-19, ÇE-20, ÇK-25, ÇK-31, ÇE-40, ÇK-44, ÇE-42, ÇK-45, ÇE-49, ÇE-51, ÇE-53, ÇE-55, ÇK-56, ÇE-57, ÇK-58, ÇK-59, ÇE-63, ÇK-69, ÇK-68, ÇK-70, ÇK-71, ÇE-77, ÇK-79, ÇE-81, ÇK-82, ÇK-108, ÇK-110, "*Sınıfı silmek ve temizlemek*" ], 8 çocuğun [ÇE-48, ÇE-41, ÇE-47, ÇE-50, ÇK-52, ÇK-54, ÇE-61 ÇK-62] "*Oyuncak toplama*" ], 7 çocuğun (%6.19) [ÇK-37, ÇK-39, ÇE-84, ÇE-86, ÇE-87, ÇK-96, ÇE-102 "*Çöpleri çöp kutusuna atma*"] 8 çocuğun (%7.07) [ÇK-4, ÇK-24, ÇK-29, ÇK-32, ÇE-33, ÇK-36, ÇE-83, ÇK-89 "*Sandalyeleri kaldırmak*"] bazı çocukların da [ÇK-30, "*Müzik aletlerini yerden kaldırmam*", ÇE-46 "*A masanın altındaki kâğıtları topla*", ÇK-64 "*Kitapları toplamamı*", ÇE-67 "*Masaları toplamak*", ÇK-85 "*Kızım onların yeri orası değil makas kutusuna koy der*", ÇE-2 "*Pastel boyaları pastel boya kutusuna koymak makasları makas kutusuna koymak*"] olarak görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Çocukların öğretmenin verdiği görev ve sorumluluklara ilişkin görüşlerinden ortaya çıkan "*Materyal hazırlığı ve dağıtımından sorumlu olmak*" kategorisinde ise 4 çocuk (%3.53) [ÇE-17, ÇK-45, ÇK-60, ÇE-103 "*kalem-silgi dağıtmak*"], 6 çocuk (%5.30) [ÇK-10, ÇE-34, ÇE-35, ÇK-73, ÇK-75, ÇK-99 "*makas dağıtmak*"], 9 çocuk (%7.96) [ÇK-3, ÇK-6, ÇK-23, ÇK-26, ÇE-27, ÇK-43, ÇE-57, ÇK-78, ÇK-80 "*arkadaşlarıma boya dağıtmak*"], diğerleri de [ÇK-4 "*Bazen beni başkan seçiyö arkadaşlarıma dergiler dağıtmak*", ÇK-44 "*Sınıfı topluyorum bazenleri de kağıt dağıttırıyo*", ÇK-89 "*Dergi dağıtma görevi*" ÇE-104 "*Kitap dağıtmak*", ÇK-109 "*Etkinlik sayfalarını dağıtma*"] olarak görüşlerini belirtmiştir. Çocuk görüşlerine göre öğretmenlerin, materyal hazırlama sürecine çocukları dahil etmekten ziyade onlara daha çok dağıtım görevi verdiği dikkat çekmektedir. Çocuk görüşlerinden yola çıkarak tespit edilen bu durumun objektif gözlemlerle sınanması daha güvenilir bulguların elde edilmesini sağlayacaktır.

Çocukların [ ÇE-7 "*Öğretmene su vermektten*", ÇK-12 "*Her zaman su kattırıyo bana arkadaşlarımy uyardıyo*", ÇK-13 "*Mesela şunu getirir misin öykücüm diyo bana getiriyom*", ÇK-15 "*Öğretmen benden bişey istiyö bende getiriyorum*", ÇE-21 "*Kendimiz sınıftan çıkıp başka bir öğretmene bişey söyleyip gelmemize*", ÇE-22 "*Öğretmenime bazen peçete veriyom*", ÇE-92 "*Öğretmen bazenleri bana diyo ki bana su getirir misin diyo*", ÇE-107 "*Öğretmenime bazen peçete veriyom*" ] söylemlerinden yola çıkarak,

öğretmenin çocuklara vermiş olduğu görev ve sorumlulukların, program ve etkinliklere ilişkin görev ve sorumluluklardan farklı olduğu düşüncesiyle “Diğer” kategorisi oluşturulmuştur. Ayrıca çocukların 19’u (%17.27) [*ÇK-5, ÇK-11, ÇK-25, ÇK-28, ÇK-36, ÇK-65, ÇK-74, ÇK-90, ÇK-98, ÇK-100 ÇE-1, ÇE-2, ÇE-8, ÇE-9, ÇE-38, ÇE-66, ÇE-72, ÇE-93, ÇE-105*] öğretmenin kendilerine verdiği görev ve sorumlulukların bulunmadığını ifade ederek, “Yok” şeklinde yanıt vermiştir.

Çocuğun sorumluluk sahibi bir birey haline gelebilmesi için örnek bir yetişkine gereksinimi bulunmaktadır (Goldstein, 2007). Küçük yaştan itibaren çocuğa yaşına, yeteneğine ve cinsiyetine uygun görev ve sorumluluklar verilmelidir. Çocuk, iletişim kurulduğu andan itibaren kendi özgürlük sınırlarından haberdar edilmeli; bazı temel alışkanlık ve kuralları benimsemelidir. Çocuk sınırlarını bilirse, sınırları çizilmiş güvenli bir çevrede özgür bırakılırsa, yapmasına izin verilen ve verilmeyen durumlara ilişkin gelişim düzeyine uygun kurallara sahip olursa kendini daha güvende hissetmekte ve kendi kararlarını kendisinin aldığı, eylemlerini yönettiği özerk davranışlarda bulunabilmektedir (Ölçer, 2017).

Araştırmaya katılan çocukların, öğretmenlerin onlara verdikleri görev ve sorumluluklar konusundaki görüşleri incelendiğinde ise 19 (%16.81) çocuğun “görev” ve “sorumluluk” kavramlarını çok iyi bilmediği tespit edilmiş, soyut olan bu kavramlar araştırmacı tarafından bu çocuklara gelişim düzeylerine uygun bir şekilde somutlaştırılarak açıklanmış ve öğretmenin kendilerine vermiş olduğu görev ve sorumluluklara ilişkin soru kendilerine yeniden yöneltilmiştir. Bu çocuklar [*ÇE-1, ÇE-2, ÇK-5, ÇE-8, ÇE-9, ÇK-25, ÇK-28, ÇK-36, ÇE-38, ÇK-65, ÇE-66, ÇE-72, ÇK-74, ÇK-90, ÇE-93, ÇK-98, ÇK-100, ÇE-105, ÇK-11*] sınıfta üstlendikleri görev ve sorumlulukların bulunmadığını belirtmiştir. Sorumluluğu öğretirken önemli olan, çocuğu kendine özgü kişiliği olan bağımsız bir birey olarak kabul etmek ve onun hak ve özgürlüklerinin sınırlarını dengeli bir biçimde belirleyebilmektir (Aydoğmuş, Baltaş ve Baltaş, 2003).

**4.1.5. Çocukların yerine getirmekten hoşlandığı görev ve sorumluluklara ilişkin görüşleri.** Araştırma da, çocukların özerklik algılarını ortaya çıkartabilmek amacıyla yanıt aranan diğer bir soru, çocukların yerine getirmekten hoşlandığı görev ve sorumluluklar hakkındaki görüşlerine ilişkin olmuştur. Çocukların bu konuya ilişkin görüşleri, “Sınıfın toplanması ve temizliği”, “Materyal hazırlanması ve

dağıtımından sorumlu olmak” üzere iki kategoride toplanmıştır. Çocukların yerine getirmekten hoşlandığı görev ve sorumluluklara ilişkin görüşlerine Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8.

*Çocukların Yerine Getirmekten Hoşlandığı Görev Ve Sorumluluklara İlişkin Görüşleri*

Kategoriler	Katılımcılar	f (n=110)	
		Toplam	%
Sınıfın toplanması ve temizliği	Ç K-3, Ç K-4, Ç K-5, Ç K-6, Ç K-10, Ç K-11, Ç K-14, Ç K-23, Ç K-24, Ç K-25, Ç K-26, Ç K-29, Ç K-31, Ç K-32, Ç K-36, Ç K-37, Ç K-39, Ç K-45, Ç K-52, Ç K-58, Ç K-59, Ç K-60, Ç K-64, Ç K-67, Ç K-71, Ç K-85, Ç K-88, Ç K-89, Ç K-90, Ç K-96, Ç K-98, Ç K-109, Ç K-110,	33	52.38
	Ç E-1, Ç E-2, Ç E-8, Ç E-9, Ç E-16, Ç E-17, Ç E-20, Ç E-21, Ç E-27, Ç E-35, Ç E-34, Ç E-38, Ç E-40, Ç E-41, Ç E-50, Ç E-51, Ç E-61, Ç E-46, Ç E-42, Ç E-49, Ç E-55, Ç E-86, Ç E-76, Ç E-77, Ç E-87, Ç E-92, Ç E-101, Ç E-102, Ç E-106, Ç E-107,	30	47.61
<b>Genel Toplam</b>		<b>63</b>	<b>63</b>
Materyal hazırlığı ve dağıtımından sorumlu olmak	Ç K-12, Ç K-13, Ç K-30, Ç K-43, Ç K-44, Ç K-52, Ç K-54, Ç K-56, Ç K-62, Ç K-63, Ç K-65, Ç K-68, Ç K-69, Ç K-70, Ç K-73, Ç K-74, Ç K-75, Ç K-78, Ç K-79, Ç K-80, Ç K-82, Ç K-84, Ç K-94, Ç K-97, Ç K-98, Ç K-99, Ç K-108, Ç K-100	28	59.57
	Ç E-7, Ç E-18, Ç E-19, Ç E-22, Ç E-33, Ç E-47, Ç E-48, Ç E-53, Ç E-57, Ç E-63, Ç E-66, Ç E-72, Ç E-81, Ç E-83, Ç E-93, Ç E-95, Ç E-103, Ç E-104, Ç E-105	19	40.42
<b>Genel Toplam</b>		<b>47</b>	<b>47</b>

Tema ve kategorilere ilişkin toplam yüzdeler genel frekansa, cinsiyete ilişkin yüzdeler ise kategorinin kendi içindeki frekansa göre belirlenmiştir.

Tablo 8’de görüldüğü gibi “*Sınıfın toplanması ve temizliği*” kategorisinde yer alan çocuklardan 6 ‘sının (%9.52), [ÇK-6, ÇK-14, ÇE-27, ÇK-37, ÇE-67, ÇE-107 “*Sandalyeleri toplamaktan*”], 10 çocuğun (%15.87), [ÇE-16, ÇE-20, ÇK-23, ÇK-26, ÇE-40, ÇE-41, ÇE-50, ÇE-61, Ç K-98, Ç E-101 “*kovalara oyuncak toplamaktan*”], 16 çocuğun (%25.39), [ÇE-1, ÇE-9, ÇE-17, Ç E-21, ÇK-24, ÇK-29, ÇK-25, ÇK-89, Ç K-32, Ç K-59, Ç K-85, ÇE-106, ÇK-110, ÇE-51, ÇK-90, Ç E-102 “*sınıfı temizlemekten*”], 22 çocuğun (%34.92), [ÇE-2, ÇK-3, Ç K-4, Ç K-5, ÇK-10, Ç K-11, ÇE-9, ÇK-45, ÇE-46, ÇK-31, ÇE-35, ÇK-36, ÇK-39, ÇE-49, ÇE-42, ÇE-55, ÇK-71, ÇE-77, ÇE-86, Ç E-92, ÇK-96, ÇE-87 “*Sınıfı toplamaktan*”] ve diğer çocukların da [ÇK-6 “*Mutfak bölümünü toplamak*”, ÇE-8 “*Sınıfımızda etkinlikleri toplarken*”, ÇK-90 “*Arabaları*

*toplamaktan*”, Ç<sub>K-52</sub> “*Arabaları toplamaktan hoşlanıyorum*”, “Ç<sub>E-8</sub> “*Sınıfımızda etkinlikleri asarken yardım ediyorum*”, Ç<sub>E-27</sub> “*Yap-bozları toplamaktan hoşlanıyorum*”, Ç<sub>E-34</sub> “*Masa örtüsünü düzenlemeyi*”, Ç<sub>E-38</sub> “*Dolaplara kalem yerleştirmekten*”, Ç<sub>K-60</sub> “*Masaların altındaki kağıtları toplamak*”, Ç<sub>K-58</sub> “*Masa toplamak*”, Ç<sub>K-64</sub> “*Kutu oyuncaklarını toplamaktan*”, Ç<sub>E-76</sub> “*Makasları kutusuna koymaktan boyaları da koymaktan hoşlanıyorum*”, Ç<sub>K-88</sub> “*Mutfak eşyalarını toplamak*”, Ç<sub>K-109</sub> “*Etkinlik kitaplarını rafa kaldırmak*”] gibi görevlerden hoşlandığı görülmektedir.

Okul öncesi çağındaki çocuklar, kim olduklarını keşfetmekte ve bireysel kimliklerini oluşturmaktadırlar. Çocuğun benlik kavramı, onun özellikleri, yetenekleri ve koşullarıyla ilgili, kişisel bir değerlendirmedir. Bu değerlendirme tam bir doğruluk taşıyıp kesinlikle gerçeğe uygun olabilse de, çocuklar genelde kendilerini olduklarından daha yüce görme veya küçümseme eğilimindedirler. Benlik imgesi, bireyin sahip olduğu zihinsel ve fiziksel özelliklerinin farkında olmasıdır. Çocuklar diğer insanlarla ve fiziksel çevreleriyle etkileşime girerek çeşitli deneyimler yoluyla benlik imgelerini zenginleştirmektedirler. Genelde bir çocuk kendisini başarılı hissetmesini sağlayacak, başarılı olamadığı zamanlarda iyi olduğu konusunda olumlu düşünmesini sürdürmeye yarayacak etkinlikler ve etkileşimler aramaktadır (Yavuzer, 2017).

Bu doğrultuda çocuklara başarabileceği görev sorumluluklar verilerek başarıma güduları, olumlu benlik kavramı ve özerklik çabaları desteklenebilir. Başarı koşullanması yüksek bir kişi başaracağını düşündüğü ve kendisi için önemli olan işleri yapmaya çalışmaktadır. Başarı konusunda endişeleri olan insanlar başarısızlık düşüncesine tahammül etmekte zorlandığı için belki yapabilecekleri işleri bile yapma girişiminde bulunmayabilirler. Öğretmenlerin, sınıflarındaki çocukların başarı güdüsü düzeylerini saptamaları gerekmektedir (Selçuk, 1991). Özerklik için hedef belirleme, hedefine ulaşıncaya kadar çalışma, pes etmeme, tüm çabayı gösterdiği halde başaramadığı durumda hayal kırıklığı yaşamadan durumu kabullenme kısaca öz motivasyona sahip olma yani başarıma güdüsü duygusal zekanın önemli bir unsurudur. çocuklar başkaları istediği için değil öğrenmekten zevk aldığı için ve başarıma gereksinimiyle sorumluluk almalıdır (Ölçer, 2017).

Çocuk görüşlerinden yola çıkarak ortaya çıkan “Materyal hazırlığı ve dağıtımından sorumlu olmak” kategorisinde ise 2 çocuğun (%4.25) [(ÇK-30, ÇE-104) “Kitap dağıtmak”] 9 çocuğun (%19.14) (ÇK-44, ÇE-48, ÇK-79, ÇK-56, ÇE-81, ÇE-83, ÇK-95, ÇK-75, ÇK-99) “makas dağıtmaktan”, 13 çocuğun (%46.80) [(ÇE-7, ÇK-12, ÇK-13, ÇE-18, ÇE-19 ÇE-22, ÇK-98, ÇK-100, ÇK-68, ÇK-74 ÇE-57 ÇK-52 ÇE-33) “Arkadaşlarıma kalem dağıtmayı seviyorum”], 17 çocuğun (%36.17) [(ÇK-43, ÇE-47 ÇE-53, ÇK-54, ÇE-63, ÇK-65, ÇE-66, ÇK-69, ÇK-70, ÇE-72, ÇK-73, ÇK-80, ÇK-82, ÇE-84, ÇE-93, ÇK-97, ÇK-108) “Boya dağıtma”] diğer çocukların da [ÇK-62 “Arkadaşlarıma etkinlikleri dağıtmak”, ÇK-78 “Arkadaşlarıma malzeme dağıtmak”, ÇK-94 “Spor etkinliği yaparken arkadaşlarıma top dağıtmak”, ÇE-103 “Arkadaşlarıma kalem, silgi dağıtmak”, ÇE-105 “Oyuncak dağıtma görevi”] gibi görevlerden hoşlandıkları ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmaya katılan 60-72 ay arasındaki çocukların, Erikson’un kuramında ifade bulan üç-altı yaş girişimcilik ve suçluluk döneminden başarıya karşı aşağılık duygusu dönemine (7-11 yaş) geçiş olarak düşünebileceğimiz bir sınırdaki bulunmalarından dolayı yaklaşık 7 yaş çocuğunda görülmeye başlayan özellikleri taşıdıkları düşüncesiyle Erden ve Akman’ın (2002) da belirttiği gibi çocuklarda oyun oynama isteği artık eski çekiciliğini yitirerek yerini bir şeyler üretmek, yaptıkları işlerde başarılı olmak isteğine bırakmıştır. Fiziksel koşullar ve eğitim programları açısından iyi hazırlanmış bir okul öncesi eğitim kurumunda çocuk, başarı ve başarısızlık söz konusu olmaksızın yeteneklerini özgürce kullanmakta, ayrıca diğer beceriler yanında, iş birliği, sorumluluk alma ve yerine getirme gibi becerileri de geliştirmektedir (Ölçer, 2010). Çocuğun iyi ve mükemmel bir şeyler yapabilme duygusunu kazanması, onun çalışma (başarılı olma) duygusunu; Kendisi ve görevleri hakkında başarısızlık ve isteksizlik duygusu içerisinde olması ise, yetersiz olma (aşağılık) duygusunu oluşturmaktadır (Erikson, 1968). Çocuğun bu dönemden çıkardığı kimlik duygusu “iş yapma konusunda öğrenebildiğim neyse, ben oyum”dur (Dereboy, 1993; Senemoğlu, 2012).

**4.1.6. Çocukların oyun/etkinlikler esnasında öğretmenin müdahalesine ilişkin görüşleri.** Araştırmada, çocukların özerklik algılarını ortaya çıkartabilmek amacıyla onlara yöneltilen diğer bir soru, öğretmen etkinliklerinde sana yapman gereken şeyi söyler mi? Oyun ve etkinliklerine karışır mı? Sorusu olmuştur.

Çocukların bu soruya ilişkin görüşleri, “Evet” ve “Hayır” olmak üzere iki ana kategoride toplanmıştır.

Tablo 9.

*Çocukların, Öğretmenlerin Etkinlik ve Oyunlarına Müdahalesine İlişkin Görüşleri*

Kategoriler		Katılımcılar	f(n:110)	
			Toplam	%
Evet	Toplumsal kurallara ilişkin müdahaleler	ÇK-14, ÇK-23, ÇK-26, ÇK-28, ÇK-29, ÇE-72, ÇE-77, ÇK-99, ÇK-108, ÇK-109,	10	11.76
		ÇE-27 ÇE-34, ÇE-42, ÇE-72, ÇE-93	5	5.88
	Toplam		15	17.64
Tehlike yaratan durumlara ilişkin müdahaleler		ÇK-28	1	1.17
		ÇE-77	1	1.17
	Toplam		2	2.34
Etkinliklere ilişkin müdahaleler		ÇK-3, ÇK-4, ÇK-5, ÇK-6, ÇK-12, ÇK-13, ÇK-15, ÇE-18, ÇK-23, ÇK-24, ÇK-25, ÇK-30, ÇK-31, ÇK-32, ÇK-36, ÇK-37, ÇK-45, ÇK-54, ÇK-58, ÇK-78 ÇK-79, ÇK-80, ÇK-82, ÇK-85, ÇK-88, ÇK-89, ÇK-97, ÇK-98, ÇK-68, ÇK-75, ÇK-80, ÇK-90, ÇK-91, ÇK-100, ÇK-109, ÇK-110	36	44.69
		ÇE-1, ÇE-2, ÇE-8, ÇE-16, ÇE-18, ÇE-19, ÇE-20, ÇE-21, ÇE-22, ÇE-33, ÇE-35, ÇE-41, ÇE-43, ÇE-46, ÇE-47, ÇE-49, ÇE-50, ÇE-51, ÇE-53, ÇE-55, ÇE-61, ÇE-63, ÇE-81, ÇE-84, ÇE-86, ÇE-87, ÇE-76 ÇE-104 ÇE-76, ÇE-105, ÇE-103 ÇE-104,	32	37.64
	Toplam		68	82.33
Genel Toplam			85	63.90
Hayır		ÇK-5, ÇK-6, ÇK-10, ÇK-11, ÇK-23, ÇK-29, ÇK-30, ÇK-39, ÇK-43, ÇK-44, ÇK-52, ÇK-56, ÇK-59, ÇK-60, ÇK-62, ÇK-64 ÇK-65, ÇK-69, ÇK-70, ÇK-71, ÇK-73, ÇK-74, ÇK-80, ÇK-90, ÇK-91, ÇK-94, ÇK-95, ÇK-96, ÇK-108	29	60.41
		ÇE-7, ÇE-9, ÇE-17, ÇE-19, ÇE-33, ÇE-34, ÇE-38, ÇE-40, ÇE-42, ÇE-48, ÇE-57, ÇE-66, ÇE-67, ÇE-83, ÇE-92, ÇE-101, ÇE-102, ÇE-104, ÇE-106,	19	39.58
	Genel Toplam		48	36.09

Tema ve kategorilere ilişkin toplam yüzdeler genel frekansa, cinsiyete ilişkin yüzdeler ise kategorinin kendi içindeki frekansa göre belirlenmiştir.

Tablo 9’da öğretmenlerin etkinlik ve oyunlarına müdahalesine ilişkin 85 çocuk (%63.90) “Evet” ana kategorisi içinde 15 çocuk (%17.64) “Toplumsal kurallara ilişkin müdahaleler”, 2 çocuk (%2.34) “Tehlike yaratan durumlara ilişkin müdahaleler” ve 68 çocuk (%82.33) “Etkinliklere ilişkin müdahaleler” alt kategorileri altında görüş belirtmiştir. Çocuklardan 48’i ise (%36.09) “Hayır” kategorisinde görüş belirtmiştir.

Çocuklardan 68’i (%82.33) [ (ÇE-1, ÇE-2, ÇK-3, ÇK-3, ÇK-4, ÇK-5, ÇK-6, ÇE-8, ÇK-12, ÇK-13, ÇK-15, ÇE-16, ÇE-18, ÇE-19, ÇE-20, ÇE-21, ÇE-22, ÇK-23, ÇK-24, ÇK-25, ÇK-30, ÇK-31, ÇK-32, ÇE-33, ÇE-35, ÇK-36, ÇK-37, ÇE-41, ÇE-42, ÇE-43, ÇE-46, ÇE-47, ÇE-49, ÇE-50, ÇE-51, ÇK-45, ÇE-53, ÇK-54, ÇE-55, ÇK-58, ÇE-61, ÇE-63, ÇK-68, ÇE-76, ÇK-78, ÇK-79, ÇK-80, ÇE-81, ÇK-82, ÇE-84, ÇK-85, ÇE-86, ÇE-87, ÇK-88, ÇK-89, ÇK-75, ÇE-76, ÇK-78 ÇK-79, ÇK-90, ÇK-91, ÇE-93, ÇK-97, ÇK-98, ÇK-100, ÇE-103, ÇE-104, ÇE-105, ÇK-109, ÇK-110) “Söyler evet, buradan kesebilirsiniz der”] ifadesiyle “Etkinliklere ilişkin müdahaleler” kategorisini ortaya çıkartacak şekilde görüş belirtmiştir.

“Toplumsal kurallara ilişkin müdahaleler” kategorisine dahil olan çocukların ifadeleri de (ÇK-14), [“Etkinlikler sırasında arkadaşşıma vurursam karışır”], (ÇK-23), [“Söyler yaramazlık yapmadan yap der, karışmaz”], (ÇK-26), [“Söyler, karışır oyunumu bozanlara karışır”], (ÇE-27), [“Bazen söyler iki defa kardan adam yapmıştık imm karışır ama yine de yardım için karışır”], (ÇK-28), [“Söyler mesela koşmadan oynayın, karışıyo”], (ÇK-29), [“Doğru düzgün otur der, karışmaz”], (ÇE-34), [“Söyler bazen bunu yapma ayıp der, karışmaz”], (ÇE-42), [“Şöyle şöyle yap arkadaşlarına hakaret etme der, pek karışmaz”], (ÇE-72), [“Karışır biri bana etkinlik yaparken vurursa der söyler”], (ÇE-77), [“Karışır burada oynamayın tehlikeli der bazenleri söyler”], (ÇK-99) [“Yanlış yaparsam düzelt der, karışır ama bazı kötü şeylere karışır mesela diyelim benim oyunumda biri bana vurursa”], (ÇK-108), [“Söyler yaramazlık yapmadan yap der, karışmıyo”], (ÇK-109), [“Hı hı mesela eee ee şey imm mesela ee resim yapın derse güzel resim yapın işte şunu yapın bunu yapın şurdan kesin falan, evet mesela kötü oyun oynarsak böyle kızıyo filan (Mesela böyle zombicilik, mycraf filan oynarsak)”], (ÇE-93), [“Söyler şey çocuğum şunu yapın çocuğum bunu yapın uslu durun evet yemek saati gelince çocuklar hemen toplanın diyo”] olarak belirlenmiştir.

“Hayır” kategorisini oluşturan 48 çocuk (%36.09) ise [(ÇE-7, ÇE-9, ÇK-10, ÇK-11, ÇE-17, ÇE-38, ÇK-39, ÇE-40, ÇK-44, ÇE-48, ÇK-52, ÇK-56, ÇE-57, ÇK-59, ÇK-60, ÇK-62, ÇK-64 ÇK-65, ÇE-66,



ÇE-67, ÇK-69, ÇK-70, ÇK-71, ÇK-73, ÇK-74, ÇE-83, ÇE-92, ÇK-94, ÇK-95, ÇK-96, ÇE-101, ÇE-102, ÇE-106, ÇK-108) “Söylemez, karışmaz”] şeklinde görüş belirtmiştir. Çocuklardan bazıları da [ÇK-5, ÇK-6, ÇE-19, ÇK-23, ÇK-29, ÇK-30, ÇE-33, ÇE-34, ÇK-80, ÇK-90, ÇE-104, ÇK-108] hem “Evet” hem “Hayır” kategorisine dahil olmuştur.

Tablo 9 incelendiğinde, çocukların en fazla öğretmen müdahalesini, etkinliklere ilişkin müdahaleler olarak algıladıkları söylenebilir.

**4.1.7. Çocukların özgürlüğün tanımına ilişkin görüşleri.** Araştırmanın çocuklara yönelik son bölümünde okul öncesi eğitimden yararlanan 6 yaş çocuklarının özgürlük kavramı hakkındaki görüşlerinin neler olduğu ve özgürlüğü nasıl algıladıkları sorgulanmıştır. Çocukların özgürlüğe ilişkin görüşleri davranışsal ve sosyal-duygusal olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Çocukların özgürlük kavramına ilişkin görüşlerine Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10.

*Çocukların Özgürlüğün Tanımına İlişkin Görüşleri*

Kategoriler	Katılımcılar	f (n:110)	
		Toplam	%
Davranışsal Özerklik	ÇK-4, ÇK-8, ÇK-11, ÇK-12, ÇK-13, ÇK-14, ÇK-15, ÇK-24, ÇK-28, ÇK-30, ÇK-32, ÇK-36, ÇK-37, ÇK-43, ÇK-44, ÇK-45, ÇK-52, ÇK-56, ÇK-58, ÇK-59, ÇK-60, ÇE-61, ÇK-62, ÇE-77, ÇK-78, ÇK-79, ÇK-82, ÇE-87, ÇK-88, ÇK-89, ÇK-91, ÇK-98, ÇK-99, ÇK-100, ÇK-108, ÇK-109	36	57.14
	ÇE-1, ÇE-3, ÇE-7, ÇE-8, ÇE-21, ÇE-27, ÇE-33, ÇE-34, ÇE-35, ÇE-38, ÇE-40, ÇE-41, ÇE-42, ÇE-46, ÇE-48, ÇE-50, ÇE-53, ÇE-57, ÇE-61, ÇE-84, ÇE-87, ÇE-93, ÇE-101, ÇE-104, ÇE-105, ÇE-106, ÇE-107	27	42.85
<b>Toplam</b>		<b>63</b>	<b>52.94</b>
Sosyal-duygusal Özerklik	ÇK-3, ÇK-5, ÇK-6, ÇK-10, ÇK-14, ÇK-23, ÇK-25, ÇK-26, ÇK-29, ÇK-31, ÇK-39, ÇK-54, ÇK-60, ÇK-62, ÇK-64, ÇK-65, ÇK-68, ÇK-69, ÇK-70, ÇK-71, ÇK-73, ÇK-74, ÇK-75, ÇK-85, ÇK-80, ÇK-90, ÇK-94, ÇK-95, ÇK-96, ÇK-97, ÇK-109, ÇK-110	32	57.14
	ÇE-2, ÇE-9, ÇE-16, ÇE-17, ÇE-18, ÇE-19, ÇE-20, ÇE-22, ÇK-25, ÇE-42, ÇE-47, ÇE-49, ÇE-51, ÇE-55, ÇE-61, ÇE-63, ÇE-66, ÇE-67, ÇE-72, ÇE-81, ÇE-83, ÇE-86, ÇE-102, ÇE-103	24	42.85
<b>Toplam</b>		<b>56</b>	<b>47.05</b>

Tema ve kategorilere ilişkin toplam yüzdeler genel frekansa, cinsiyete ilişkin yüzdeler ise kategorinin kendi içindeki frekansa göre belirlenmiştir.

Tablo 10’da görüldüğü gibi çocukların özgürlüğün tanımına ilişkin görüşleri davranışsal ve sosyal-duygusal olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır.

Çocukların özgürlüğün tanımına ait görüşlerinden 63'ünün (%52.94) "Davranışsal özerklik" kategorisine girebilecek ifadelerde buldukları söylenebilir. Çocuklardan 6'sının (%9.52) özgürlüğün tanımını, (ÇE-34 ÇE-40 ÇE-41, ÇE-42, ÇK-43, ÇK-44) "*Top oynamak, maç yapmak*", 8 çocuğun ise (%12.69), (ÇK-13, ÇK-15, ÇK-30, ÇK-36, ÇE-38, ÇE-84, ÇK-98, ÇK-62) "*Okul bahçesinde oyun oynamak*", şeklinde ifade ettiği görülmüştür.

Çocuğun kendisini en özgür hissettiği anlar oyun ortamında geçmektedir. Oyunda çocuk yaşamak istediği dünyayı yaşamakta, kuralları kendisi koymakta ve kendi hayal dünyasının kahramanı olmaktadır. Oyun; özgürlük, ciddiyet, gerilim, düzen, paylaşma ve haz duyma kavramlarını içermektedir. Çocuk oyun yoluyla birçok kavramı, deneyimi, düşünceyi, sosyal becerileri, çatışmayı... vb. özgür bir ortamda öğrenme fırsatı elde etmektedir (Bağatır, 2008).

Çocuklardan bazıları da özgürlüğü "*istediğini yapmak*" (ÇK-24, ÇK-45, ÇE-50, ÇK-75, ÇK-91 ÇE-104) veya "*İstedikğin şekilde gezmek*" (ÇE-61, ÇK-14, ÇE-21 ÇE-106, ÇE-87 ÇK-109 ÇE-77) olarak tanımlamıştır. Bir diğer çocuk ise özgürlüğü ÇK-89 "*Her şeyi kendin yapabilmek*" olarak tanımlamıştır. Üç çocuk (%2.47) [(ÇK-11, ÇK-52, ÇK-59) "*Paten kaymak*"] diğerleri ise [ÇE-1 "*Lunaparkta çarpışan arabaya binmek*", ÇK-4 "*Özgür kalmak, dışarda koşuyoken, bahçede oynuyoken*", ÇE-7 "*Arabamıza binmek*", ÇE-8 "*Bisiklet binmek*", ÇE-27 "*Babamla okula geliyorum ya o zamanlar özgürlük yapıyorum*", ÇK-28 "*Tatilde babamla baleye gitmek birkaç kolay ve zor hareketler yapıyorum ve özgür oluyorum*", ÇK-32 "*Dışarıya çıkıp yürümek özgürlük demek*", ÇE-46 "*Babam bana oyun kartı alınca özgür hissediyorum*", ÇE-48 "*kule yapmak*", ÇE-53 "*Uçak yapmak*", ÇK-56 "*Sirke gitmek*", ÇE-57 "*Katilin arkasından koşup onu yakalamak*", ÇK-88 "*Bana yaylada koşmak geliyor çünkü yaylaya gitmeyi çok seviyorum*", ÇE-101 "*Masaların üzerinde zıplamamak*", ÇK-79 "*Özgürlük tatil zamanı yüzmek*", ÇK-108 "*İp atlamak*" ÇK-12 "*Ailemle dışarıya çıkmak*", ÇE-33 "*Ormanda kendimi özgür hissedirim*", ÇE-42 "*Futbol oynamak*", ÇK-78 "*Bana göre özgürlük tabletimde resim yapmak*" ÇK-82 "*Bence özgürlük müziği açıp istediğin gibi oynamaktır*", ÇK-100 "*Sınıfta müzik aletlerini çalmak*" ÇK-37 "*Dışarıda, yürümek*", ÇK-58 "*Havuzda yüzmek*", ÇE-93 "*araba sürmek*", ÇE-35 "*Ormana gitmek ve orada koşmak*" ] olarak davranışsal özerklik kategorisine girecek şekilde görüş belirtmiştir.

Çocuk görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan diğer bir kategori olan "Sosyal-duygusal özerklik" kategorisine dahil olan çocukların açıklamaları incelendiğinde; 20

çocuğun (%35.71) ise özgürlüğü yemeyle bağdaştırdıkları [ÇE-20 “Özgürlük annemin yemek yapmasıdır en çok patatesi ve yumurtalı sucuğu seviyorum (ÇE-2, ÇK-39) “Sakız çiğnemek”, (ÇK-5, ÇE-102) “Cips yemek”, (ÇK-10, ÇE-42, ÇE-51) “Dondurma yemek”, ÇE-17 “Fıstık yemek” ÇE-33 “Tavuk yemek”, ÇE-47 “Milşek içmek”, ÇE-55 “Çikolata yemek”, ÇK-64 “Kahvaltı yaparken kendimi özgür hissediyorum özellikle de yumurta yerken”, ÇK-69 “Omlet yemek”, ÇK-73 “Evde yalnız kalınca özgürce süt içebiliyorum”, ÇK-75 “Birinin dondurma alması”, ÇK-99 “Özgürce yemek yiyebiliriz”, ÇE-20 “Özgürlük annemin yemek yapmasıdır en çok patatesi ve yumurtalı sucuğu seviyorum ÇE-105 “Sucuk yemek”, ÇE-107 “Meybuz yemek”] görülmüştür. Görüşlerini ifade eden çocukların istedikleri yemeği yerken kendilerini özgür hissettikleri, mutlu oldukları, özgürlük algılarının yemeyle ilişkili olduğu, genelde tatlı, hazır gıdalar, sakız, dondurma gibi yiyecekleri tercih ettikleri görülmüştür.

7’sinin (%12.5) [(ÇK-6, ÇK-14, ÇE-16, ÇE-22, ÇE-61, ÇK-110, ÇK-109) “Özgürlük kuşların her şeylerin yaşamasıdır, bende yaşadıkça özgürüm”], 3’ünün (%5.35), [(ÇK-85, ÇK-96, ÇE-103) “Bi insanın hapisten çıkması”], 3’ünün (%5.35), [(ÇE-9, ÇK-25, ÇK-94) “Çiçek koklamak”], diğerlerinin ise [ÇK-3 “Parka gitmek, salıncakta sallanmak, çünkü gökyüzünde gibi oluyorum”, ÇK-31 “Annemin elini bırakıp koşmak”, ÇK-71 “Minnacık kardeşimi sevmek”, ÇK-80 “Bence özgürlük evimizdeki çiçekleri sulamaktır çünkü onları sulamazsak özgürsüz olurlar ve solarlar mesela annem hergün onları sular”, ÇE-18 “Benim için özgürlük ceza almamak demek”, ÇK-60 “Mesela kitap okumak beni özgür hissettiriyor”, ÇE-83 “Özgürlük dışarı çıkıp koşabilmektir”, ÇE-86 “Benim için bütün hayvanlarla olmak bana özgür gelir”, ÇK-90 “Uğur böcekleri havada çırpınırsa özgür kalır”, ÇK-95 “Derelerden su akması”, ÇK-97 “Eğlenmek”, ÇK-26 “Evcilik oynarken ben anne oluyorum işte o zaman özgür hissediyorum çünkü bebeğimi besliyorum istediğim gibi”, ÇE-19 “Oyun oynuyoruz çünkü oyun oynarken gerçek kahraman gibi hissediyorum gerçek kahramanlar kötülerini öldürür”, ÇK-29 “Babamla oyun oynamak”, ÇE-49 “abimle oynamak”, ÇE-63 “Asyayla oyunlar oynarken”, ÇK-65 “Kardeşimle oyun oynamak”, ÇE-66 “Ablamla evcilik oynamak”, ÇE-67 “Mutluluk oyuncak oynarken mutluyum”, ÇE-81 “Özgürlük üzülmemek mutlu olmaktır mesela öğretmenim arada kızıyor o zamanları biz az özgür oluyoruz”, ÇK-23 “Kendi başıma yaşamak, çünkü bi evde kendi başıma yaşamayı çok seviyorum çünkü bazen anne ve babam karışıyor”] olarak görüş belirttikleri görülmüştür.

Üç çocuğun (%2.47) ise, [(Ç<sub>K-68</sub>, Ç<sub>K-70</sub>, Ç<sub>E-72</sub>)”Atatürk düşmanları öldürdüğü için özgürüz mesela düşmanlardan kurtulduk”] diye görüş belirttikleri görülmüştür. Çocuklardan (Ç<sub>E-76</sub>, Ç<sub>E-17</sub>) “Bence özgürlük düşünebilmektir” görüşünde bulunarak özgürlüğün tanımını soyut bir şekilde ifade etmişlerdir. Çocuk zihni sadece kendi keşiflerinin sonucu değildir ve çevreden edindiği bilgiler zihinsel gelişmesine büyük kolaylıklar sağlamaktadır (Ergün ve Özsüer, 2006). Senemoğlu yapmış olduğu araştırmasında çocukların bilişsel gelişimi etkileyen faktörlerde ailenin eğitim seviyesi, mesleği, yaşanılan çevre bunların başında geldiğini öne sürmektedir (Senemoğlu, 2000).

Çocukların özerklik algılarının sorgulandığı ilk boyuttan sonra araştırmanın bundan sonraki bölümünde öğretmenlerin, çocuklarda özerkliği etkileyen faktörler ve onlarda özerkliği geliştirmek için uyguladıkları stratejilere yönelik görüşleri yer almaktadır.

#### **4.2. Öğretmenlerin Öğrenme Ortamında Çocuğun Özerkliğini Etkileyen Faktörler ve Çocuğun Özerkliğini Geliştirmek İçin Kullandıkları Stratejilere Yönelik Bulgular**

**4.2.1. Okul öncesi öğrenme ortamlarında öğretmenlerin çocuğun özerkliğini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri.** Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin öğrenme ortamlarında çocukların özerkliğini etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerine yönelik bulgular yer almaktadır.

Öğretmenlerin öğrenme çevresinde çocukların özerkliğini etkileyen faktörlere yönelik görüşleri yetişkin tutum ve davranışları, sosyal çevre ve fiziki koşullar olmak üzere üç kategoride toplanmıştır.

Tablo 11.

*Okul Öncesi Öğrenme Ortamlarında Öğretmenlerin, Çocuklarda Özerkliği Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri*

Tema ve kategoriler	Katılımcılar	f (n=11)	
		Toplam	%
Yetişkin Tutum ve Davranışları	Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>5</sub>	2	14.28
Sosyal Çevre	Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>6</sub>	2	14.28

Fiziki Koşullar	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>10</sub> , Ö <sub>11</sub>	10	71.42
-----------------	--	----	-------

Tablo 11’de öğrenme çevresinde çocukların özerkliğini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerinin, yetişkin tutum ve davranışları, sosyal çevre ve fiziki koşullar olmak üzere üç kategoride toplandığı görülmektedir.

Aşağıda öğretmenlerin çocukların özerkliğini etkileyen yetişkin tutum ve davranışlarına ilişkin görüşlerinden örnekler sunulmaktadır.

Ö<sub>2</sub>, çocuklarda özerkliği hem yetişkin tutum ve davranışlarının hem de fiziki koşulların, Ö<sub>3</sub> ve Ö<sub>6</sub> ise sosyal çevre ve fiziksel koşulların etkilediği görüşünü ifade etmiştir. Öğretmenlerin çocuğunluğu (%71.42) fiziki koşulların önemine vurgu yapmıştır.

“Yetişkin tutum ve davranışları” kategorisine dahil olan Ö<sub>2</sub>, *“Öncelikle aile tutumları özerkliği etkileyen en önemli faktörlerin başındadır. Çocuğun özerkliğini kazandığı ilk ortam aileden gelir. Önemli ikinci faktör ise öğretmenin çocuk üzerine sergilediği tutum ve davranışlardır. Öğretmenin çocuğa yaklaşımıdır.”* görüşünde bulunmuştur. Montessori’ye göre çocuklar en iyi öğrenmeyi zengin uyarıcılarla dolu ve özgür hissettikleri öğrenme ortamlarında yaparak ve keşfederek gerçekleştirebilirler. Bu özgür ortam çocukların aynı zamanda öz disiplin kazanmalarını destekler (Kartal, 2008). Öğretmen de burada çocuğun araştırma girişiminde bulunmasını desteklemek, özerkliğini ortaya çıkarmak amacıyla çocuğun sorularına anlayabileceği şekilde açık cevaplar vermelidir. Çocuk soruları ve araştırma girişimleri nedeniyle suçlanırsa ve engellenirse suçluluk duyguları gelişmektedir. Çocuğun merak duygusunun beslenmesi ve soru sormasının teşvik edilip bu soruların cevaplanması ise çocuklara amaçlı olma, araştırmacı bir kişilik özelliğini kazandırmakta ve bireysel hedefler koyabilmelerini sağlamaktadır. Bu sorulardan dolayı azarlamak, küçümsemek veya soruları cevapsız bırakmak çocuğun araştırma ve girişimcilik duygularının önüne geçmekte ve bu duyguları köreltmek anlamına gelmektedir.

Ö<sub>5</sub>, *“En başta maddi, manevi imkansızlıklar altında böyle bir şey de yok maddiyatla özgürlük olmaz. Aslında bulduğun bir şeyi istediğin şekle sokabiliyorsun ya aslında bizim en büyük hatamız bu hayal güçlerini değiştirecek şeyler yapmıyoruz hep aman dur biz yapalım diyoruz yani çocuklar üzerinde özgürlüğü etkileyen en önemli şey sürekli müdahaleci bir tavır, sürekli onları engelleme sürekli onlara işte dur yavrum*

yapayım diyerek hazırcılığa alıştırmak. Normalde 1-2 yaş aralığında kaşık tutma davranışını kazanabilecek çocuklar ancak bunu 3-4 yaşından sonra yapabiliyor neden çünkü anne “aman dökülür, aman dur” diye özgürlüğünü kısıtlıyorlar. Mesela benim küçük oğlum kendi ayakkabısını kendi giymeye çalışıyor. Bekleyemiyorum ve beş dakika ayırsam ben yaptım duygusunu tadacak ama bunu ben de dahil tüm anneler yapıyor. Bizim hazırcılık huyumuz gelenekselcilikten geliyor. Mesela bu yıl çocuklarımızın yumurtalarını soymadık. 3 yaştaki çocuklar sabahtan kahvaltıda yumurtalarını kendileri soyup yiyorlar. Kendi istiyorsa yiyecek istemiyorsa yemeyecek. Çocuk o gün peynir yemek istemiyorsa yemeyecek” ifadesinde bulunmuştur. Wilbrandt (2009) çocuğun özgür olma ihtiyacı olduğunu ifade ederek özgürlük ihtiyaçlarını; Çocuğun çevresinde onu çeken şeyi seçme özgürlüğü, çocuk istediği sürece kesintisiz ilişki kurma özgürlüğü, çözümler ve fikirleri keşfetme özgürlüğü, kendi içindeki cevapları seçme özgürlüğü, başkaları için keşiflerini paylaşma, ilerleme için yapma özgürlüğü şeklinde sıralamıştır.

Montessori'nin asıl vurguladığı şey çocukları doğal bir biçimde bağımsızlığa itmektir. Sözü edilen bağımsızlık çocuğun “bunu kendim yapabilirim” düşüncesinin içinde güçlü bir biçimde kendini gösterir. Bağımsızlık çocuğu içsel potansiyeline direkt olarak yönlendirmektedir (Torrence & Chattin-McNichols, 2005).

Bireylerin seçim yapabildiklerinde daha yüksek motivasyona sahip olma ve daha iyi hissettikleri bilinmektedir. Ayrıca çocukların özerk seçimler yapmaları onların psikolojik ihtiyaçları ve eğilimlerini gözlemlemek için öğretmenlere olanak sağlamaktadır. Böylelikle yetişkinler, çocuğun nelere ilgi gösterip hangi aktivitelerde bulunduğunu gözlemleme olanağı bulmakta, çocuğu daha iyi değerlendirip öğrenme çevresinde ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli düzenlemeleri yapmada önemli ipuçları yakalamaktadır (Lillard, 2005; Torrence & Chattin-McNichols, 2005).

Çocuğa üzerinde çalışmak istediği etkinlik konusunda özgürlük tanımak son derece önemlidir. Bu özgürlük; çocuğu aktif kılan, öğrenmesinde insiyatif alma becerilerini geliştiren ve sorumluluk bilinci kazandıran bir nitelik taşır. Sonuçta çocuk, başkalarının tecrübeleriyle kendini geliştiremez. Kendini en iyi şekilde geliştirebilmek, içindeki potansiyeli ortaya çıkarabilmek ve yeni deneyimlere ulaşabilmek için özgür olmalıdır (Demiralp, 2014). Çocuğa bu özgürlüğü tanımak için

öğretmenlerde bu anlayışın yerleşmiş ve öğrenme ortamlarının da çocuğun bağımsız olmasına olanak sağlayıcı nitelikte düzenlenmiş olması gereklidir.

Öğretmenlerin, çocukların özerkliğini etkileyen sosyal çevreye ilişkin görüşlerinden örneklerle bakıldığında [Ö<sub>3</sub>, “Bahçe oyunları gibi çocuğa oynayabileceği alanlar sağlanmalı, çocukların yaşına ve göz zevklerine hitap edecek şekilde düzenlenmeli”, Ö<sub>6</sub>, “Fiziksel çevre, çocuğun oynadığı çocuklar, arkadaş grupları etkiliyor”] görüşlerinin belirtildiği, Ö<sub>3</sub> ve Ö<sub>6</sub>’nın da fiziksel çevrenin yanında sosyal çevrenin etkilerinden bahsettiği görülmüştür.

Öğretmenlerin çocukların özerkliğini etkileyen fiziki koşullara ilişkin görüşlerinden [Ö<sub>1</sub>, “Bana göre çocukların boyuna uygun olmayan ve kapalı olan dolaplar çocukların sınıfta özgür olarak hareketlerini engeller sınıftaki oyuncaklar çocukların çabuk ulaşacakları yerlerde olmalı merkezler çocukların ilgilerini çekmeli Sınıf sahiplenebilmeleri için onların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmeli. Dolap boyları çocukların ulaşabilecekleri ve zarar görmeyecekleri şekilde olmalı ki çocuklar rahatlıkla sınıfta hareket etsinler. Sınıf ortamı çocukların özerkliği göz önünde tutularak ayarlanmalıdır. Öncelik çocukların gelişim seviyesi ve ihtiyaçları olmalıdır ki sınıf çocukların özgürce gelişimlerini tamamlayacağı bir öğrenme merkezi haline gelsin.” ifadesinde bulunmuştur. Okul öncesi sınıf ortamı ve etkinlikler yapısalcı bir yaklaşımla, duygusal zeka ve çoklu zeka alanlarına uygun olarak çok amaçlı bir şekilde düzenlendiğinde çocuklar kendilerini daha rahat ifade etmekle birlikte kendilerine güven geliştirebilecek ve problem çözme, karar verme becerileri gelişecektir (Ölçer, 2010). Eğitim ortamları çocukların gelişim özellikleri, estetik özellikleri göz önünde bulundurularak düzenlenmelidir. Ayrıca eğitim ortamlarının farklı yaş gruplarına hitap edecek şekilde düzenlenmesi ve her düzeydeki çocukların ulaşabilecekleri materyallerin hazırlanması gerekmektedir (M.E.B., 2006). [Ö<sub>3</sub>, “En önemlisi bana göre öğretmendir. Çocuğa özerkliğini geliştirmesi için tüm imkanları sağlayacak kişi öğretmendir. Oynayabileceği alanların kısıtlı olmaması gerekir. Bahçe oyunları gibi çocuğa oynayabileceği alanlar sağlanmalı, çocukların yaşına ve göz zevklerine hitap edecek şekilde düzenlenmeli.”] Görüşüyle eğitim ortamlarının oluşturulmasında öğretmenin rolünün öneminden bahsetmiştir.

Öğretmen eğitim ortamlarını oluştururken iyi bir planlama yapmalı ve bu planlamada çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını, gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurmalıdır.

(M.E.B., 2006). Ö<sub>4</sub> ve Ö<sub>8</sub> öğrenme ortamında çocuğun özerkliğini etkileyen faktörlere yönelik ortak görüşlerde birleşmiştir. [*“Araç-gerecin yetersiz olması çok etkiliyor. Bir sınıf ortamında araç-gerecin yeterli değilse bu çok sıkır. Mesela yapıştırıcı bile eksik olursa olmaz, her çocuğun bireysel yapıştırıcısı olacak, birbirinden sıra bekliyorsa çocuk tamam sıra beklemeyi de öğrenecek ama bu yapıştırıcı için olmamalı yani her çocuğa araç gereci etkinliği iyi yapabilecek şekilde sağlamamız gerekiyor. Bu çok önemli bir konudur.”* Frost, Shin ve Jacobs (1998)’a göre az sayıda materyaller çocuklar arasında problem durumlarına neden olabilmektedir. Ö<sub>6</sub>, [*“Fiziksel çevre, çocuğun oynadığı çocuklar, arkadaş grupları etkiliyor”*] ifadesi ile hem fiziksel hem de sosyal çevrenin önemine dikkat çekmiştir. [Ö<sub>7</sub>, [*“Malzemeler en çok özgürlüğünü kısıtlıyor. Dolapların sıkı yerleştirilmesi, çocukların boyunu aşması, boş alanların olmaması kısıtlıyor, bazı oyuncaklarımız tek yönlü çocuklar düşünemiyorlar ve çok az oyuncak oluyor düzensiz bir sınıf ortamı var”*] görüşüyle sınıf içinde çocuklara yönelik tasarımların ve kullanılacak materyal sayısının az olduğunu bunun yanında oyuncak seçimlerinde çocuğu düşünmeye yönelten, yaratıcılığını destekleyen açık uçlu oyuncakların bulunmadığını belirtmiştir.

(Ö<sub>9</sub>, Ö<sub>10</sub> ve Ö<sub>11</sub>) ise sınıf içerisinde yer alan mobilyaların, çocukların birbirleriyle iletişim kurmalarına ve özgürce hareket etmelerine olanak tanımadığına ilişkin görüş belirtmiştir. (Ö<sub>9</sub>), [*“Öğrenme çevresinde çocukların özerkliğini etkileyen öncelikle sınıfın kalabalık olması çocukların hareket özgürlüğünü etkiliyor çocuklar kendi bağımsız şekilde hareket edemiyorlar oyun oynarlarken etraflarının kalabalık ve sıkışık olması rahat hareket edebilmelerini kısıtlıyor. Bundan başka oyuncakların ve merkezlerin çok sıkışık ve dağınık olması da özerkliklerini etkiliyor bence çünkü çocuk rahat davranamıyor”*], (Ö<sub>10</sub>), [*“Sınıfta hiç boşluğun olmaması çocukların özgürlüklerini kısıtlıyor mesela her yer oyuncaklarla gereksiz dolaplarla dolu bunları en aza indirirsek biraz daha rahatlarlar diye düşünüyorum en azından fiziksel olarak özgür olmaları bakımından...”*], (Ö<sub>11</sub>), [*“Çocukların sınıf ortamında daha rahat hareket edebilmeleri için daha sade ve az eşyalar kullanılmalı ve çocuğun özerkliğini destekleyecek şeylerin sınıf ortamında olması gerekmektedir. Dolayısıyla çocuğun hareketlerini kısıtlamayacak yaratıcılıklarını geliştirecek materyaller ve sınıf ortamı çocuğun özerkliğini geliştirmektedir.”*], cümleleriyle 6 görüş, çocukların özerkliğini etkileyen faktörlerden birisi olan fiziki koşulların öneminden bahsetmiştir.



Mekanın kalitesi çocukların birbirleriyle olan ilişkilerinden, disiplin olaylarına, motivasyonlarından beklentilerine kadar birçok şeyi etkilemektedir. Sınıf ortamında merkezleri ayıran dolaplar, paravanlar ve duvarlar gibi dikey açıklık alanlarının konumu ve etkili kullanımı farklı etkinliklerin gerçekleşmesine fayda sağladığı gibi sınıf içerisinde estetik ve dekoratif bir ortamın oluşmasına da yardımcı olmaktadır (Kıldan ve Ahi, 2016).

Çocuğun gelişiminde çevresinin önemli bir rolü bulunmakla birlikte çocuk çevresi ile etkileşime girdiğinde birçok farklı deneyimler kazanmakta ve bu deneyimlerde zeka kapasitesinin gelişimine önemli ölçüde destek sağlamaktadır. Piaget'e göre çocuk çevresi ile etkileşime girdikçe var olan zihinsel yapılarını geliştirir yeni şemalar oluşturur. Çocukların zihinsel yapılarını geliştirmek için çevresinde uyarıcı, dikkat çekici materyallerin bulunması çok önemlidir (Küçükkaragöz, 2005).

Eğitim çalışmaları içinde oluşturulan fiziksel çevre koşulları çocukların dikkatini çekici, etkinliğe yönlendirici, çocukların nasıl bir etkinlik yapacakları konusunda mesaj verici bir özellik taşımaktadır. Sınıf ortamı içinde hazırlanan materyallerin dikkat çekici, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını destekleyici olması, çocuklara keşfetme, araştırma ve birbirleriyle arasında etkileşim kurma fırsatı vermesi etkinliklerin başarılı bir şekilde uygulanmasına katkı sağlamakta böylece çocuklar kendilerini rahat hissedip, rahat ifade edebilmektedir (Tok, 2011).

**4.2.2. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda özerkliği geliştirmede kullandıkları stratejilere ilişkin görüşleri.** Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda özerkliği geliştirmede kullandıkları stratejilere ilişkin görüşlerine yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 12.

*Okul Öncesi Öğrenme Ortamlarında Öğretmenlerin, Çocuklarda Özerkliği Geliştirmeye Yönelik Uyguladığı Stratejilere İlişkin Görüşleri*

Tema ve kategoriler	Katılımcılar	f (n=11)	
		Toplam	%
Yetişkin tutum ve davranışlarına ilişkin stratejiler	Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>5</sub>	2	8
Sosyal çevreye ilişkin stratejiler	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>10</sub>	7	28
Fiziki çevreye ilişkin stratejiler	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>10</sub>	4	16
Kural koymak	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>10</sub> , Ö <sub>11</sub>	6	24
Sorumluluk vermek	Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>6</sub>	2	8
Seçenek sunmak/Karara katmak	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>13</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>9</sub>	4	16

Genel Toplam	25	100.00
--------------	----	--------

Tablo 12’de öğretmenlerin öğrenme ortamlarında çocuklarda özerkliği geliştirmek için kullandıkları stratejilere ilişkin görüşlerinin, “Yetişkin tutum ve davranışlarına ilişkin stratejiler”, “Sosyal çevreye ilişkin stratejiler”, “Fiziki çevreye ilişkin stratejiler”, “Kural koymak”, “Sorumluluk vermek”, “Seçenek sunmak/Karara katmak” olmak üzere altı kategoride toplandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin çocukların özerkliğini geliştirmeye yönelik uyguladığı stratejilerden “Yetişkin tutum ve davranışları” kategorisine ilişkin olarak öğretmen Ö<sub>2</sub>, [*“Çocuğun özerkliğini desteklemek için aileyle iş birliği içinde olunmalıdır. Çocuğa ulaşmanın ilk yolu aileden gelir. Çünkü çocuğun sosyalleştiği ve kendini bildiği ilk ortam aileden, ikinci ortam da öğretmen ve sınıf ortamından gelir.”*] ve Ö<sub>5</sub> [*“Normalde 1-2 yaş aralığında kaşık tutma davranışını kazanabilecek çocuklar ancak bunu 3-4 yaşından sonra yapabiliyor neden çünkü anne aman dökülür aman dur diye özgürlüğünü kısıtlıyorlar. Mesela benim küçük oğlum kendi ayakkabısını kendi giymeye çalışıyor. Bekleyemiyorum ve beş dakika ayırsam ben yaptım duygusunu tadacak ama bunu ben de dahil tüm anneler yapıyor.”*] ifadeleriyle ailenin öneminden bahsetmişlerdir. Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesindeki en etkili kurumun aile olmasıyla birlikte bu dönemde çocuk, başkalarını taklit etme eğilimi göstermektedir (Yavuzer, 2017). Bu öğrenme sürecinde de çocuğun sevgiye, güvene, çevresindekilere inanmaya, bağımsızlığa; bir başka deyişle büyüdükçe bazı şeyleri kendi başına yapmaya ihtiyacı vardır. Küçük yaştan itibaren çocuğa, yaşına, yeteneğine ve cinsiyetine uygun görev ve sorumluluklar verilmesi çocuğun güven duygusunu pekiştirmektedir (Aydoğmuş, Baltaş ve Baltaş, 2003).

Öğretmenlerin çocuklarda özerkliği geliştirmek için uyguladığı stratejilere yönelik ortaya çıkan “Sosyal çevreye ilişkin stratejiler” kategorisine ilişkin [Ö<sub>1</sub>, *“Düz anlatım yerine proje kullanırım ki çocuklar her zaman için etkinliğin içinde olsun. Kendi istedikleri gibi etkinliği yönetsinler. Böylece özgür düşünme becerisi kazanmalarını sağlarım. Beyin fırtınası, istasyon gibi teknikler kullanarak özgür düşünme becerilerini geliştirmelerine destek olurum.”*], Ö<sub>2</sub>, [*“Çocuğun özerkliğini desteklemek için aileyle iş birliği içinde olunmalıdır. Çocuğa ulaşmanın ilk yolu aileden gelir. Çünkü çocuğun sosyalleştiği ve kendini bildiği ilk ortam aileden, ikinci ortam da*

öğretmen ve sınıf ortamından gelir. ”, Ö<sub>4</sub> “O çocuğun her sevmediği şeyi sürekli elinden alırsan o çocuğu sıkarsın ve okula antipati duyar. Ve öğretmenler her çocuğun bireysel özelliğine göre yaklaşmalıdır. Daha sonra çocuk arkadaş gruplarına girer, daha da iyi olur. Çok çocukların özgürlüklerini kısıtlamadan devam etmeliyiz. ”, Ö<sub>6</sub> ”Özellikle tüm sınıfı bir tutmaya çalışıyorum, çocuklar sosyalken mutludur, arkadaşlarıyla özgürdür, onların oyunlarına karışmıyorum, serbest bırakıyorum hep birlikte oynuyorlar”, Ö<sub>8</sub> “Arkadaşlarıyla birlikte oyun oynayabilirler, araba sürebilirler ama vuramazlar. Sınıftaki her şeyin yerini bilirler. Benim dolabımı da bilirler. Dolabımın üstünde müdüre imzalattığım şeylere de dokunulmayacağını bilirler. Her şeyin yerini bilirler. ”, Ö<sub>9</sub> “Genelde özgür bırakıyorum tabi bazı kurallar dahilinde diğer yönden etkinliklerimde de özerkliklerini desteklemek için her birine seçenekler sunuyorum fırsatlar veriyorum ve birlikte öğrenmeleri için grupluyorum onları”, Ö<sub>10</sub> ”Sınıfımızın iyi olması için sene başından çocuklarla kurallar koyuyorum. Ben çocukların fikirlerine saygı duyuyorum ve bir etkinliğe başlamadan daha onların görüşlerini alıyorum yaratıcılıklarını destekleyen etkinliklere çok önem veriyorum onlara hikâyeler anlatıyorum yarıda kesip tamamlamalarını istiyorum. ”] olarak görüş belirtmişlerdir. 7 öğretmenin görüşü de sınıf ortamındaki yakın ilişkiler üzerine olmuştur.

Sınıf ortamı, aile sıcaklığı ve anlayışı ile desteklenirse öğrenmeye karşı ilgi artar. Sevgi ve hoşgörünün kendini hissettirdiği eğitim ortamlarında başarısızlık bir korku olmaktan çıkar ve kabul edilebilir hale gelir. Böylece çocuklarda utanma, çekinme, küçük düşme ve cezalandırılma gibi kaygılar ortadan kalkar. Özerk bir eğitim ortamı çocukların cesaretlenmesine, yeteneklerini tanınmasına ve geliştirilmesine katkıda bulunur (Başar, 1998). Çocuk gelişiminde en önemli süreçlerden biri olan toplumsallaşma, bireylerin özellikle de çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun öteki üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları süreçtir. Sürecin gerçekte doğumdan hemen sonra başlayıp bir insan yaşamı boyunca sürmesine karşın, etkilediği davranışların çoğu ilk çocukluk döneminde özellikle belirgin hale gelmektedir. Bunlar arasında anne-baba, çocuk- kardeşler, çocuk-yaşlılar arası etkileşimler vardır. Çocukların bağımlı davranış gösterme derecesi, disipline gereksinim duyma derecesi, disiplinin türü ve çocukların buna tepkisi, hepsi sosyalleşme süreciyle yakından ilişkilidir (Gander & Gardiner, 2007).

Öğretmenlerin çocuklarda özerkliği geliştirmeye yönelik uyguladıkları stratejilerden “Fiziki çevreye ilişkin stratejiler” kategorisine ilişkin [Ö<sub>1</sub>, “*Etkinlikleri yapmadan önce çocuklarla fikir alışverişi yaparak onların isteklerini uygulamaya çalışırım ve çevreyi ona göre düzenlerim.*” Ö<sub>2</sub> “*Çocuğun özerkliğini desteklemek için öncelikle sınıf ortamında düzenlemeler yapılmalıdır*”, Ö<sub>3</sub> “*Etkinlik yaparken birden fazla seçenek çocuklara sunulabilir ve çevre buna göre düzenlenebilir.*”, Ö<sub>10</sub> “*Sınıfımızın iyi ve düzenli olması için sene başından çocuklarla kurallar koyuyorum.*” Görüşleriyle öğretmenler öğrenme ortamında fiziki koşulların önemli olduğu ifadelerinde bulunmuşlardır. Eğitim ortamları çocukların etkinliklerinde rahat hareket etme ve kendilerini rahat ifade etmelerine imkan tanınmalıdır. Çocuklar kendilerini rahat hissettikleri ortamlarda kendilerini daha rahat ifade edebilirler. Böylece çocuklar dikkatlerini yapacakları işe daha kolay odaklanırlar. (Anderson, Adam, Coltman, Cotton & Daniels, 2002; Zembat, 2003). Yavuzer (2003) çocuğun kendini özgür ve güvende hissettiği eğitim ortamlarında gizil güçlerinin de ortaya çıktığını ifade etmektedir. Özerk bir eğitim ortamı çocukların cesaretlenmesine, yeteneklerini tanınmasına ve geliştirmesine katkıda bulunur (Başar, 1998).

“Kural koymak” kategorisine giren öğretmenlerin, Ö<sub>1</sub>, “*Sınıf kurallarını oluştururken çocuklardan fikir alırım.*”, Ö<sub>4</sub> “*Önce bir sınıfın kurallarını koyarım, çok baskıcı bir tutum içine asla girmeyi sevmiyorum. Her çocuğun mesela yapmayı sevdiği şeyler vardır.*”, Ö<sub>8</sub> “*Kuralları en baştan çok güzel oturtmaya çalışırım. Masaya oturmamak bir kuraldır. Bende oturmam neden masanın üstü kullanmak içindir sandalye oturmamak içindir masa kullanılır. Küçük kurallar oturtulursa büyük kurallar daha güzel oluşturulur.*”, Ö<sub>9</sub> “*Genelde özgür bırakıyorum tabi bazı kurallar dahilinde.*” Ö<sub>10</sub> “*Sınıfımızın iyi olması için sene başından çocuklarla kurallar koyuyorum.*” Ö<sub>11</sub> “*Sınıfımıza ait kurallar oluşturuyoruz hep birlikte ve kurallar çerçevesinde hareket ediyoruz*” olarak görüş belirttikleri görülmüştür. Günlük yaşam içerisinde insanın davranışlarına yön vererek toplumsal hayatta düzenli işleyişi sağlayan ilkeler olan kurallar, sosyal kurum olarak sınıf ortamlarında da sağlıklı bir şekilde eğitim öğretim işlevinin yerine getirilmesinde öğretmenler tarafından uygulanmaktadır. Bu kuralların çocuklarla tartışarak belirlenmesi çocuklara katılım duygusu verir ve bu da kuralları sürdürmek ve yaşatmak için daha istekli davranmalarını sağlar. Sınıf bir bütün olarak kuralların uygulanmasını kabul ettiği zaman kurallara uymayan çocuk, sınıfın ortak normlarını çiğnediğini, bu kuralların öğretmenin kararları olmadığını bilir (Arı, 2005).

“Sorumluluk vermek” kategorisinde bulunan 2 öğretmenin görüşleri ise, Ö<sub>4</sub> “*Mesela bu okulda olduğu belirlendiği an Emir’i buraya ağlayarak bırakıp gidiyordu. Mesela “pano hazırlarken bana yardım eder misin?” dedim “hayır” dedi “sen bilirsin” dedim “ama bunu birinin tutması lazım, elim acıyor, ucundan birazcık tutar mısın?” dedim azıcık tuttu sonra biraz daha derken adım adım ilerledik*”, Ö<sub>6</sub> “*Montessori eğitimi vermeye çalışıyoruz sınıflarda orda da her şeyi kendisi yapıyor mesela ortaya sütü koyuyoruz içmek istiyorsa doldurup istediği kadar içebiliyor.*” şeklindedir.

“Seçenek sunmak/Karara katmak” kategorisindeki öğretmenlerin ise [Ö<sub>1</sub>, “*Düz anlatım yerine proje kullanırım ki çocuklar her zaman için etkinliğin içinde olsun. Kendi istedikleri gibi etkinliği yönetsinler. Böylece özgür düşünme becerisi kazanmalarını sağlarım. Beyin fırtınası, istasyon gibi teknikler kullanarak özgür düşünme becerilerini geliştirmelerine destek olurum.*”, Ö<sub>3</sub>, “*Onlara seçenek sunmak. Etkinlik yaparken birden fazla seçenek çocuklara sunulabilir ve çevre buna göre düzenlenebilir.*”, Ö<sub>7</sub> “*Serbest zaman etkinliklerimizde kullanıyorum yönergelerim ve yaptıklarımla, masaları çocukların isteğine göre düzenliyorum istedikleri etkinliklere yöneliyorlar*”, Ö<sub>9</sub> “*Diğer yönden etkinliklerimde de özerkliklerini desteklemek için her birine seçenekler sunuyorum fırsatlar veriyorum ve birlikte öğrenmeleri için grupluyorum onları.*”] ifadeleriyle Montessori’nin “özgür seçim ilkesi”ne göre hareket ettiği düşünülebilir. Çocuğun kendi kendini eğitmesi olarak yorumlanan bu durum çocuğun ihtiyaç duyduğu özgürlüğün kendisine sağlanmasını gerektirmektedir (Wilbrandt, 2009). Montessori çevresi, çocukları makul sınırlarda özgürce hareket etmeye teşvik etmektedir (Korkmaz, 2005). Montessori felsefesi bir yaşam biçimi, çocuklar serbest bırakıldığında kendi kendine seçim yapabildiği bir eğitim felsefesidir (Şen, 2014); Montessori çevresi makul sınırlarda çocukları özgürce hareket etmeye teşvik etmektedir (Korkmaz, 2005). Montessori sınıflarında çocuklar istedikleri çalışmalarını yapabilmektedir. Sınıfta uyulması gereken kurallar sadece çalışma ve materyal kullanımıyla ilgilidir ve kurallar esneklik gösterebilmektedir (Topbaş, 2014).

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Bu araştırmada, altı yaş çocuklarının özerklik algısı ile öğretmenin çocuklarda özerkliği etkileyen faktörler ve çocuklarda özerkliği geliştirmek için kullandıkları stratejilere yönelik görüşleri sorgulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz/bahar dönemlerinde Türkiye'nin güneyinde bulunan bir şehirdeki benzer sosyo-ekonomik düzey ve koşullara sahip dört anaokulunun 6 yaş gruplarından 10'ar çocuk olmak üzere toplam 110 çocuk ve onların öğretmenlerinden oluşmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, altı yaş çocuklarının özerklik algıları ile öğretmenlerin çocuklarda özerkliği etkileyen faktörler ve özerkliği geliştirmek için uyguladıkları stratejiler konusundaki görüşlerini ortaya çıkartmak amacıyla yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme tekniği kullanılmıştır. Çocukların görüşlerini almak amacıyla açık uçlu 7 sorudan, öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla da açık uçlu 2 sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır.

Görüşlerine başvurulmuş beş okul öncesi eğitimi ve bir nitel araştırma konusunda uzman eğitim programları ve öğretim alanı öğretim üyesinin değerlendirmelerinden sonra görüşme sorularına son şekli verilerek uygulamaya geçilmiştir.

Bu bölümde araştırmanın sonuçları, tartışma ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

## 5.1. Sonuç

Sonuçlar, araştırmanın ana problemi doğrultusunda araştırma kapsamındaki çocuklara ve öğretmenlerine ait demografik bilgiler, çocukların özerklik algılarına ait sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme çevresinde çocuğun özerklik gelişimini etkileyen faktörler ve okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda özerkliği geliştirmek için uyguladıkları stratejilere ilişkin sonuçlar şeklinde sunulmuştur.

Araştırmaya katılan çocukların 60'ının (%54.54) kız, 50'sinin (%45.45) erkek olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %63.63'ünün 25-35 yaş arasında, %36.36'sının 36 yaş ve üzerinde olduğu tamamının kadın ve okul öncesi öğretmenliği lisans mezunu olduğu bulunmuştur. %27.27 öğretmenin 1-5 yıl arasında, %72.72 öğretmenin 6-10 yıl arasında hizmet süresine sahip olduğu tespit edilmiştir.

### 5.1.1. Çocukların özerklik algısı ile ilgili bulgulara ilişkin sonuçlar.

Çocukların özerklik algısı ile ilgili bulgulara ilişkin çocuklara sorulan sorulardan ilki, okulda bireysel olarak yapmaktan hoşlandığı etkinlikler nelerdir? Sorusu olmuştur. Bu soruya ilişkin çocuk görüşleri “Sanat etkinlikleri”, “Oyun etkinlikleri”, “Müzik etkinlikleri”, Okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri”, “Fen etkinlikleri” ve “Diğer” olmak üzere altı kategori oluşturmuştur. Çocukların 57'sinin (%51.35) “Sanat etkinlikleri” kategorisinde yer aldığı ve bu ana kategori altında bulunan çalışmalardan birisi olan “Kesme-yapıştırma çalışmaları”nı, 20 (%35.08) çocuğun tercih ettiği, çocuklardan 35'inin (%61.39) “Boyama çalışmaları”ndan, 2'sinin (%3.50) de “Yoğurma maddeleri” nden hoşlandığı görülmüştür. Çocuklardan 32'si (%28.82) “Oyun etkinlikleri”nden hoşlandıklarını belirtirken bu çocukların 18'inin (%56.25) “Hayali oyunlar”, 9'unun (%28.12) “Yapı-inşa oyunları” ve 5'inin (%15.62) “Kurallı oyunlar”dan hoşlandığı ortaya çıkmıştır. 10 çocuğun (%9.00), “Müzik etkinlikleri”nden, 6 çocuğun (%5.40), “Okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri”nden, 4 çocuğun (%3.60) “Fen etkinlikleri”nden hoşlandığı, 2 çocuğun (%1.80) ise “Diğer”

kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Çalışmadaki iki çocuk, ortaya çıkan kategorilere dahil olmayan farklı görüş bildirmiştir.

Çocuklara yöneltilen sorulardan ikincisi öğretmenlerinin yapmana izin verdiği şeyler nelerdir? Sorusu olmuştur. Çocukların, öğretmenlerin yapmasına izin verdiği şeylere ilişkin görüşleri incelendiğinde, “Sanat etkinlikleri”, “Oyun etkinlikleri” ve “Okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri” olmak üzere üç kategori oluştuğu görülmüştür. Çocuklardan 34’ü (%29.05) öğretmenlerinin, “Sanat etkinlikleri” kategorisi altında yer alacak şekilde, “Kesme-yapıştırma çalışmaları”, “Boyama çalışmaları” ve “Yoğurma maddeleri”ne izin verdiğini, 70’i (%59.82), “Oyun etkinlikleri” kategorisine dahil olacak şekilde “Hayali oyunlar”, “Yapı-inşa oyunları” ve “Kurallı oyunlar”a izin verdiğini, 13’ü (%11.11) de “Okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri”ne izin verdiğini belirtmiştir.

Çocuklara yöneltilen sorulardan üçüncüsü öğretmenin yapmana izin vermediği şeyler nelerdir? Sorusu olmuştur. Çocukların öğretmenlerin yapmasına izin vermediği şeylere ilişkin görüşlerinin, “Tehlike yaratan davranışlarda bulunmak”, “Sınıf düzenini bozmak”, “Toplumsal kurallar”, “Her şeye izin vermek”, “Hiçbir şeye izin vermemek” olmak üzere beş kategoride toplandığı tespit edilmiştir.

Çocukların 31’i (%27.33) “Tehlike yaratan davranışlarda bulunmak”, 20’si (%17.69) “Sınıf düzenini bozmak”, 53’ü (%46.90) “Toplumsal kurallar”, 6’sı (%5.30) “Her şeye izin vermek”, 3’ü (%2.65) ise “Hiçbir şeye izin vermemek” kategorilerini oluşturan görüşler ortaya koymuştur.

Çocuklara yöneltilen sorulardan dördüncüsü öğretmenin verdiği görev ve sorumluluklar nelerdir? Sorusu olmuştur. Çocukların öğretmenin verdiği görev ve sorumluluklara ilişkin görüşlerinin “Sınıfın toplanması ve temizliği”, “Materyal hazırlığı ve dağıtımından sorumlu olmak”, “Diğer” ve “Yok” olmak üzere dört kategoride toplandığı görülmüştür. Araştırmaya katılan çocuklardan 55’inin (%48.67) görüşlerinin, “Sınıfın toplanması ve temizliği”, 31’inin (%27.43) “Materyal hazırlığı ve dağıtımından sorumlu olmak”, 8’inin (%7.07) “Diğer”, 19’unun (%16.81) ise “Yok” kategorilerinde toplandığı görülmüştür.

Çocuklara yöneltilen sorulardan beşincisi yerine getirmekten hoşlandığın görev ve sorumluluklar nelerdir? Sorusu olmuştur. Araştırmada, çocukların özerklik algılarını ortaya çıkartabilmek amacıyla yanıt aranan diğer bir soru, çocukların yerine



getirmekten hoşlandığı görev ve sorumluluklar hakkındaki görüşlerine ilişkin olmuştur. Bu konuya ilişkin, çocukların 63'ü (%63) “Sınıfın toplanması ve temizliği”, 47'si (%47) ise “Materyal hazırlığı ve dağıtımından sorumlu olmak” şeklinde iki kategori ortaya çıkaran görüşler bildirmiştir.

Çocuklara yöneltilen sorulardan altıncısı öğretmenin oyun/etkinliklerine karışır mı? Sorusu olmuştur. Araştırmada, çocukların özerklik algılarını ortaya çıkartabilmek amacıyla onlara yöneltilen diğer bir soru, öğretmen etkinliklerinde sana yapman gereken şeyi söyler mi? Oyun ve etkinliklerine karışır mı? Sorusu olmuştur. Çocukların bu soruya ilişkin görüşleri, “Evet, karışıyor” ve “Hayır, karışmıyor” olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Bir takım çocuklar hem “evet” hem de “hayır” yanıtını vererek her iki ana kategoride de görüş belirtmiştir. Çocukların 85'i (%63.90) “Evet, karışıyor”, 48'si (%36.09) ise “Hayır, karışmıyor” kategorisini oluşturacak şekilde görüş belirtmiştir. “Evet, karışıyor” yanıtını veren çocuklara: “Nasıl karışıyor? Ne söylüyor?” soruları yöneltilmiş ve çocukların açıklamalarından, “Toplumsal kurallara ilişkin müdahaleler”, “Tehlike yaratan durumlara ilişkin müdahaleler” ve “Etkinliklere ilişkin müdahaleler” olmak üzere üç kategori ortaya çıkartılmıştır (Tablo 9).

Çocuklara yöneltilen sorulardan yedincisi özgürlük nedir? Sorusu olmuştur. Araştırmanın çocuklara yönelik son bölümünde okul öncesi eğitimden yararlanan 6 yaş çocuklarının özgürlük kavramı hakkındaki görüşlerinin neler olduğu ve özgürlüğü nasıl algıladıklarına ilişkin görüşleri “Davranışsal özerklik” ve “Sosyal-duygusal özerklik” olarak iki kategoride toplanmıştır. Çocukların 63'ü (%52.94) “Davranışsal özerklik”, 56'sı (%47.05) ise “Sosyal-duygusal özerklik” kategorisini ortaya çıkartacak görüş bildirmiştir. Çocukların çoğunluğunun (%52.94) özgürlüğü, davranışsal etkinliklerle ilişkilendirdiği dikkat çekmektedir.

**5.1.2. Öğretmenlerin, öğrenme ortamlarında çocuğun özerkliğini etkileyen ve çocuklarda özerkliği geliştirmeye yönelik stratejilerle ilgili bulgulara ilişkin sonuçlar.** Öğretmenlere yöneltilen sorulardan ilki, öğrenme çevresinde çocuğun özerkliğini etkileyen faktörler nelerdir? Sorusu olmuştur. Öğrenme çevresinde çocukların özerkliğini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerinin, “Yetişkin tutum ve davranışları”, “Sosyal çevre” ve “Fiziki koşullar” olmak üzere üç

kategoride toplandığı görülmüştür. Öğretmen görüşlerinin 2'si (%14.8), “Yetişkin tutum ve davranışları”, 2'si (%14.8) “Sosyal Çevre”, 10'u (%71.42) ise “Fiziki koşullar” kategorisinde yer almıştır. Öğrenme ortamlarında çocuklarda özerkliği etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerinin daha çok fiziki koşullar üzerinde odaklandığı görülmüştür.

Öğretmenlere yöneltilen sorulardan ikincisi, çocukların özerkliğini geliştirmeye yönelik stratejiler nelerdir? Sorusu olmuştur. Bu soruya ilişkin öğrenme çevresinde öğretmen görüşlerinin çocuklarda özerkliği geliştirmeye yönelik uyguladıkları stratejilere ilişkin, “Yetişkin tutum ve davranışlarına ilişkin stratejiler”, “Sosyal çevreye ilişkin stratejiler”, “Fiziki çevreye ilişkin stratejiler”, “Kural koymak”, “Sorumluluk vermek” ve “Seçenek sunmak” olmak üzere altı kategoride toplandığı görülmüştür. Öğretmen görüşlerinin %8'i “Yetişkin tutum ve davranışlarına ilişkin stratejiler”, %28'i “Sosyal çevreye ilişkin stratejiler”, %16'sı “Fiziki çevreye ilişkin stratejiler”, %24'ü “Kural koymak”, %8 “Sorumluluk vermek” ve %16'sı “Seçenek sunmak/Karara katmak” kategorisinde yer almıştır.

## 5.2. Tartışma

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar, alan yazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

**5.2.1. Çocukların özerklik algısına ilişkin tartışma ve yorum.** Çocukların özerklik algısını ortaya çıkartmak amacıyla onlara yöneltilen sorulardan ilki okulda yapmaktan hoşlandıkları etkinlikler nelerdir? Sorusu olmuştur. Bu soruya ilişkin çocukların %51.35'i “Sanat etkinlikleri” kategorisinde görüş belirtmiştir. “Sanat etkinlikleri” ana kategorisi içinde yer alan görüşlerden %35.08'i, “Kesme-yapıştırma çalışmaları”, %61.39'u “Boya çalışmaları”, %3.50'si ise “Yoğurma maddeleri” alt kategorilerini oluşturacak şekilde sınıflanmıştır.

Çocukların yaratıcılıklarını özerk bir şekilde ortaya koydukları, kendileriyle yaşadıkları çevreyi en doğal şekilde yansıttıkları, kendilerine özgü ürünler ortaya çıkarttıkları çalışmalardan biri de sanat çalışmalarıdır (Yıldız, 2004). Çocukların yapmaktan hoşlandıklarını belirttiği etkinlikler içinde [ÇE-66 “Etrafi kirletmeden

*hamur oynamak*”, ÇE-81 “*Hamur oynamayı seviyorum ama halıya yapıştığı için bir daha oynatmayacak öğretmen*”] görüşleriyle yoğurma maddelerini iki çocuğun tercih ettiği dikkat çekmiştir. Genel olarak uygulamalar esnasında çocukların, masalar, yerler çok kirlendiği için öğretmenin yoğurma maddeleri yaptırmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Çocuk görüşlerinden yola çıkılarak günlük eğitim programındaki sanat etkinlikleri sırasında yoğurma maddelerine fazla yer verilmediği düşünülebilir. Oysaki yoğurma maddeleri orijinal düşünmeyi, yaratıcılığı ve deneyim kazanmayı sağlayan ve çocukları bu yönlerde cesaretlendiren sanat malzemeleridir.

Çocukların 32’si (%28.82) “Oyun etkinlikleri” kategorisi içinde görüş belirtmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde sanat etkinliklerinde olduğu gibi tercih edilen oyun türlerinde de farklılıklar olduğu görülmüştür. Bazı çocuklar oyun kartlarıyla oynamaktan hoşlandığını belirtirken, bazı çocuklar da hayali oyunlar kategorisine girecek oyun türlerini tercih etmiştir. Katılımcı çocuklardan 18’inin (%16.20), yapmaktan hoşlandığı etkinlikle ilgili tercihini dramatik oyunla ilişkilendirdiği görülmüştür. Bir çocuk [ÇE-19, “*Doktorculuk oynamaktan*”] 10 çocuk (%9) [ÇK-10, ÇK-13, ÇK-32, ÇK-68, ÇK-70, ÇK-71, ÇK-80, ÇK-85, ÇK-95, ÇE-104], “*Evcilik oynamaktan*”, 7 çocuk (%6.30) [ÇE-1, ÇE-8, ÇE-21, ÇE-34, ÇE-47, ÇE-57, ÇE-93] “*Arabacılık oynamaktan*”, hoşlandığını söyleyerek dramatik oyun içinde yer alan sembolik oyunlara örnek oluşturmuştur. Doğrudan ilişkili olmasa da Karaman (2009), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların bilişsel üslupları ve oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen bulgular, oyun seçiminde bilişsel üslubun belirleyici bir etkisi olmadığını göstermiştir. Ancak çocukların yaş düzeylerinin, oynadıkları oyun türünü etkilediği ve 5-6 yaş çocuklarının daha çok dramatik oyunu tercih ettikleri belirlenmiştir.

Diğer çocuklardan [(ÇK-74), “*En sevdiğim oyun, öğretmenimle karda kartopu oynamak*”, (ÇE-106, ÇE-46) “*Oyun kartlarıyla oynamaktan*”, (ÇE-48, ÇK-79, ÇE-84) “*Maç yapmaktan*”, (ÇK-3, ÇK-6, ÇK-11, ÇE-35, ÇE-38, ÇE-42, ÇK-69, ÇE-76, ÇK-96) “*Bloklarla oynamaktan*”] hoşlandıklarını belirtmiştir. 103 çocukla çalışan benzer bir araştırmada Doğan Ömür’ün (2012) çalışmasında, 83 (%80.58) çocuğun yapmaktan hoşlandıkları şeyleri, “*Evde veya dışarıda oyun oynamak*” olarak dile getirirken bazı çocukların ise “*Çalışkan olmaktan*”, “*Etkinlik yapmaktan*” şeklinde görüşleri gözlenmiştir.

Çocukların okulda bireysel olarak yapmaktan hoşlandığı etkinlikler sorusuna ilişkin olarak 10 (%9.00) çocuk, “Müzik etkinlikleri” kategorisinde görüş belirtirken çocuklardan (Ç<sub>K-4</sub>), “Şarkı söylemek”, (Ç<sub>K-60</sub>) “Bale yaparken mutlu olurum”, (Ç<sub>E-50</sub>, Ç<sub>E-83</sub>) “Davul çalmaktan hoşlanırım”, ifadelerinde bulunmuştur. Okul öncesi çocukları ritim ve tekrar içeren müzik etkinliklerine büyük bir ilgi duymaktadır. Çünkü ritim ve tekrar çocuğun tüm yaşamında vardır. Bu yaş çocukları şarkı söylemeyi özellikle de kendi seçtiği şarkıları söylemeyi severler. Güçlü bir ritim duygusuna sahiptirler.

Hoşlandıkları etkinliklere ilişkin çocuk görüşlerinden ortaya çıkan okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri kategorisinde ise 6 (%5.40) çocuk [(Ç<sub>E-9</sub>, Ç<sub>E-92</sub>, Ç<sub>K-94</sub>), “Defter çalışmak”], 3 (%2.70) çocuk [(Ç<sub>K-23</sub>, Ç<sub>E-86</sub>, Ç<sub>K-108</sub>) “Ece’yle bay cüce kitaplarını okumaktan”] hoşlandıklarını ifade etmiştir. Bu çocukların, okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarını ödev olarak algıladığı düşünülebilir. Piaget, işlem öncesi (2-7 yaş) dönemin ikinci evresini oluşturan sezgisel dönemde (4-7) olan çocukların, neden-sonuç ilişkilerini keşfetmeye, akıl yürütmeye, zaman, mekan, sayılar gibi kavramlarla ilgili çeşitli ilişkileri öğrenmeye ve dünyayı daha iyi anlamaya başladıklarını söylemekte ancak okul öncesinde sayma ile ilgili çoğu davranışın aslında sadece sözel ve anlamsız gelen davranışlar olduğunu, ezbere dayandıklarını ifade etmektedir (Güven, 2004).

Çocukların bireysel olarak yapmaktan hoşlandıkları etkinliklere ilişkin bazı görüşlerin de (%3.60), [(Ç<sub>E-7</sub>) “Kitaptaki hayvan resimlerini incelemek”, (Ç<sub>E-33</sub>) “Sınıftaki balıklarımızı beslerim onlarla konuşurum”, (Ç<sub>K-37</sub>) “Bahçede koşarken tavşanları severim”, (Ç<sub>E-49</sub>) “Pasta yapmak”] gibi fen etkinlikleri kategorisi altında toplandığı görülmektedir. Çocukların, yapmaktan hoşlandıkları etkinliklere ilişkin sadece %3.60 oranında çocuğun fen etkinliklerini tercih etmesi aynı zamanda Tablo 5’de de görüldüğü gibi çocukların, “Öğretmenlerin yapmasına izin verdiği şeyler”e ilişkin görüşleri dikkate alındığında fen kategorisini ortaya çıkartacak herhangi bir görüşün belirtilmemesi, günlük eğitim programında bu tür etkinliklere fazla yer verilmediğini düşündürmektedir. Keşfetme arzusu ile dünyaya gelen ve her gün dünya hakkında sorular yönelten çocuklar, doğaları gereği meraklıdırlar. (Gönen ve Uyar Dalkılıç, 2004). Çocuklarda doğal olarak gelişen bu sorgulama arzusu, çocukların fen ile tanışmaları için dayanak sağlamakta ve fen ile ilgili deneyimlerinin temelini

oluşturmaktadır (Akman, 2003; Bosse, Jacobs ve Anderson, 2009). Fen eğitiminin insanın doğumuyla başlayıp tüm yaşamı boyunca devam eden bir süreç olmasıyla çocuğun da fene olan ilgisi gelişim düzeyine bağlı olarak yaşamı boyunca devam etmektedir (Aktaş Arnas, Aslan ve Günay Bilaloğlu, 2014).

Okul öncesinde fen eğitimi konusunda yapılan çeşitli araştırmalar mevcuttur. Şahin (1996)'in gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin yarısından çoğunun fen öğretimi sırasında kendilerini yetersiz hissettiğini, öğretim yöntemi olarak oyunlaştırma ve deney yöntemini ağırlıklı olarak kullandıklarını ve diğer öğretim yöntemlerini çok az kullandıklarını ortaya koymuştur. Ayvacı, Devecioğlu ve Yiğit (2002)'in okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterlilikleri hakkında yaptıkları çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun feni ve doğa olaylarını kavrayamadıkları, fen ve doğa etkinliklerini istenilen nitelikte planlama ve yürütme becerisine sahip olmadıkları, orijinal materyal geliştirmedikleri ve etkinlikleri uygularken kullanılacak etkili öğretim yöntemlerinden haberdar olmadıkları ve kullanmadıkları sonucunu rapor etmişlerdir. Garbett'in (2003) çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretiminde kendilerini yetersiz olarak gördükleri, öğretmen adaylarının bilgi birikimlerinin ve çocuklar için uygun fen etkinlikleri planlama becerilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır (akt. Ayvacı, vd. 2002). Karaer ve Kösterelloğlu (2005), okul öncesi öğretmenlerinin fen kavramlarını kazandırmak için kullandıkları yöntemleri belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin aldıkları fen eğitimini yeterli bulmadıkları ve fen eğitime yönelik hizmet içi kursların düzenlenmemesi ya da öğretmenlerin bu kurslara katılamamaları gibi nedenlerle kendilerini fen eğitiminde geliştiremedikleri, sonucuna ulaşmıştır.

Özbey (2006) de gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmenlerin genel olarak okul öncesinde fen etkinliklerine ilişkin yeterli olmalarına rağmen fen etkinliklerini planlama ve uygulama düzeyinde problemler yaşadıkları ve fen etkinliklerini düzenli olarak uygulayamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Çınar (2013), öğretmenlerin etkinlikleri yürütürken öğretim kaynak materyalin ve araç-gereçlerin eksikliği, fen ile ilgili konu alan bilgilerinin yetersizliği ve velilerin ve idarenin olumsuz tutumu ve davranışları gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmiştir.

Bir başka çocuk (Ç<sub>K-73</sub>) ise yapmaktan hoşlandığı etkinlik ve oyunlara ilişkin, “*Ben öğretmenime yardım etmeyi seviyorum*” ifadesinde bulunmuştur. Erikson'ın “başarıya

karşı aşağılık duygusu dönemi” olarak tanımladığı 7-11 yaş arasındaki çocuklar üzerine düşen görev ve sorumlulukları tamamlama azmi ile mutluluğu arasındaki ilişkiyi görmeye başlamaktadır (Woolfolk, 2016). Bu özelliği 60-72 ay arasındaki çocuklarda görmek de mümkündür.

Çocuk söylemlerinden yola çıkarak öğretmenlerin sınıf içinde daha çok sanat etkinliklerine ağırlık verdiği, etkinliklerin daha ziyade öğretmen merkezli yapılandırılmış çalışmalar olduğu söylenebilir. Bu araştırmadan farklı olarak Doğan Ömür (2012)’ün araştırmasında benzer bir soru farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin okul öncesi eğitim alan çocuklarına sorulmuş ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının görüşlerindeki farklılığın dikkati çektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çocuklar bilinen ve sevilen aktivitelerin yanı sıra farklı etkinliklerden (Satranç, drama, jimnastik, İngilizce, piyano) söz etmişler, bu etkinlikleri sevdiklerini dile getirmişlerdir. Araştırmacı bu durumu, çalışmanın gerçekleştirildiği yerleşim yerinde sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerin olması ve çoğunlukla özel okula devam eden çocukların bulunmasına, çocukların okulda daha zengin bir yaşantıyla karşılaşmaları olasılığına, daha fazla seçeneğe sahip olmalarına ve daha farklı bir programda yer almalarına bağlamıştır.

Çocukların özerklik algısını ortaya çıkartmak amacıyla onlara yöneltilen sorulardan ikincisi öğretmenlerin yapmasına izin verdiği şeyler nelerdir? Sorusu olmuştur. Bu soruya ilişkin çocuk görüşleri incelendiğinde, 34 (%29.05) çocuğun görüşlerinden, “Sanat etkinlikleri” kategorisinin oluştuğu görülmüştür. 5 çocuk (%14.70) öğretmenin, “Kesme-yapıştırma” etkinliklerine, 19 çocuk (%55.87) “Boya çalışmaları”na, 8 çocuk (%23.52) da “Yoğurma maddeleri”ne izin verdiğini belirterek sanat etkinlikleri ana kategorisi altında bu üç alt kategori oluşturulmuştur.

Sanat etkinlikleri çocuğun iç dünyasını, düşüncelerini, duygularını yansıtabileceği özgür bir ortam sağlayarak çocuğu tanıma, yeteneklerini keşfetme, gelişimini değerlendirmek için iyi bir gözlem alanıdır. Eğitim kurumlarında sanat etkinlikleri kapsamında kağıt çalışmaları, boya çalışmaları, yoğurma maddeleriyle çalışma, artık materyal çalışmaları yapılmaktadır. Günlük akışta bu çalışmaların yer aldığı sanat etkinliklerine yer verilse de sınıfta çocukların istedikleri zaman sanat etkinliği yapmalarına fırsat verecek bir sanat merkezi düzenlenmektedir. Sanat merkezi

çocukların bireysel ve grup çalışmalarına olanak tanımaktadır (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003).

Katılımcı çocuklardan 70'i (%59.82) "Oyun etkinlikleri" ana kategorisini, 37'si (%42.63) "Hayali oyunlar" alt kategorisini oluşturacak şekilde görüş belirtmiştir. Çocuklardan bazılarının ifadeleri, [(Ç<sub>E-53</sub>, Ç<sub>E-93</sub>, Ç<sub>E-7</sub>, Ç<sub>E-92</sub>, Ç<sub>E-50</sub>, Ç<sub>E-8</sub>) "*Arabacılık oynamaya izin verir*"], [(Ç<sub>K-5</sub>, Ç<sub>K-90</sub>) "*Evcilik oynamamıza izin verir*"] şeklinde olmuştur.

Çocukların 7'si (%5.97) [Ç<sub>E-22</sub>, Ç<sub>E-20</sub>, Ç<sub>K-29</sub>, Ç<sub>E-61</sub>, Ç<sub>E-76</sub>, Ç<sub>E-81</sub>, Ç<sub>E-107</sub>] "*Legolarla oynamaya izin verir*", ifadesiyle yapı-inşa oyunları kategorisinde görüş belirtmiştir. Dört çocuk (% 3.41), [Ç<sub>E-27</sub>, Ç<sub>E-34</sub>, Ç<sub>E-48</sub>, Ç<sub>E-84</sub>] "*Oyun kartlarıyla oynamaya*", dört çocuk (% 3.41), "*Parkta yarış yapmaya*" izin verdiğini [Ç<sub>E-1</sub>, Ç<sub>K-69</sub>, Ç<sub>E-72</sub>, Ç<sub>E-86</sub>] belirterek kurallı oyunlar kategorisine dahil olabilecek görüşler ifade etmiştir.

Tablo 5'de görüldüğü gibi çocukların, öğretmenin yapmasına izin verdiği şeylere ilişkin, "Yapı-inşa oyunları" alt kategorisini oluşturacak şekilde görüş belirten çocuklardan sadece birinin kız (Ç<sub>K-29</sub>) olduğu, "Hayali oyunlar" alt kategorisini oluşturacak şekilde görüş belirtenlerin çoğunluğunun yine kız olduğu dikkat çekmektedir.

Bununla ilgili olarak Pellegrini ve Perlmutter (1989)'in araştırmasında yaş, cinsiyet ve sınıf ortamının çocukların oyunları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Birinci araştırmada üç, dört ve beş yaşındaki çocuklar sanat, blok ve evcilik köşesinde kendi yaş gruplarıyla oynarlarken gözlemlenmiştir. Bulgular çocukların yaş ve oyun alanı etkileşimleriyle ilgili olduğunu düşündürmektedir. Bu etkileşimler oyun alanındaki çocuk sayısından bağımsız olmadığı gibi alanın çocuğun kendi seçimi olup olmadığından da etkilenmektedir. İkinci çalışmada aynı yaş ve cinsiyetteki çocuklar bloklar ve model oyuncaklarla oynamışlardır. Oyunun yaş, cinsiyet ve oyun alanı etkileşiminin bir sonucu olduğu bulunmuştur. Erkek çocuklarının oyunu blok köşesinde, kızlarınkiyle karşılaştırıldığında daha gelişmiş olduğu bulunmuştur. Öte yandan evcilik köşesinde ise kız çocuklar daha gelişmiş etkinliklere girişmiştir (Akt. Öngen, 1991).

Heckhausen (1964)'a göre bireyin yaşadığı korku ve engellemeler, iç gerginlikler oyuna yönelim sağlamakta birey oyun yoluyla rahatlamak istemektedir. Eğer oyunda yarış varsa veya fazla dikkat toplamak gerektiriyorsa birey yine gergin olmaktadır.

Böylelikle korkular yine artmaktadır (Akt. Özdoğan, 2000). Bu durum benlik kavramıyla ilişkilendirilecek olursa; Okul öncesi dönem çocuklarının kendileri hakkında olumlu ve iyimser görüşler oluşturma eğilimleri bulunmaktadır. Araştırmalar benlik algısı ile rekabet içeren oyunlardaki galibiyetler ve okul başarısı gibi çeşitli başarılarla arasında bir bağ olduğunu bulmuştur. Böylelikle kendisini arkadaşları ile karşılaştıran çocuğun benlik kavramı bundan olumlu ya da olumsuz etkilenebilmektedir (Davis-Kean & Sandler, 2001; Marsh & Hau, 2006). Doğal olarak benlik kavramı da çocukların özerklikle ilgili algı ve davranışlarını etkileyebilmektedir.

Çeşitli kurallar içeren oyunlar çocukların gelişimlerinin önemli bir parçasıdır. 5 çocuğun görüşlerinin (%4.27) [(Ç<sub>E</sub>-35, Ç<sub>E</sub>-40, Ç<sub>E</sub>-41, Ç<sub>E</sub>-46, Ç<sub>E</sub>-47) “Maç yapmaya izin verir”, diğer çocukların görüşlerinin, (Ç<sub>E</sub>-2) “Heykel, böyle şarkı çalınca hareket ediyöz. Kapatınca duruyöz”, (Ç<sub>K</sub>-12) “Bahçede sek sek oynamak”, (Ç<sub>E</sub>-16) “Minder kapmaca”, (Ç<sub>K</sub>-25) “Yağ satarım bal satarım oynamak”, (Ç<sub>E</sub>-33) “Robot oyunu”, (Ç<sub>K</sub>-37) “Kovalamaca”] olarak kurallı oyunlar alt kategorisini oluşturacak şekilde ortaya çıktığı görülmektedir.

Piaget’ye göre bireyin neden-sonuç ilişkilerini keşfettiği, işlem yapma becerisini elde ettiği dönem olan 7-11 yaş arasını kapsayan somut işlemler dönemi bilişsel gelişimin en temel dönemidir. Çocuklardan 4’ünün (%3.41), [(Ç<sub>K</sub>-64, Ç<sub>K</sub>-68, Ç<sub>K</sub>-78, Ç<sub>E</sub>-87), “Kitapların resimlerine bakmak”], 4’ünün (%3.41), [(Ç<sub>E</sub>-51, Ç<sub>E</sub>-55, Ç<sub>K</sub>-91, Ç<sub>K</sub>-108), “Dergilerdeki çizgileri çalışmak”], 5 çocuğun (%4.27) da [(Ç<sub>K</sub>-13, Ç<sub>K</sub>-54, Ç<sub>K</sub>-58, Ç<sub>E</sub>-77, Ç<sub>K</sub>-98) “Etkinlik kitabını çalışmak”] gibi öğretmenlerin yapmalarına izin verdiği şeyler olarak okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri kategorisini oluşturacak şekilde görüş belirttiği görülmüştür.

Çocukların bu farklı ifadelerine bakıldığında, yaşları itibariyle bilişsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyecek şekilde farklı oyun materyallerine yöneldikleri ve her birinden ayrı ayrı keyif aldıkları düşünülebilir. Bazı çocuklar öğretmenlerinin kaba motor gelişimlerini daha fazla destekleyen kurallı oyunlara, bahçe ve parkta vakit geçirmeye, bisiklet sürmeye veya ince motor becerilerine yönelik olarak oyun hamuru ile oynamaya ve legolar gibi yapı-inşa oyunları oynamalarına izin verdiklerini belirtirken, bazı çocuklar da oyunların sosyal-duygusal yönüne ağırlık vererek öğretmenlerinin, arkadaşlık oyunları oynamalarına izin verdiğini belirtmiştir.



Kaya'nın (2000) araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan farklı etkinliklerin kız ve erkek çocuklarının özerklik gelişimlerine etkisini incelemiş, uygulanan farklı etkinliklerin özerklik gelişimi açısından kız ve erkek çocukları arasında fark yaratmadığı görülmüştür.

Çocukların özerklik algısını ortaya çıkartmak amacıyla onlara yöneltilen sorulardan üçüncüsü çocukların, öğretmenlerin yapmalarına izin vermediği şeyler nelerdir? Sorusu olmuştur. Bu soruya ilişkin çocuk görüşleri, %46.90'lık oranla "Toplumsal kurallarla" ilgili davranışlardır. Bunu sırasıyla "Tehlike yaratan davranışlarda bulunmak" (%17.69), "Sınıf düzenini bozmak" (%17.69), "Her şeye izin vermek" ve (%5.30), "Hiçbir şeye izin vermemek" (%2.65) kategorisindeki davranışlar izlemektedir.

"Tehlike yaratan davranışlarda bulunmak" kategorisinde yer alan çocuklardan bazılarının ifadeleri, [*ÇK-15 "Mutfak köşesinde mutfak tezgahına çıkmama", ÇK-99 "Salıncağa ters binmeme izin vermez", ÇE-86 "Ağaca tırmanmak", ÇK-100 "Parkta çok hızlı koşmamıza", ÇK-108 "Mycrof oynamamıza izin vermez çünkü cama çarpıyor"*] şeklinde olmuştur. Bu görüşlerden yola çıkılarak öğretmenlerin çocuklara koyduğu kuralların, çocukların güvenliğinden sorumlu olmaları yanında onları koruma içgüdüsünden, sınıfta düzeni sağlama gereksiniminden, eğitimdeki toplumsal kuralları kazandırma beklentisinden kaynaklandığı söylenebilir. Eğitim ortamlarını oluşturma, öğretmen, idareci, beslenme, gıda kalitesi gibi niteliklerle ilgili olduğu kadar oluşturulmuş eğitim ortamlarının fiziksel koşulları ile de ilgili olmaktadır. Çocukların okul öncesi eğitimden en uygun şekilde yararlanabilmeleri, ihtiyaç duydukları her şeye ulaşabilmeleri, kendilerini rahat ifade edebilmeleri, yaratıcı düşünebilmeleri ve çevre hakkında merak duyabilmeleri oranında gerçekleşmektedir. Eğitim ortamlarının çok yönlü düşünmeye ortam sağlayacak, rahat hareket etme imkânı verecek düzeyde esnek ve güvenilir alanlar olması, eğitimden istenilen oranda yararlanılmasını sağlamaktadır (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003; Özdemir, Bacanlı ve Sözer, 2007).

Katılımcı çocukların öğretmenin yapmalarına izin vermediği şeylere ilişkin, "Sınıf düzenini bozmak" kategorisini ortaya çıkartacak şekildeki açıklamaları incelendiğinde; 20 çocuğun bu kategoride görüş belirttiği, bu görüşlerden bazılarının ise [(*ÇK-24, ÇK-28, ÇK-110*) "*Yaramazlık yapmama*", (*ÇE-67*) "*Oyuncaklarımızı bozmaya izin vermez*", (*ÇK-37*) "*Yapıştırıcıları açık bırakmamıza izin vermez*", (*ÇK-36*), "*Yerlere*

*çöp atmamıza izin vermez*”, (ÇE-77) “*Tefleri gürültülü çalmama izin vermez*”], şeklinde olduğu görülmüştür.

Sosyal öğrenme kuramına göre, ahlaki davranışları istendik yönde değiştirme, model, taklit, ceza, ödül, pekiştirme gibi yöntemlerin etkili şekilde kullanılmasıyla sağlanabilmektedir. Ahlaki gelişime, zihin gelişimi açısından yaklaşan ilk psikolog olan Piaget çocukların kural ve ilkeleri nasıl yorumladıklarının anlaşılması gerektiğini vurgulamıştır. Piaget’e göre çocuk olgunlaştıkça, çevresiyle etkileşimi arttıkça ahlaki konulardaki düşünceleri de gelişmekte ve netleşmektedir. Bu ahlaki yargılar önceleri, dışsal bir otoriteye bağlı iken, bilişsel gelişim ve çevreyle etkileşimine bağlı olarak ortaya çıkan özerk bir ahlaki yapıya dönüşmektedir (Bayhan ve Artan, 2007).

Öğretmenin yapmalarına izin vermediği şeylere ilişkin 53 (%46.90) çocuk “Toplumsal kurallar” kategorisini oluşturacak şekilde görüş belirtmiştir. Çocuklardan bazılarının ifadeleri incelendiğinde [ÇK-91”*Mesela tuvalete gitmek isterken birbirimize su fişkırtıyoruz diye izin vermez*”, ÇE-53 “*Aniden bağırıp rahatsızlık vermemize*”, ÇK-98 “*Mesela bazenleri saygısızca oyun oynamamıza izin vermez*”, ÇE-8 “*Sınıfın malını eve götüremeyiz*”, ÇE-34 “*İzinsiz dolabımdan oyuncağımı almama*”] şeklinde olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan çocukların ifadeleri incelendiğinde, bazı noktalarda engellendiklerini düşündükleri söylenebilir. Çocuklar ilk eğitim süreçlerine katılmakla toplumsal çevreleri de genişlemekte ve birlikte uyum içinde yaşamının gerektirdiği birtakım kurallarla karşılaştırmaktadırlar.

Araştırmada, öğretmenlerinin neleri yapmalarına izin vermedikleri konusunda altı çocuğun görüşleri incelendiğinde [ÇK-10, ÇK-95, ÇK-82, ÇE-84, ÇK-45, ÇE-48] “*Öğretmenlerinin her şeye izin verdiğini*”, üç çocuğun ise [ÇK-12, ÇK-97, ÇK-64] “*Öğretmenlerinin hiçbir şeye izin vermediğini*” belirttikleri görülmüştür.

Doğan Ömür (2012)’ün araştırmasında ailelerinin çocuklarına koyduğu kurallar ve sınırlar hakkındaki çocuk görüşlerine göre hemen hemen her ailede, çocukların belli noktalarda engellendikleri ve her konuda kendilerine izin verilmediği görülmektedir. Genellikle evdeki eşyalara zarar geleceği, kirleneceği endişesiyle veya evde zahmetli olacağı düşünülen etkinliklerde ya da çocuğu koruma nedeniyle, çocuklara bir kısıtlama getirildiği görülmüştür. “İzin verseler ne yapmak istersin?” sorusuna verilen

yanıtlarda ise bir grup çocuğun, kendilerine izin verilmeyen şeyleri yapmak istedikleri gözlemlenmiştir.

Çocukların özerklik algısını ortaya çıkartmak amacıyla onlara yöneltilen sorulardan dördüncüsü öğretmenin verdiği görev ve sorumluluklar nelerdir? Sorusu olmuştur. Bu soruya ilişkin çocuk görüşlerinin “Sınıfın toplanması ve temizliği”, “Materyal hazırlığı ve dağıtımından sorumlu olmak”, “Diğer” ve “Yok” olmak üzere dört kategoride toplandığı görülmüştür. Çocukların, öğretmenin kendilerine verdiği görev ve sorumluluklara ilişkin “Sınıfın toplanması ve temizliği” kategori başlığı altında 55’inin (48.67) görüş belirttiği ve bazı ifadelerin [(ÇK-82, ÇK-108, ÇK-110) “Sınıfı silmek ve temizlemek” ], [(ÇE-48, ÇE-41, ÇE-47, ÇE-50, ÇK-52, ÇK-54, ÇE-61, ÇK-62) “Oyuncak toplama”, (ÇK-96, ÇE-102) “Çöpleri çöp kutusuna atma” ÇE-46 “Alpcan masanın altındaki kağıtları topla”, ÇK-64 “Kitapları toplamamı”] şeklinde olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan çocuklar işlem öncesinden somut işlemler dönemine geçiş sürecinde oldukları için Erikson’un başarıya karşı aşağılık duygusu dönemine denk gelen bu yaş grubunda daha fazla bilgiyi daha hızlı bir şekilde işleyebilmekte ve hafıza kapasiteleri de artmaktadır. Modern toplumlarda çocukların ev, yaşanılan çevre ve okul ortamlarında hareket etme ve akademik görevler, grup ve arkadaşlık ilişkileriyle baş edebilme becerileri onlarda bir başarı hissi oluşturmaktadır (Erden ve Akman, 2002, Woolfolk Hoy, 2010). Çocukların, evdeki ve okuldaki çabaları, başarıları övülürse, etkinliklere katılımları, sorumluluk almaları özendirilir, desteklenirse “çalışkanlık ve başarı duyguları” gelişmektedir (Özer ve Özer, 2002).

Aile tarafından küçük yaşlardan itibaren, çocuğun yaşına ve cinsiyetine uygun sorumluluklar verildiğinde, çocukta sorumluluk duygusu gelişmektedir. Ailenin, çocuğun bebeklikten itibaren gelişim özelliklerini çok iyi bilmesi ve bu doğrultuda çocuğa yapabileceği işlerle ilgili sorumluluk vermesi gerekmektedir. Ayrıca evinde de ailesi tarafından sorumlu davranışlar gözlemleyen bir çocuk okulda da aynı davranışları uygulamaktadır. ([http://www.gelisim.k12.tr/images/feimg/dokumanlar/sorumluluk\\_ocak2015\\_oo.pdf](http://www.gelisim.k12.tr/images/feimg/dokumanlar/sorumluluk_ocak2015_oo.pdf))

Çocuklarda görev ve sorumluluk bilincine ilişkin Yeşil (2003)’in araştırmasında, sınıf ve aile ortamlarını, sorumluluk eğitime uygunluğu açısından değerlendirmek ve çocuk davranışlarında sorumluluk bilincinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla, Van ili merkez ilçedeki 15 ilköğretim okulunda öğrenim gören 900 çocuk

ve derslere giren 208 öğretmen üzerinde bir araştırma yapmıştır. Sorumluluk bilincinin bireylere kazandırılmasında etkili olduğu bilinen okul ve aile ortamının yapısının sorumluluk eğitimine uygunluğunu belirlemek üzere çocukların görüşleri alınmış, uygun davranışları ise çocukların ne kadarının yeterince gösterebildiklerini belirlemek için de öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Veri çözümlemesi sonucunda elde edilen bulgulara göre, aile ortamının, sınıf ortamına göre sorumluluk eğilimine daha uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışma sonucunda çocukların büyük bölümünün, sorumluluk boyutunda yer alan davranışları yeterince gösteremediği ortaya çıkmıştır.

Çocukların öğretmenin verdiği görev ve sorumluluklara ilişkin “Materyal hazırlığı ve dağıtımından sorumlu olmak” kategorisinde ise 31 (%27.43) çocuğun görüş belirttiği görülmektedir. Bazı çocuk görüşlerinin [(ÇK-10, ÇE-34, ÇE-35, ÇK-73, ÇK-75, ÇK-99), “Makas dağıtmak”, (ÇK-3, ÇK-6, ÇK-23, ÇK-26) “Arkadaşlarıma boya dağıtmak”, “ÇK-4” “Bazen beni başkan seçiyo arkadaşlarıma dergiler dağıtmak”, ÇK-44”Sınıfı topluyorum bazenleri de kağıt dağıttırıyo”, ÇK-89”Dergi dağıtma görevi” ÇE-104”Kitap dağıtmak”, ÇK-109”Etkinlik sayfalarını dağıtma”] olduğu görülmektedir. Çocuk görüşlerine göre öğretmenlerin, materyal hazırlama sürecine çocukları dahil etmedikleri, daha çok dağıtım görevi verdikleri dikkat çekmektedir. Çocuk görüşlerinden yola çıkarak tespit edilen bu durumun objektif gözlemlerle sınanması daha güvenilir bulguların elde edilmesini sağlayacaktır.

Çocukların [“ÇE-7 “Öğretmene su vermek“, ÇK-12 “Her zaman su kattırıyo bana arkadaşlarımy uyardıyo“, ÇK-13 “Mesela şunu getirir misin diyo bana getiriyom”, ÇK-15 “Öğretmen benden bişey istiyio bende getiriyorum”, ÇE-21 “Kendimiz sınıftan çıkıp başka bir öğretmene bişey söyleyip gelmemize”, ÇE-22 “Öğretmenime bazen peçete veriyom”, ÇE-92 “Öğretmen bazenleri bana diyo ki bana su getirir misin diyo”, ÇE-107 “Öğretmenime bazen peçete veriyom”] gibi söylemlerinden yola çıkarak, öğretmenin çocuklara vermiş olduğu görev ve sorumlulukların, program ve etkinliklere ilişkin görev ve sorumluluklardan farklı olduğu düşüncesiyle “Diğer” kategorisi oluşturulmuştur. Ayrıca çocukların 19’su (%16.81) [ÇK-5, ÇK-11, ÇK-25, ÇK-28, ÇK-36, ÇK-65, ÇK-74, ÇK-90, ÇK-98, ÇK-100, ÇE-1, ÇE-2, ÇE-8, ÇE-9, ÇE-38, ÇE-66, ÇE-72, ÇE-93, ÇE-105], öğretmenin kendilerine verdiği görev ve sorumlulukların bulunmadığını, “Yok” şeklinde ifade etmiştir.

Çocuğun sorumluluk sahibi bir birey haline gelebilmesi için örnek bir yetişkine gereksinim duymaktadır (Goldstein, 2007). Küçük yaştan itibaren çocuğa yaşına, yeteneğine ve cinsiyetine uygun göre ve sorumluluklar verilmelidir. Çocuk, iletişim kurulduğu andan itibaren kendi özgürlük sınırlarından haberdar edilmeli; bazı temel alışkanlık ve kuralları benimsemelidir. Çocuk sınırlarını bilirse, sınırları çizilmiş güvenli bir çevrede özgür bırakılırsa, yapmasına izin verilen ve verilmeyen durumlara ilişkin gelişim düzeyine uygun kurallara sahip olursa kendini daha güvende hissetmekte ve kendi kararlarını kendisinin aldığı, eylemlerini yönettiği özerk davranışlarda bulunabilmektedir (Ölçer, 2017).

Doğan Ömür (2012)'ün araştırmasında da çocukların görev ve sorumluluklar konusundaki görüşleri incelendiğinde 59 (%52.21) çocuğun “sorumluluk” ve “görev” kavramlarını çok iyi tanımadığı, aynı zamanda evde üstlendikleri görev ve sorumlulukları olmadığı görülmüştür. Ayrıca evde sorumluluğu olmadığı düşünülen çocukların büyük çoğunluğunun da aşırı koruyucu ebeveyn tutumunu benimseyen ailelerde yetişmekte olduğu tespit edilmiştir. Sorumluluğu öğretirken önemli olan, çocuğu kendine özgü kişiliği olan bağımsız bir birey olarak kabul etmek ve onun hak ve özgürlüklerinin sınırlarını dengeli bir biçimde belirleyebilmektir (Aydoğmuş vd, 2003).

Bu çalışmada öğretmenlerin çocuklara daha çok sınıf düzenleme, masa hazırlıkları, toplanma ve temizlik konusunda görev ve sorumluluklar verdiği saptanmıştır. Çocukların ifadelerinden yola çıkarak etkinliklerde, girişimcilik ve liderlik gibi görevlerle birlikte, etkinlikleri başlatma, yönetme, yürütme gibi özerkliği destekleyici hususlarda çocuklara sorumluluk verilmediği söylenebilir. Ayrıca bazı çocukların görev ve sorumlulukları bulunmadığına ilişkin açıklamaları ortaya çıkmıştır. Özellikle çocuklarda özerkliği geliştirmek adına onlara verilecek görev ve sorumluluklar büyük bir öneme sahiptir. Çocuğun sorumluluk sahibi bir birey haline gelebilmesi için örnek bir yetişkine gereksinim duymaktadır (Goldstein, 2007).

Çocukların özerklik duygularını geliştirmek için yarı yapılandırılmış veya yapılandırılmamış çocuk merkezli etkinliklere ağırlık verilmeli, onların etkinlikleri seçme, eylemlerini yönetme, karar süreçlerine katılmaları, kendilerini daha özgür bir şekilde ifade edecekleri açık uçlu, problem çözmeyi gerektiren resim, müzik, drama, öykü, oyun gibi etkinliklere yönlendirilmeleri gerekmektedir. Çocuğun başlattığı ve

öğretmenin başlattığı etkinliklere dengeli bir şekilde yer verilmeli, sınıf yönetimi öğretmen ve çocuklar tarafından paylaşılmalıdır. Okulöncesi eğitim ortamında çocukların özerklik algılarının geliştirilmesinde en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmen, çocuklara eğitim süresince özerk davranabilme, tercih yapabilme, kendi kendini yönetebilme, araştırma, soru sorma gibi davranışlarına olanak tanınmalı, çocukların olumlu davranışlarını ve yaptıklarını övüp desteklemelidir. Okulöncesi dönemdeki çocukların yorum ve açıklamaları hem gelişim özelliklerinden dolayı hem de çeşitli nedenlerle değişkenlik ve tutarsızlık gösterebilmektedir. Bu yüzden onlarla görüşme yanında sınıf içi gözlemlere de yer verilmelidir (Ölçer, 2017).

Çocukların özerklik algısını ortaya çıkartmak amacıyla onlara yöneltilen sorulardan beşincisi yerine getirmekten hoşlandığı görev ve sorumluluklar nelerdir? Sorusu olmuştur. Çocukların bu soruya ilişkin görüşlerinden, %63 ile “Sınıfın toplanması ve temizliği”, %47 ile “Materyal hazırlanması ve dağıtımından sorumlu olmak” kategorileri ortaya çıkmıştır.

“Sınıfın toplanması ve temizliği” kategorisinde görüş belirten bazı çocuk görüşlerinin [*Ç<sub>E</sub>-8 “Sınıfımızda etkinlikleri toplamaktan”, Ç<sub>K</sub>-90 “Arabaları toplamaktan”, Ç<sub>K</sub>-52 “Arabaları toplamaktan hoşlanıyorum”, Ç<sub>E</sub>-8 “Sınıfımızda etkinlikleri asarken yardım ediyorum”, Ç<sub>E</sub>-27 “Yap-bozları toplamaktan hoşlanıyorum”, Ç<sub>E</sub>-34 “Masa örtüsünü düzenlemeyi”, Ç<sub>E</sub>-38 “Dolaplara kalem yerleştirmekten”, Ç<sub>K</sub>-60 “Masaların altındaki kağıtları toplamak”, Ç<sub>K</sub>-58 “Masa toplamak”, Ç<sub>K</sub>-64 “Kutu oyuncaklarını toplamaktan”, Ç<sub>E</sub>-76 “Makasları kutusuna koymaktan boyaları da koymaktan hoşlanıyorum”, Ç<sub>K</sub>-88 “Mutfak eşyalarını toplamaktan”, Ç<sub>K</sub>-109 “Etkinlik kitaplarını rafa kaldırmaktan”]* şeklinde olduğu görülmektedir. Başarı koşullanması yüksek bir kişi, başaracağını düşündüğü ve kendisi için önemli olan işleri yapmaya çalışmaktadır. Bu doğrultuda çocuklara başarabileceği görev ve sorumluluklar verilerek başarıma güdülerini, olumlu benlik kavramları ve özerklik çabaları desteklenebilir. Viadero (2003) işbirliği, sorumluluk, empati, iç kontrol ve savunmacılık konularını içeren araştırmasında değerler eğitimi programının uygulandığı sınıfta çocukların problem davranışlarında azalma olduğunu, eğitimcilerin daha güvenli olduğunu ve akademik başarıda artış olduğunu tespit etmiştir.

Çocuk görüşlerinden yola çıkarak ortaya çıkan “Materyal hazırlığı ve dağıtımından sorumlu olmak” kategorisinde ise [*(Ç<sub>K</sub>-75, Ç<sub>K</sub>-99) “Makas dağıtmaktan”, (Ç<sub>K</sub>-52, Ç<sub>E</sub>-33)*

“Arkadaşlarıma kalem dağıtmayı seviyorum”, (ÇK-65, ÇE-66, ÇK-73, ÇK-80, ÇK-82, ÇE-84, ÇK-97) “Boya dağıtma”, ÇK-62 “Arkadaşlarıma etkinlikleri dağıtmak”, ÇK-78 “Arkadaşlarıma malzeme dağıtmak”, ÇK-94 “Spor etkinliği yaparken arkadaşlarıma top dağıtmak”, ÇE-105 “Oyuncak dağıtma görevi”] gibi görüşler ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan çocukların, Erikson’a göre üç-altı yaş girişimcilik ve suçluluk döneminden başarıya karşı aşağılık duygusu dönemine (7-11 yaş) geçiş olarak düşünebileceğimiz bir sınırdan bulunmalarından dolayı yaklaşık 7 yaş çocuğunda görülmeye başlayan özellikleri taşıdıkları düşüncesiyle Erden ve Akman’ın (2002) da belirttiği gibi oyun oynama isteği artık eski çekiciliğini yitirerek yerini bir şeyler üretmek, yaptıkları işlerde başarılı olmak isteğine bırakmıştır. Crowther (1995), anaokulundan sekizinci sınıfa kadar olan çocuklarla yaptığı araştırmada 8 aylık bir eğitim periyodu içinde kütüphane görevlisi öğretmen ve aile ile yapılan çalışmada çocuklar, saygı, sorumluluk, nezaket, yardımseverlik davranışlarını sergilemeleri için teşvik edilmişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerden gelen geribildirimler ve gözlemlere göre okul atmosferi iyileşme göstermiş, işbirliği artmıştır (Akt. Gökçek, 2007).

Çocukların özerklik algısını ortaya çıkartmak amacıyla onlara yöneltilen sorulardan altıncısı öğretmenin oyun ve etkinliklerine karışır mı? Sorusu olmuştur. Çocukların bu soruya ilişkin görüşlerinden, %63 ile “Sınıfın toplanması ve temizliği”, %47 ile “Materyal hazırlanması ve dağıtımından sorumlu olmak” kategorileri ortaya çıkmıştır. Çocukların bu soruya ilişkin görüşleri, “Evet” ve “Hayır” olmak üzere iki ana kategoride toplanmıştır. Öğretmenlerin etkinlik ve oyunlarına müdahalesine ilişkin 85 çocuk (%63.90) “Evet” ana kategorisi içinde 15 çocuk (%17.64) “Toplumsal kurallara ilişkin müdahaleler”, 2 çocuk (%2.34) “Tehlike yaratan durumlara ilişkin müdahaleler” ve 68 çocuk (%82.33) “Etkinliklere ilişkin müdahaleler” alt kategorilerini oluşturacak şekilde görüş belirtirken, 48 (%36.09) çocuğun ifadesi ise “Söylemez, karışmaz” şeklinde olmuştur.

Etkinliklere ilişkin müdahaleler kategorisi altındaki bazı çocuk görüşlerinin, [(ÇE-18) “Mesela bıyıkları olan bir kedi yaptıysak bunu şöyle çizin der”], [(ÇK-28) “Uğur böceği yaparken katlamada yardım etti”], [(ÇK-30) “Şunu şöyle yapıştır der”] şeklinde olduğu görülmektedir. “Tehlike yaratan durumlara ilişkin müdahaleler” kategorisinde ise iki

çocuk [(ÇE-77) “*Burası tehlikeli burada oynamayın der*”] , [(ÇK-28) “*Koşmadan oynayın der*”] şeklinde görüş belirtmiştir.

“Toplumsal kurallara ilişkin müdahaleler” kategorisine dahil olan çocuklardan bazılarının ifadeleri de [ÇK-14 “*Etkinlikler sırasında arkadaşşıma vurursam karışır*”, ÇK-23 “*Söyler yaramazlık yapmadan yap der, karışmıyo*”, “ÇK-26 “*Söyler, karışır oyunumu bozanlara karışır*”, ÇK-29 “*Doğru düzgün otur der, karışmıyo*”, ÇE-42 “*Şöyle şöyle yap arkadaşlarına hakaret etme der, pek karışmaz*”, ÇE-72 “*Karışır biri bana etkinlik yaparken vurursa der söyler*”] şeklinde olmuştur.

Çocukların, öğretmenin müdahalesine ilişkin görüşleri incelendiğinde müdahalelerin daha çok etkinliklere ilişkin olduğu görülmektedir. Çocuk görüşlerinden yola çıkarak dikkat çeken bir nokta da öğretmenlerin sanat etkinlikleri sırasında çocukların özerk tercihlerinden ziyade kendi yapılandığı ve yönlendirdiği çalışmalara ağırlık veriyor olmasıdır.

Çocukların özerklik algısını ortaya çıkartmak amacıyla onlara yöneltilen sorulardan yedincisi özgürlük nedir? Sorusu olmuştur. Araştırmanın çocuklara yönelik son bölümünde okul öncesi eğitimden yararlanan 6 yaş çocuklarının özgürlük kavramı hakkındaki görüşlerinin neler olduğu ve özgürlüğü nasıl algıladıklarına ilişkin görüşleri sorgulanmıştır. Çocukların görüşleri doğrultusunda davranışsal ve sosyal-duygusal özerklik olmak üzere iki kategori ortaya çıkmıştır. çocukların %52.94’ünün görüşleri “Davranışsal özerklik” kategorisini, %47.05’inin görüşleri ise “Sosyal-duygusal özerklik” kategorisini oluşturmuştur.

Çocuklardan 6’sının (%9.52) özgürlüğün tanımını (ÇE-34, ÇE-40, ÇE-41, ÇE-42, ÇK-43, ÇK-44) “*Top oynamak, maç yapmak*”, 8’inin ise (%12.69), (ÇK-13, ÇK-15, ÇK-30, ÇK-36, ÇE-38, ÇE-84, ÇK-98, ÇK-62) “*Okul bahçesinde oyun oynamak*”, olarak ifade ettiği görülmüştür. Görüşme esnasında bu çocukların top oynarken çok eğlendikleri, futbolu çok sevdiğileri ortaya çıkmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan program ve farklı etkinliklerin cinsiyete göre çocukların özerklik gelişimlerine etkisini inceleyen Kaya (2000), araştırma sonucunda erkeklerin ve kızların çok farklı özerklik gelişim düzeyi sergilediklerini bulmuştur.

Çocuklardan bazıları da özgürlüğü (ÇK-24, ÇK-45, ÇE-50, ÇK-75, ÇK-91, ÇE-104) “*İstedğini yapmak*” veya (ÇE-61, ÇK-14, ÇE-21, ÇE-106, ÇE-87, ÇK-109 ÇE-77) “*İstedğin şekilde gezmek*” olarak tanımlamıştır. Bir diğer çocuk ise özgürlüğü ÇK-89 “*Her şeyi kendin*



yapabilmek” olarak tanımlamıştır. Çocukların ifadeleri incelendiğinde 20 çocuğun (%16.52) ise özgürlüğü yemeyle bağdaştırdıkları [*ÇE-20 “Özgürlük annemin yemek yapmasıdır en çok patatesi ve yumurtalı sucuğu seviyorum (ÇE-2, ÇK-39) “Sakız çiğnemek”, (ÇK-5, ÇE-102) “Cips yemek”, (ÇK-10, ÇE-42, ÇE-51) “Dondurma yemek”, ÇE-17 “fistuk yemek” ÇE-33 “Tavuk yemek”, ÇE-47 “Milşek içmek”, ÇE-55 “Çikolata yemek”, ÇK-64 “Kahvaltı yaparken kendimi özgür hissediyorum özellikle de yumurta yerken”, ÇK-69 “Omlet yemek”, ÇK-73 “Evde yalnız kalınca özgürce süt içebiliyorum”, ÇK-75 “Birinin dondurma alması”, ÇK-99 “Özgürce yemek yiyebiliriz”, ÇE-20 “Özgürlük annemin yemek yapmasıdır en çok patatesi ve yumurtalı sucuğu seviyorum ÇE-105 “Sucuk yemek”, ÇE-107 “Meybuz yemek”]* görülmüştür. Görüşlerini ifade eden çocukların istedikleri yemeği yerken kendilerini özgür hissettikleri, özgürlük algılarının yemeyle ilişkili olduğu, genelde tatlı, hazır gıdalar, sakız, dondurma gibi yiyecekleri tercih ettikleri görülmüştür.

Üç çocuk (%2.47) [(ÇK-11, ÇK-52, ÇK-59) “Paten kaymak”] diğerleri ise [*ÇE-1 “Lunaparkta çarpışan arabaya binmek”, ÇK-4 “Özgür kalmak, dışarda koşuyoken, bahçede oynuyoken”, ÇE-7 “Arabamıza binmek”, ÇE-8 “Bisiklet binmek”, ÇE-27 “Babamla okula geliyorum ya o zamanlar özgürlük yapıyorum”, ÇK-28 “Tatilde babamla baleye gitmek birkaç kolay ve zor hareketler yapıyorum ve özgür oluyorum”, ÇK-32 “Dışarıya çıkıp yürümek özgürlük demek”, ÇE-46 “Babam bana oyun kartı alınca özgür hissediyorum”, ÇE-48 “kule yapmak”, ÇE-53 “Uçak yapmak”, ÇK-56 “Sirke gitmek”, ÇE-57 “Katilin arkasından koşup onu yakalamak”, ÇK-88 “Bana yaylada koşmak geliyor çünkü yaylaya gitmeyi çok seviyorum”, ÇE-101 “Masaların üzerinde zıplamamak”, ÇK-79 “Özgürlük tatil zamanı yüzmek”, ÇK-108 “İp atlamak” ÇK-12 “Ailemle dışarıya çıkmak”, ÇE-33 “Ormanda kendimi özgür hissederim”, ÇE-42 “Futbol oynamak”, ÇK-78 “Bana göre özgürlük tabletimde resim yapmak” ÇK-82 “Bence özgürlük müziği açıp istediğin gibi oynamaktır”, ÇK-100 “Sınıfta müzik aletlerini çalmak ÇK-37 “Dışarıda, yürümek”, ÇK-58 “Havuzda yüzmek”, ÇE-93 “araba sürmek”, ÇE-35 “Ormana gitmek ve orada koşmak”]* olarak davranışsal özerklik kategorisine girecek şekilde görüş belirtmiştir.

Çocuk görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan diğer bir kategori olan “Sosyal-duygusal özerklik” kategorisine dahil olan çocukların cevapları incelendiğinde; 7’sinin (%12.5) [(ÇK-6, ÇK-14, ÇE-16, ÇE-22, ÇE-61, ÇK-110, ÇK-109) “Özgürlük kuşların her

*şeylerin yaşamasıdır, bende yaşadıkça özgürüm” ], 3’ünün (%5.35), [(ÇK-85, ÇK-96, ÇE-103) “Bi insanın hapisten çıkması”], 3’ünün (%5.35), [(ÇE-9, ÇK-25, ÇK-94) “Çiçek koklamak”], diğerlerinin ise [ÇK-3 “Parka gitmek, salıncakta sallanmak, çünkü gökyüzünde gibi oluyorum”, “ÇK-31 “Annemin elini bırakıp koşmak”, ÇK-71 “Minnacık kardeşimi sevmek”, ÇK-80 “Bence özgürlük evimizdeki çiçekleri sulamaktır çünkü onları sulamazsak özgürsüz olurlar ve solarlar mesela annem hergün onları sular”, ÇE-18 “Benim için özgürlük ceza almamak demek“, ÇK-60 “Mesela kitap okumak beni özgür hissettiriyor”, ÇE-83 “Özgürlük dışarı çıkıp koşabilmektir”, ÇE-86 “Benim için bütün hayvanlarla olmak bana özgür gelir “, ÇK-90 “Uğur böcekleri havada çırpınırsa özgür kalır “, ÇK-95 “Derelerden su akması”, ÇK-97 “Eğlenmek”, ÇK-26 “Evcilik oynarken ben anne oluyorum işte o zaman özgür hissediyorum çünkü bebeğimi besliyorum istediğim gibi”, ÇE-19 “Oyun oynuyoruz çünkü oyun oynarken gerçek kahraman gibi hissediyorum gerçek kahramanlar kötülere öldürür”, ÇK-29 “Babamla oyun oynamak”, ÇE-49 “Abimle oynamak”, ÇE-63 “Asyayla oyunlar oynarken“, ÇK-65 “Kardeşimle oyun oynamak”, ÇE-66 “Ablamla evcilik oynamak”, ÇE-67 “Mutluluk oyuncak oynarken mutluyum”, ÇE-81 “Özgürlük üzülmemek mutlu olmaktır mesela öğretmenim arada kızıyor o zamanları biz az özgür oluyoruz”, ÇK-23 “Kendi başıma yaşamak, çünkü bi evde kendi başıma yaşamayı çok seviyorum çünkü bazen anne ve babam karışıyo”] olarak görüş belirttikleri görülmüştür.*

Üç çocuğun (%2.47) ise, [(ÇK-68, ÇK-70, ÇE-72) “Atatürk düşmanları öldürdüğü için özgürüz mesela düşmanlardan kurtulduk”] diye görüş belirttikleri görülmüştür. Bütün yaşantılarımız zaman ve uzay ortamı ortamı içerisinde doğal bir akışla oluşmaktadır. Bu ortamlarda bulunan çeşitli uyaranlar, bir nesnenin algılanışını etkilemektedir. Böylece nesnelere olduklarından farklı biçimlerde algılanabilmektedir. Bir nesnenin ya da olayın, değişik bir ortamda ne kadar değişik biçimlerde algılanabileceği yaşantılar yolu ile bilinmektedir. Her nesne, içinde bulunduğu ortamın bir parçası olarak algılanmakta, böylece her olayın algılanışında, kendisinden önce gelen ya da kendisi ile birlikte meydana gelen başka olayların da etkisi olmaktadır. Yani, aynı yerde bulunan ve birbirine yakın olan her şey birbirini etkilemektedir. Geçmiş yaşantıların izlenimleri de yeni algıları etkilemektedir. Karşılaşılan olaylar, zihindeki tasarımların etkisiyle yorumlanmaktadır. Algılamada, yalnız dıştan gelen uyarıların sağladığı materyal ile yetinilmemekte, buna zihinden birçok şey katılmaktadır. Herkesin bir nesneyi veya olayı kendine göre algılamasının en önemli nedeni de bu olmaktadır. Her

insanın yaşantılarının kendine göre olması, aynı uyarıcıların değişik kişilerde değişik şekilde algılanmasına yol açmaktadır (Baymur, 1994). Bu çalışmada da ortaya çıkan çocuk görüşlerinin, onların yakın zamanda yaşadıkları olaylardan etkilenebileceğini, geçmiş yaşantılarının bu anlık deneyimlerine yansiyabileceğini düşündürmektedir.

Çocuklardan 2'si (ÇE-76, ÇE-17) "*Bence özgürlük düşünebilmektir*" görüşünde bulunarak özgürlüğün tanımını soyut bir şekilde ifade etmişlerdir. Çocuk zihni sadece kendi keşiflerinin sonucu değildir ve çevreden edindiği bilgiler zihinsel gelişmesine büyük kolaylıklar sağlamaktadır (Ergün ve Özsüer, 2006). Senemoğlu yapmış olduğu araştırmasında çocukların bilişsel gelişimi etkileyen faktörlerde ailenin eğitim seviyesi, mesleği, yaşanan çevrenin etkili olduğunu bulmuştur (Senemoğlu, 2000).

Çocuklarla görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre çocuklardaki özerklik algısının daha çok fiziksel etkinliklerle ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca sosyal-duygusal özerklikle ilgili görüşler de ortaya çıkmıştır.

**5.2.2. Öğretmenlerin, öğrenme ortamlarında özerkliğe yönelik görüşlerine ilişkin tartışma ve yorum.** Öğretmenlerin, öğrenme ortamlarında özerkliğe yönelik görüşlerine ilişkin sorulardan ilki okul öncesi öğrenme ortamlarında çocuklarda özerkliği etkileyen faktörler nelerdir? Sorusu olmuştur. Bu soruya ilişkin öğrenme çevresinde çocukların özerkliğini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerinin, yetişkin tutum ve davranışları, sosyal çevre ve fiziki koşullar olmak üzere üç kategoride toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin %14.8'i Yetişkin Tutum ve davranışları", %14.28'i "Sosyal Çevre", %71.42'sinin ise "Fiziki koşullar" kategorisinde yer almıştır. Öğretmenlerin en çok "Fiziki koşullar" kategorisinde görüş belirttiği görülmektedir.

Öğretmenlerin çocukların özerkliğini etkileyen faktörlerden olan fiziki koşullara ilişkin görüşleri, Ö<sub>1</sub> "*Bana göre çocukların boyuna uygun olmayan ve kapalı olan dolaplar çocukların sınıfta özgür olarak hareketlerini engeller sınıftaki oyuncaklar çocukların çabuk ulaşacakları yerlerde olmalı merkezler çocukların ilgilerini çekmeli. Sınıfı sahiplenebilmeleri için onların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmeli. Dolap boyları çocukların ulaşabilecekleri ve zarar görmeyecekleri şekilde olmalı ki çocuklar rahatlıkla sınıfta hareket etsinler. Sınıf ortamı çocukların özerkliği göz önünde tutularak ayarlanmalıdır. Öncelik çocukların gelişim seviyesi ve ihtiyaçları*

*olmalıdır ki sınıf çocukların özgürce gelişimlerini tamamlayacağı bir öğrenme merkezi haline gelsin.*”, Ö<sub>4</sub> ve Ö<sub>8</sub> “*Araç-gerecin yetersiz olması çok etkiliyor. Bir sınıf ortamında araç-gerecin yeterli değilse bu çok sıkar. Mesela yapıştırıcı bile eksik olursa olmaz, her çocuğun bireysel yapıştırıcısı olacak, birbirinden sıra bekliyorsa çocuk tamam sıra beklemeyi de öğrenecek ama bu yapıştırıcı için olmamalı yani her çocuğa araç gereci etkinliği iyi yapabilecek şekilde sağlamamız gerekiyor. Bu çok önemli bir konudur.*” İfadeleriyle Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>4</sub> ve Ö<sub>8</sub> öğrenme ortamında çocuğun özerkliğini etkileyen faktörlere yönelik ortak görüşlerde birleşmiştir (Tablo 11). Ö<sub>6</sub> “*Fiziksel çevre etkiliyor*”, Ö<sub>7</sub>, “*Malzemeler en çok özgürlüğünü kısıtlıyor. Dolapların sıkı yerleştirilmesi, çocukların boyunu aşması, boş alanların olmaması kısıtlıyor, bazı oyuncaklarımız tek yönlü çocuklar düşünemiyorlar ve çok az oyuncak oluyor düzensiz bir sınıf ortamı var*” görüşüyle Ö<sub>7</sub>, sınıf içinde çocuklara yönelik tasarımların ve kullanılacak materyal sayısının az olduğunu bunun yanında oyuncak seçimlerinde çocuğu düşünmeye yönelten, yaratıcılığını destekleyen açık uçlu oyuncakların bulunmadığını belirtmiştir. Frost, Shin ve Jacobs (1998)’a göre de az sayıda materyaller çocuklar arasında problem durumlarına neden olabilmektedir.

Oyun ve oyuncaklar okul öncesi çocuklarının gelişimlerinin en önemli parçasıdır. Oyuncak seçimi oldukça zor bir iş olmasına rağmen önemli olan çocukların nasıl geliştiklerinin bilinmesi ve kazandıkları becerilerin birbirleriyle örüntülü olmasını sağlayacak oyuncakların verilmesi gerektiğidir (Şenol, 2002). Diğer öğretmenlerden, Ö<sub>9</sub>, Ö<sub>10</sub> ve Ö<sub>11</sub> ise “*Sınıf içerisinde yer alan mobilyaların, çocukların birbirleriyle iletişim kurmalarına ve özgürce hareket etmelerine olanak tanımadığına*” ilişkin görüş belirtmiştir. Resmi-özel anaokulları ve anasınıflarında fiziksel koşulların durumunu inceleyen Kandır ve Çaltık (2006)’ın araştırmasının sonucunda ise, nitelikli bir okul öncesi eğitiminin verilebilmesi için anaokulları ve anasınıflarının bina yapım koşullarında uluslararası normlarda bir standart ve mevcut okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel koşullarının ve araç gereçlerin yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Kalemci (1998) tarafından yapılan çalışmada da, özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitim personelinin niteliklerinde ve kurumun fiziksel özellikler, çevre düzenlemesi açısından genel yetersizlikler olduğu bulunmuştur.

Montessori eğitim modeline göre ilkokul çocuklarının özerk davranışlarının gelişmesini ve eğitim modelinin etkisini inceleyen Ahmad (1992)'in araştırmasındaki sınıf gözlemleri sonucunda, fiziksel çevre, eşyalar, materyaller, sosyal aktiviteler ve öğretmenin rolü ele alınmış ve iki okul arasındaki karşılaştırmalarda Montessori okulundaki çocukların daha özerk, bir işe başlama, kendi kendini kontrol edebilme gibi özelliklerinde belirgin farklılıklar görülmüştür.

Öğretmenlerden (Ö<sub>2</sub>, “*Öncelikle aile tutumları özerkliği etkileyen en önemli faktörlerin başındadır. Çocuğun özerkliğini kazandığı ilk ortam aileden gelir. Ailenin çocukların yapmış olduğu hareketlere karşı sergiledikleri tepki çocuğu ya özerk kılmasını sağlar ya da kuşku ve utanç duygusunu geliştirmesine sebep olur*”) ifadesiyle fiziki koşulların yanında yetişkin tutum ve davranışlarının da çocuğun özerkliğini etkilediğini ifade etmiştir. Öğrenme ortamlarında çocuğun özerkliğini etkileyen faktörlerle ilgili olarak Kilis ilinde okul öncesi gelişim sürecini değerlendiren Özgan (2009), öğrenme ortamlarında fiziksel koşulların yetersizliğine ek olarak okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği eksikliğine de dikkat çekmiştir. Özgan, araştırmasında ayrıca okul öncesi eğitimin hala çocukların bilişsel, motor ve sosyal-duygusal gelişimi için temel olarak algılanmadığını belirtmiştir. Ö<sub>6</sub>'nın da “*Çocuğun oynadığı çocuklar, arkadaş grupları etkiliyor*” görüşüyle fiziki koşulların yanında sosyal çevrenin de çocuğun özerkliğini etkilediği görüşünü ifade etmiştir. Ö<sub>3</sub> ise “*En önemlisi bana göre öğretmendir. Çocuğa özerkliğini geliştirmesi için tüm imkanları sağlayacak kişi öğretmendir*” ifadesinde bulunmuştur.

Öğretmenler öğrenme ortamlarında çocuğun özerkliğini etkileyen faktörlere ilişkin genelde sınıfların çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, rahat hareket edebilecekleri, araç-gerecin yeterli olduğu bir ortam olması gerektiği konusunda hemfikir olmuştur. Okul öncesi kurumunun oyun ve çalışma alanlarının yeterli genişlikte olması, eğitici araç ve gereçler yönünden düzenlenerek bu konudaki yetersizliklerin giderilmesi sağlanmalıdır. Eğitim ortamının düzenlenmesi ve program hazırlığı okul-aile işbirliği içinde gerçekleşmelidir.

Bu çalışmanın sosyal-duygusal özerklik boyutuyla dolaylı da olsa bir bakıma benzer olarak “Öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi inceleyen Bayraktar'ın (2011) çalışmasında, duygusal zekâ ile algılanan sosyal destek arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin arkadaşlarından,

ailelerinden ve öğretmenlerinden aldıkları sosyal desteğin duygusal zekâlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye’de ve yurt dışında konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelediğinde okul öncesi eğitim ortamlarının fiziki koşullarına ilişkin standart belirlemenin ve bunlara uygun şekilde eğitim ve öğretimi gerçekleştirmenin ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim ortamlarının düzenlenmesi çocukların gelişimlerini, davranışlarını, birbirleri ve çevreyle olan iletişimlerini etkilemektedir. Sınıf içerisindeki etkinlik alanlarına ait malzemelerin bir bütünlük teşkil edecek şekilde düzenlenmeleri, çocukların özerk hareket edebilmelerini sağlayan, tehlikeli durumların oluşabilirliğini engelleyen tek katlı yapıların olması son derece önemli görülmektedir. Bu etkinlik alanların birbirleriyle etkileşimli bir özellik taşıması, çocukların materyallere rahatlıkla ulaşabilmeleri, tüm materyallerin belli yerlerinin olması, materyallerin rahatlıkla bulunup kullanılması önemli bir faktör olarak görülmektedir (Baran, Yılmaz ve Yıldırım, 2007).

Öğretmenlerin, öğrenme ortamlarında özerkliğe yönelik görüşlerine ilişkin sorulardan ikincisi öğrenme çevresinde çocuklarda özerkliği geliştirmeye yönelik kullandığınız stratejiler nelerdir? Sorusu olmuştur. Bu soruya ilişkin öğrenme çevresinde öğretmenlerin, çocuklarda özerkliğini geliştirmeye yönelik kullandıkları stratejilere ilişkin görüşlerinin, %28’inin “Sosyal çevreye ilişkin stratejiler” kategorisine dahil olduğu ve bunu sırasıyla (%24) “Kural koymak”, (%16) “Fiziki çevreye ilişkin stratejiler”, (%16) “Seçenek sunmak/karara katmak” (%8) “Yetişkin Tutum ve davranışlarına ilişkin stratejiler”, (%8) “Sorumluluk vermek” ve kategorilerinin takip ettiği görülmektedir.

“Sosyal çevreye ilişkin stratejiler” kategorisine dahil olan öğretmen görüşlerinden (Ö<sub>1</sub>), “*Düz anlatım yerine proje kullanımını ki çocuklar her zaman için etkinliğin içinde olsun. Kendi istedikleri gibi etkinliği yönetsinler. Böylece özgür düşünme becerisi kazanmalarını sağlarım. Beyin fırtınası, istasyon gibi teknikler kullanarak özgür düşünme becerilerini geliştirmelerine destek olurum*”, ifadesiyle çocukların özerkliğini geliştirmek için akran grupları ve yetişkinle etkileşimin önemine vurgu yapmıştır. Ö<sub>2</sub>, “*Aileyle iş birliği içinde olunmalıdır. Çocuğa ulaşmanın ilk yolu aileden gelir. Çünkü çocuğun sosyalleştiği ve kendini bildiği ilk ortam aileden, ikinci ortam da öğretmen ve sınıf ortamından gelir*”, ifadesiyle yine yetişkinlerin önemine dikkat

çekmiştir. Avcıoğlu (2003) araştırmasında, ana sınıfına devam eden 4-6 yaş grubu çocuklara işbirlikçi öğrenme yöntemine dayalı sosyal beceri eğitim programı uygulamıştır. Çalışma öncesinde ve çalışma sonunda öğretmen çocukları gözlemleyerek Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğini doldurmuştur.

Çalışmanın sonucunda, işbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda geliştirilmiş olan sosyal beceri öğretim programının, çocukların hedef sosyal becerileri öğrenmelerinde etkili olduğu bulunmuştur. Ö<sub>4</sub>, “Çocuğa ulaşmaya çalışmak, ulaşmak önemli. Mesela sınıfta bir çocuk vardı onu açmam uzun zaman aldı, özgürlüğünü hiç kısıtlamadım ve çocuk arkadaş gruplarına girdi, daha da iyi oldu”, Ö<sub>6</sub>, “Özellikle tüm sınıfı bir tutmaya çalışıyorum, çocuklar sosyalken mutludur, arkadaşlarıyla özgürdür, onların oyunlarına karışmıyorum, serbest bırakıyorum hep birlikte oynuyorlar” Ö<sub>8</sub> “Arkadaşlarıyla birlikte oyun oynayabilirler, araba sürebilirler ama vuramazlar.”, ifadesiyle Ö<sub>8</sub>, hem sosyal çevrenin önemine dikkat çekmekte hem de kural koyma üzerine vurgu yapmaktadır. Ö<sub>9</sub> “Genelde özgür bırakıyorum birlikte öğrenmeleri için grupluyorum onları” Ö<sub>10</sub> “Ben çocukların fikirlerine saygı duyuyorum ve bir etkinliğe başlamadan daha onların görüşlerini alıyorum yaratıcılıklarını destekleyen etkinliklere çok önem veriyorum onlara hikâyeler anlatıyorum yarıda kesip tamamlamalarını istiyorum. Yani elimden gelen her şeyi yapmaya çalışıyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir. Ö<sub>10</sub>, hem sosyal çevre hem de seçenek sunma/karara katma kategorisinde görüş belirtmiştir. 7 öğretmenin görüşü de sınıf ortamındaki yakın ilişkiler üzerine olmuştur.

Sınıf ortamı, aile sıcaklığı ve anlayışı ile desteklenirse öğrenmeye karşı ilgi artar. Sevgi ve hoşgörünün kendini hissettirdiği eğitim ortamlarında başarısızlık bir korku olmaktan çıkar ve kabul edilebilir hale gelir. Böylece çocuklarda utanma, çekinme, küçük düşme ve cezalandırılma gibi kaygılar ortadan kalkar. Özerk bir eğitim ortamı çocukların cesaretlenmesine, yeteneklerini tanınmasına ve geliştirmesine katkıda bulunur (Başar, 1998). Goldman (1981)'in yapmış olduğu araştırma sonucunda karışık yaş gruplarındaki çocukların daha fazla sosyal etkileşim, daha az öğretmen direktifi gerektiren aktiviteler gösterdikleri bulunmuştur. Cohen ve Bagshaw (1973) ise araştırmasında, anaokuluna devam eden çocukların devam etmeyen çocuklara göre sosyal ilişkileri bakımından daha gelişmiş olduklarını saptamıştır.

Okul öncesi öğrenme ortamlarında, çocuklarda özerkliği geliştirmeye yönelik uyguladığı stratejilere ilişkin öğretmen görüşlerinde, “Kural koymak” kategorisine dahil olan görüşlerin, Ö<sub>1</sub>, “Her zaman için çocuk merkezli eğitim yapmayı tercih ederim. Sınıf kurallarını oluştururken çocuklardan fikir alırım”, Ö<sub>4</sub> “Çok baskıcı bir tutuma girmeyi sevmiyorum, önce bir sınıfın kurallarını koyarım.” Ö<sub>8</sub>, “Sınıftaki her şeyin yerini bilirler. Benim dolabımı da bilirler. Dolabımın üstünde müdüre imzalattığım şeylere de dokunulmayacağını bilirler. Her şeyin yerini bilirler. Kuralları en baştan çok güzel oturtmaya çalışırım. Masaya oturmamak bir kuraldır. Bende oturmam neden? Çünkü masanın üstü kullanmak içindir, sandalye oturmak içindir, masa kullanılır. Küçük kurallar oturtulursa büyük kurallar daha güzel oluşturulur. Asla bağırmanın sesimi yükseltmem ama ses tonum azıcık yükselmişse bunu farkederler.” Ö<sub>9</sub>, “Onlara yaptıkları davranışlar sonucunda kesinlikle kızmıyorum konuşarak el birliğiyle halletmeye bakıyorum. Genelde özgür bırakıyorum tabi bazı kurallar dahilinde.” Ö<sub>10</sub>, “Sınıfımızın iyi olması için sene başından çocuklarla kurallar koyuyorum.” Ö<sub>11</sub>, “Tüm uyguladığım stratejiler tamamen onların özerkliklerine yön verecek şekilde, sınıfımıza ait kurallar... Kuralları hep birlikte oluşturuyoruz ve kurallar çerçevesinde hareket ediyoruz” şeklinde olduğu ve öğretmenlerden Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>4</sub>, Ö<sub>8</sub>, Ö<sub>9</sub>, Ö<sub>10</sub> ve Ö<sub>11</sub>’ in bu ifadeleriyle kural koymanın önemine vurgu yaptıkları görülmüştür.

Araştırma sonucunda bazı öğretmenlerin sınıflarında kurallar belirledikleri ve göz önünde bulundurdıkları, ilkenin kurallarını çocuklarla beraber belirledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç küçük yaşlardan itibaren çocukların kendileri ile ilgili kararlara aktif katılımlarının demokrasi algısını geliştirmesi ve özgüven gelişimini desteklemesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca kurallar belirlenirken sürece dahil edilen çocuklar kendisini özerk, değerli ve sınıfa ait hissetmekte, kurallara uyma istekleri artmaktadır.

Johnsony, Gillicuddy-Delisi (1983) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda, çocukların yaşlıları ile etkileşimde bulunmaları için gereken fırsatların verilmemesi, onların sosyal kurallar hakkında bilgilerinin de yetersiz kalabileceğini ortaya koymuştur. Anaokuluna devam eden çocukların sosyal kural kavramlarını karşılaştıran Siegal ve Storey (1985)’in iki grup üzerinde yaptığı incelemede, birinci grubun 18 aydır anaokuluna devam eden çocuklara kıyasla daha benmerkezci oldukları görülmüştür. İkinci gruptaki çocuklarda ise okuldaki suçları diğer gruptaki çocuklarla eşit düzeyde değerlendikleri ortaya konmuştur.



Ankara ilinde pek çok özel ve resmi anaokulunu yakından izleme olanağı bulan Gürkan (1985), bu anaokullarının bazılarında kuralların gerçeğinden fazla olduğunu belirtmiştir. Böyle bir durumda Gürkan (1985), okul öncesi çocuğunun anaokulundaki kurallara uygun davranışlar geliştirmede sorunlarla karşılaşmasının olası olduğunu ifade etmektedir. Okul öncesi eğitim düzeyinde bir çocuk özgür ortamda yetişmek, bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal güçlerini sınamak, geliştirmek ister. Anaokulunda bir çocuğun arkadaşlarıyla tartışması, kızdığıında elindeki oyuncakları fırlatması, resim çalışması yaparken resim yapmasının, şarkı söylemesinin olağan karşılanması gerekir.

Johnsony ve Gillicuddy-Delisi (1983) tarafından yapılan araştırma, öğrencilere yaşlıları ile etkileşimde bulunmaları için gereken fırsatların verilmemesinin onların sosyal kurallar hakkında bilgilerinin de yetersiz kalabileceğini ortaya koymuştur. Bu araştırmaya katılan öğretmenler, kuralları en baştan oluşturmanın doğru olacağı görüşünü vurgulamıştır.

Günay (2005), ilköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin sınıf kurallarını oluşturma ve uygulamada karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amacıyla yaptığı, 210 sınıf öğretmenine kendisinin geliştirdiği “Sınıf Kurallarını Oluşturma ve Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler” anketini uyguladığı çalışmasında; öğretmenlerin yarısının sınıf kurallarını öğretim yılı başında birkaç hafta içinde oluşturduğu, söz alma, doğru söyleme, arkadaşlarına zarar vermeme ile ilgili kural oluşturdukları, kuralların hem yazılı hem sözlü ifade edildiği, kuralları belirlerken sınıf düzeyi ve öğrenci ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulduğu, uygulanacak olan ödül ve yaptırımların kurallar oluşturulurken belirlendiği; öğretmenlerin büyük bir kısmının kuralları oluşturmada güçlük çekmediği, çekilen güçlüklerin ise ilgisizlik, önem boyutu, kurala yaptırım bulmak, sınıfların kalabalıklığı ve öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklandığı; kuralları uygulamada öğretmenlerin yanlış davranışları, ailenin ilgisizliği ve eğitimsizliği, farklı çevrelerden gelen çocukların bir sınıfta olması gibi nedenlerden dolayı güçlük yaşandığı saptanmıştır. Sınıf kurallarını belirlenme zamanının, kuralların ifade edilme biçiminin, kuralları öğrencilerin bilme durumunun, kurala uyma ve uymama durumunda verilecek ödül ve yaptırımları belirleme durumlarının, öğretmenlerin cinsiyet ve sosyo ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya konmuştur.

Bazı öğretmen görüşlerinin [(Ö<sub>1</sub>), “Düz anlatım yerine proje kullanırım ki çocuklar her zaman için etkinliğin içinde olsun. Kendi istedikleri gibi etkinliği yönetsinler. Böylece özgür düşünme becerisi kazanmalarını sağlarım. Beyin fırtınası, istasyon gibi teknikler kullanarak özgür düşünme becerilerini geliştirmelerine destek olurum.”], (Ö<sub>3</sub>), “Onlara seçenek sunmak. Etkinlik yaparken birden fazla seçenek çocuklara sunulabilir”, (Ö<sub>7</sub>), “Serbest zaman etkinliklerimizde kullanıyorum yönergelerim ve yaptırdıklarımla, masaları çocukların isteğine göre düzenliyorum istedikleri etkinliklere yöneliyorlar”, (Ö<sub>9</sub>), “Çocuklara uyguladığım etkinliklerimde de özerkliklerini desteklemek için her birine seçenekler sunuyorum fırsatlar veriyorum ve birlikte öğrenmeleri için grupluyorum onları”] ise “Seçenek sunmak/karara katmak” kategorisini oluşturduğu görülmüştür.

Bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin, çocukların gereksinim duyduğu özerkliği çocuklara sağlama ve onları makul sınırlarda özerk bir şekilde hareket etmeye teşvik etme çabası içinde oldukları söylenebilir. Kaya (2000)’nin araştırmasında okul öncesi eğitim kurumları arasında çocukların özerklik gelişimleri açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. En yüksek özerklik düzeyi farklı program uygulayan ve farklı karma yaş gruplarında ve özerklik eğitimi veren okullarda gözlenmiştir. Böylece farklı eğitim modeli uygulayarak çocukların kendi kendilerine öğrenme isteğini geliştiren, farklı etkinlikler sunan, özgür düşünme ve konuşma ortamı sağlayan, baskı ve katı kurallı eğitim ortamından uzak kurumlarda çocukların, özerk davranabilme yeteneği ve sosyal ilişkilerde başarı gösterme olanağına kavuştuğu söylenebilir.

Öğretmenlerin çocuklarda özerkliği geliştirmeye yönelik uyguladıkları stratejilerden “Fiziki çevreye ilişkin stratejiler” kategorisine ilişkin [Ö<sub>1</sub>, “Etkinlikleri yapmadan önce çocuklarla fikir alışverişi yaparak onların isteklerini uygulamaya çalışırım ve çevreyi ona göre düzenlerim.” Ö<sub>2</sub>, “Çocuğun özerkliğini desteklemek için öncelikle sınıf ortamında düzenlemeler yapılmalıdır”, Ö<sub>3</sub>, “Etkinlik yaparken birden fazla seçenek çocuklara sunulabilir ve çevre buna göre düzenlenebilir.”, Ö<sub>10</sub>, “Sınıfımızın iyi ve düzenli olması için sene başından çocuklarla birlikte kurallar koyuyorum.”], görüşleriyle öğretmenler, öğrenme ortamında fiziki koşulların önemini vurgularken (Ö<sub>10</sub>) aynı zamanda fiziki çevrenin düzeninde kuralların önemli olduğuna dikkat çekmiştir.

Eğitim ortamları çocukların etkinliklerinde rahat hareket etme ve kendilerini rahat ifade etmelerine imkan tanınmalıdır. Çocuklar kendilerini rahat hissettikleri ortamlarda kendilerini daha rahat ifade edebilirler. Böylece çocuklar dikkatlerini yapacakları işe daha kolay odaklanırlar. (Anderson, Adam, Coltman, Cotton & Daniels, 2002; Zembat, 2003). Yavuzer (2003), çocuğun kendini özgür ve güvende hissettiği eğitim ortamlarında gizil güçlerinin de ortaya çıktığını ifade etmektedir. Özerk bir eğitim ortamı çocukların cesaretlenmesine, yeteneklerini tanınmasına ve geliştirmesine katkıda bulunmaktadır (Başar, 1998). Çocukların gün boyunca diledikleri saatte gerek boya, gerek yoğurma maddeleri, gerekse artık malzeme ve kağıt işleri çalışması yapabilecekleri, bireysel ve grup projeleri yürütebilecekleri bir sanat merkezi planlanması yaratıcılıklarını geliştirmede büyük bir öneme sahip olması yanında kolay temizlenebilir döşeme özellikleriyle çocuklar, yaratıcılıkları engellenmeden, üzerlerini ve çevreyi kirletme kaygısı olmaksızın özgürce çalışabilmektedirler (Ölçer, 2010).

Öğretmenlerin çocukların özerkliğini geliştirmeye yönelik uyguladığı stratejilerden “Yetişkin tutum ve davranışları” kategorisini oluşturan öğretmen görüşleri incelendiğinde ise [Ö<sub>2</sub> “Çocuğun özerkliğini desteklemek için aileyle iş birliği içinde olunmalıdır. Çocuğa ulaşmanın ilk yolu aileden gelir. Çünkü çocuğun sosyalleştiği ve kendini bildiği ilk ortam aileden, ikinci ortam da öğretmen ve sınıf ortamından gelir.”], Ö<sub>5</sub> “Normalde 1-2 yaş aralığında kaşık tutma davranışını kazanabilecek çocuklar ancak bunu 3-4 yaşından sonra yapabiliyor neden çünkü anne: “Aman dökülür, aman dur” diye özgürlüğünü kısıtlıyor. Mesela benim küçük oğlum kendi ayakkabısını kendi giymeye çalışıyor. Bekleyemiyorum ve beş dakika ayırsam ben yaptım duygusunu tadacak ama bunu ben de dahil tüm anneler yapıyor.”] ifadeleriyle hem aile hem de öğretmenin tutum ve davranışlarının önemine dikkat çektikleri görülmüştür. Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesindeki en etkili kurumun aile olmasıyla birlikte bu dönemde çocuk, başkalarını taklit etme eğilimi göstermektedir (Yavuzer, 2017). Bu öğrenme sürecinde de çocuğun sevgiye, güvene, çevresindekilere inanmaya, bağımsızlığa, bir başka deyişle büyüdükçe bazı şeyleri kendi başına yapmaya ihtiyacı vardır. Küçük yaştan itibaren çocuğa, yaşına, yeteneğine ve cinsiyetine uygun görev ve sorumluluklar verilmesi çocuğun güven duygusunu pekiştirmektedir (Aydoğmuş, Baltaş ve Baltaş, (2003). Ryan ve ark. (2005) tarafından yapılan anababanın verdiği özerklik desteğinin onlara yönelik duygusal güvenle ilişkisinin açıklandığı araştırmada

195 kişiyle çalışılmıştır. Özerklik desteğinin duygusal güveni kolaylaştırdığı, kontrol yöneliminin ise duygusal güvene zarar verdiği görülmüştür.

Okul öncesi eğitim ortamlarında çocuğun özerkliğini geliştirmede uyguladıkları stratejilere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Sorumluluk vermek” kategorisini oluşturan 2 öğretmen görüşünün ise [Ö4, “Mesela “*pano hazırlarken bana yardım eder misin?*” dedim “*hayır*” dedi “*sen bilirsin*” dedim “*ama bunu birinin tutması lazım, elim acıyor, ucundan birazcık tutar mısın?*” dedim azıcık tuttu sonra biraz daha derken adım adım ilerledik.” Ö6, “*Montessori eğitimi vermeye çalışıyoruz sınıflarda orda da her şeyi kendisi yapıyor mesela ortaya sütü koyuyoruz içmek istiyorsa doldurup istediği kadar içebiliyor.*”] şeklinde olduğu görülmüştür.

Okul öncesi eğitim ortamlarında çeşitli ve açık uçlu, yapılandırılmamış etkinliklerin uygulanması çocukları araştırma ve keşfe yönlterek kendi kararlarını kendilerinin vermelerine, etkinliklerini yönetmelerine olanak tanımaktadır. Özerk davranışların temeli ailede atılmaktadır. Çocuğa verilen görev ve sorumluluklar, seçme, konuşma, eylemlerini yönetme hakkı okula başladığında öğretmenlerin özerk davranışları destekleyen etkinlikleri ile pekişmektedir. Okulda verilen özerkliği destekleyici eğitimin ebeveyn katılımı ile ev ortamında da devamlılığı sağlandığında çocukların özerk davranışlarının gelişerek tutarlı hale geldiği söylenebilir.

### 5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamalara ve ileriye dönük araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Uygulamalara ilişkin öneriler;

- Okul öncesi eğitim ortamında çocukların özerkliğinin ortaya çıkmasında ve geliştirilmesinde en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmen, çocukların eğitim sürecinde; hareket özgürlüğü, hedef belirleme, plan yapma, kendisini yönetme, tercih, araştırma, girişkenlik, soru-sorma kendisinin ve başkasının haklarını koruma gibi davranışlara olanak tanınmalıdır. Baskının, katı kuralların olmadığı çocuk merkezli eğitim modelleri denenmelidir. Sosyal ilişkileri zayıf, içe kapanık, güvensiz, bağımlı olan çocukların özerklik algıları geliştirilerek yardım edilmelidir. Bu konuda öğretmenler aydınlatılmalı, okul

öncesi eğitim programlarında da çocuğun özerkliğini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmelidir.

- Öğretmenlerin ve çocukların eğitimde daha verimli bir noktaya gelebilmelerinin kendilerini özerk olarak algılamalarıyla ilişkili olduğu dikkate alındığında, ülkemizde eğitim sistemi politikalarının düzenlenmesinde özerklikle ilgili geliştirilmiş kaynaklardan yararlanılmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir.
- Okul öncesi eğitim ortamlarında çalışan öğretmenlere, çocuklarda özerkliği geliştirecek stratejiler ve bunları sınıflarda kullanabilmelerine ilişkin seminerler verilebilir.

İleriye dönük çalışmalara ilişkin öneriler;

- Bu çalışmada çocukların özerklik algısı demografik değişkenler açısından ele alınmamıştır. Cinsiyete göre özerklik gelişim süreci boylamsal çalışmalarla ele alınabilir.
- Bu çalışmada, çocuk ve öğretmenlere ilişkin yaş, cinsiyet, hizmet süresi, sosyo-ekonomik düzey gibi demografik değişkenler açısından karşılaştırmalara gidilmemiştir. Yapılacak araştırmalarda bu hususlar da çalışmaya dahil edilebilir.
- Çocuklarda özerklik algısı ile anne-baba, öğretmen tutum, davranış, kişilik, mizaç özellikleri gibi değişkenler arasındaki ilişki incelenebilir.
- Bu çalışma, tek bir il ve belirli okullardaki altı yaş grubu çocuklar ve öğretmenler ile sınırlı bir araştırmadır. Bu sebeple farklı yerleşim birimlerinde farklı yaş grupları ile araştırmalar planlanabilir.
- Benzer bir araştırma ile okul öncesi eğitime devam eden ve okul öncesi eğitimden yararlanmayan çocukların özerklik algıları sorgulanarak karşılaştırma yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Abacı, O. (2003). *Okul öncesi dönem çocuklarında görsel sanat eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ahmad, A. (1992). The development of autonomy in children: an examination of the montessori educational model. *Dissertation Abstract International*. 53(7), 17-26.
- Akman, B. (2003). Bilim ve çocuk. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 2(22), 23.
- Aktaş Arnas, Y., Aslan, D. ve Günay Bilaloğlu, R. (2014). *Okul öncesi dönemde fen eğitimi*. Ankara: Vize Basın Yayınevi.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Allen, J. P., Hauser, S. T., Eickholt, C., Bell, K. L., & O'Connor, T. G. (1994). Autonomy and relatedness in family interactions as predictors of negative adolescent affect. *Journal of Research on Adolescence*, 2( 4), 535-552. [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327795jra0404\\_6](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327795jra0404_6)
- Anderson, J., & Honneth, A. (2005). Autonomy, vulnerability, recognition and justice. In J. Christman & J. Anderson (Eds.), *Autonomy and the challenges to liberalism* (pp. 127-149). New York, NY: Cambridge University Press. Doi:10.1017/CBO9780 511610325. 008.
- Anderson, H., Adlam, T., Coltman, P., Cotton, E. and Daniels, R. (2002). *Spinning the plates: Organising the early years classroom*, in D. Whitebread (ed.) *Teaching and Learning in the*, London and Newyork: Routledge.
- Aral, N. ve Bulut, Ş. (2001). Anasınıfı öğretmenlerinin çocuk kitaplarıyla yaptıkları uygulamaların incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 25(278), 13-19.
- Aral, N. ve Can Yaşar, M. (2011). Sanat eğitimi. Y. Fazlıoğlu (Ed.), *Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi*. (s. 283-306). İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Arı, R. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Artut, K. (2007). *Sanat eğitimi: kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Aslan, C. (2016). Özerk benlikli birey yetiştirme sürecinde çağdaş dil ve edebiyat öğretimi ortamlarının (türkçe/türk dili ve edebiyatı) önemi. *Elementary education online*, 15(3): 723-741, *İlköğretim Online*, 15(3), 723-741. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> doi: <http://dx.doi.org/10.17051/10.2016.79445>
- Ataç, F. (1991). *İnsan Yaşamında Psikolojik Gelişim*. İstanbul: Beta Basın Yayın.
- Avcıoğlu, H. (2003, Ekim). Okul öncesi dönemdeki çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı, Cilt:1. İstanbul.
- Aydın, G. (2000). *Autonomy development at adolescence*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, B. (2013). *Eğitim psikolojisi (Gelişim ve öğrenme)*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Aydoğmuş, K., Baltaş, A., ve Baltaş, Z. (2003). *Ana-baba okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ayvacı, H. Ş., Devocioğlu, Y. ve Yiğit, N. (2002, Ekim). *Okulöncesi öğretmenlerin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlenmesi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.
- Babadağ, K. (2001, Ekim-Kasım). *Meslekleşme ve kadın*, I. Uluslararası & VIII. Ulusal Hemşirelik Kongresi, Antalya.
- Bacanlı, H. (2011). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bacanlı, H. (1990). *Kendini ayarlama becerisinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baran, M., Yılmaz, A. ve Yıldırım, M. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu Örneği. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 27-44.

- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting neglected construct. *Child Development, 67*, 3296–3319.
- Bağatır, R. (2008, Eylül). *Çocukta sanatsal yaratıcılık ile oyun kavramlarının ilişkilendirilmesi*, 3. Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Ankara.
- Başal, H., A., (2003). *Gelişim ve psikoloji (nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim?)*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Başar, H. (1998). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence, 11*, 56–95.
- Baymur, F. (1994). *Genel psikoloji: Bilim ve kültür eserleri dizisi*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology, 4*, 1–103. (<http://psycnet.apa.org/record/1971-07956-001>)
- Bayraktar, Ö. (2011). *Üniversite öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyleri ile duygusal zekaları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Beckert, T. E. (2005), 'Fostering Autonomy in Adolescent: A Model of Cognitive Autonomy And Self-Evaluation' *Electronic Journal of The American Association of Behavioral and Social Sciences, 8*. [https://www.researchgate.net/publication/282023761\\_Cognitive\\_Autonomy\\_and\\_SelfEvaluation\\_in\\_Adolescence\\_A\\_Conceptual\\_Investigation\\_and\\_Instrument\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/282023761_Cognitive_Autonomy_and_SelfEvaluation_in_Adolescence_A_Conceptual_Investigation_and_Instrument_Development).
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi*. (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge Yayınevi.
- Ben-Ishai E. (2008). *The autonomy-fostering state: Citizenship and social service delivery*. (Unpublished Doctoral Thesis), Michigan University. Michigan, USA. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.821.5872&rep=rep1&type=pdf>



- Berlin, I. (1969). Two concepts of liberty. *From Four Essays on Liberty*. Oxford U. Press, N.Y., 122. ([http://cactus.dixie.edu/green/B\\_Readings/I\\_Berlin%20Two%20Concpets%20of%20Liberty.pdf](http://cactus.dixie.edu/green/B_Readings/I_Berlin%20Two%20Concpets%20of%20Liberty.pdf)).
- Beyazkürk, D., Anliak, Ş., ve Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 13-26.
- Bosse, S., Jacobs, G. & Anderson, T.L. (2009). Science in the (early years): Science in the air. *Young Children*, 2(3), 10-16.
- Brown, BB., Mounts, N., Lamborn, SD., Steinberg, L. (1993). Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. *Child Development*. 64, 467-482.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (İ. D. E. Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kanküs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, K. Ş., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cardon, T. A. (2007). *Initiations and interactions: Early intervention techniques for parents of children with autism spectrum disorders*. Kansas: Autism Asperger Publishing.
- Carver, C., S. ve M. Scheier (2000). Autonomy of self-regulation. *Psychological Inquiry*. 11, 284–290
- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J. ve Lieberman, M. (1983). A longitudinal study of moral judgment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48. (<http://psycnet.apa.org/record/1983-23133-001>)
- Collins, W. A., Gleason, T. ve Sesma, A. (1997). Internalization, autonomy, and relationships: Development during adolescence. In J. E. Grusec, & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values* (pp. 78–99). New York: Wiley.
- Collins, W.A, Repinski DJ. (1994). Relationships during adolescence: Continuity and change in interpersonal perspective. In R. Montemayor, G.R. Adams, & T.P. Gullotta (Eds.). *Personal relationships during adolescence*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Creswell, J.W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (M. Bütün, S. B. Demir, Çev.). (s.77-79). Ankara: Siyasal Yayınları.
- Charles, C. M. (1992). *Öğretmenler için piaget ilkeleri*. (G. Ülgen, Çev.), Ankara: Lazer Yayıncılık.
- Chirkov, V. I., Ryan, R. M., Kim, Y. & Kaplan, U. (2003). Differentiating Autonomy From Individualism And Independence: A Self-Determination Theory Perspective On Internalization Of Cultural Orientations Andwell-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 97-109.
- Christman, J. (2005). Saving positive freedom. *Political Theory*, 33(1), 79-88. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0090591704271302> adresinden erişilmiştir.
- Crittenden, P.M. (1990). Internal representational models of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*. 11(3), 259-277.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetin, F. Bilbay, A. A., ve Kaymak, D. A. (2002). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri.
- Çınar, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerin fen ve doğa konularının öğretiminde kullandıkları etkinliklerin belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 363-371.
- Davis-Kean, P. E. Sandler, H. M. (2001). A meta-analysis of measures of self-esteem for young children: A framework for future measures. *Child Development*. 72 (<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11405589>).
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting styles as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487- 496. doi:10.1037/0033-2909.113.3.487
- Deci, E. & R. Ryan. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.

- Demiralp, S. (2014). *Montessori ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Demir, T.Ş. (2002). *İlköğretim öğrencilerinin kültürel etkinlikleri ile özerklikleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demiriz, S. Karadağ, A. ve Ulutaş, İ. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior, 11*, (1), 1-48.
- Deniz, M. (2010). *Ergenlerde sır saklamanın duygusal ve gelişimsel değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dereboy, İ.F. (1993). *Kimlik bocalaması, anlamak, tanımak, ele almak*. Malatya: Özmert Ofset.
- Doğan Ömür, A. (2012). *Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Özgürlük Kavramını Algılayışlarına İlişkin Bir Çalışma (İstanbul İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doll, B., Murphy, P., & Song, S. Y. (2003). Their relationship between children's self-reported recess problems and peer acceptance and friendships. *Journal of School Psychology, 41*, 113-130.
- Douvan, E. & Adelson, J. (1966). *The adolescent experience*. New York. Wiley. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/15206807%28196610%293%3A4%3C377%3A%3AAID-PITS2310030422%3E3.0.CO%3B2-Z>
- Dönmezer, İ. (2000). *Ailede iletişim ve etkileşim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Edwards, L.C. & Nabors, M.L. (1993). The creative art process: What it is and what it is not. *Young Children, 48*(3), 77-81.
- Eisenberg, N. & Morris, A.S. (2004). Moral cognitions and prosocial responding in adolescence. In R. Lerner ve L. Steinberg (Eds.). *Handbook of Adolescent Psychology*. (2nd Edition, s. 155-188). New York: Wiley ve Sons.

- Elkind, D. (1979). Erik Erikson: İnsanda gelişimin sekiz evresi, (Çev: Ali Dönmez). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12(1) <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/502/6011.pdf>
- Eliason, C. & Jenkins, L. (1994). A practical guide to early childhood curriculum. Merrill, an imprint of Macmillan college Publishing Company, U.S.A. Page: 289-294.
- Epstein, A. S. (2001). Thinking about art. *Young Children*. 56(3),38-43.
- Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky' nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2) 269–292.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2002). *Gelişim öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erikson, E. H. (1984). *İnsanın sekiz çağı*. (T. B. Üstün, Çev.). Ankara: Birey ve Toplum Yayıncılık.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company, Inc. <https://scholar.google.com.tr/scholar?cluster=11616714272372982370&hl=tr&oi=scholar>
- Erikson, E.H. (1980). *Identity and life cycle*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.
- Erkmen, E. (2011). *Özerkliği Destekleyici ve Kontrol Edici Ebeveynlikle Bağlantılı Ebeveyn Özellikleri ve Ergenin Uyumu Arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erwin, Phil (2000). *Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık* (O. Akinhay, Çev.). Bursa: Alfa/Aktüel Kitabevi.
- Feldman S, Quatman T. (1994). Factors influencing age expectations for adolescent autonomy: A study of early adolescents and parents. *Journal Early Adolescence*, 8: 325-343. [https://www.researchgate.net/publication/247763991\\_Factors\\_Influencing\\_Age\\_Expectations\\_for\\_Adolescent\\_Autonomy\\_A\\_Study\\_of\\_Early\\_Adolescents\\_and\\_Parents](https://www.researchgate.net/publication/247763991_Factors_Influencing_Age_Expectations_for_Adolescent_Autonomy_A_Study_of_Early_Adolescents_and_Parents)

- Feldman SS, Rosenthal D. (1991). Age expectations of behavioral autonomy in Hong Kong, Australian, and American youth: The influences of family variables and adolescents' values. *Int Journal Psychoanal Psy.* 26, 1-23.
- Frost, L.; Shin, D.; Jacobs, P.J. (1998). Physical environments and children's play. (Eds.), Olivia N. Saracho, Bernard Spodek. *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education*, 255-294. Albany, NY, U.S.A: State of Newyork Press.
- Fuhrman, T. & Holmbeck, G.N. (1995). A contextual-moderator analysis of emotional and adjustment in adolescence. *Child Development*, 66(3), 793-811
- Gagne, M. (2003). The rol of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27(3), 199-223.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (B. Onur, Çev.), Ankara: İmge Kitabevi.
- Garbett, D. (2003). Science education in early childhood teacher education: Putting forward a case to enhance student teachers' confidence and competence. *Research in Science Education*, 33, 467-481.
- Gehrken, K. (1944). *Music in the grade schools*. Boston: Colonial Press.[https://books.google.com.tr/books/about/Music\\_in\\_the\\_Grade\\_Schools.html?id=zronWxNSWIgC&redir\\_esc=y](https://books.google.com.tr/books/about/Music_in_the_Grade_Schools.html?id=zronWxNSWIgC&redir_esc=y)
- Gençtan, E. (1995). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar*. (10. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Goldman, J. A. (1981). Social Participation Of Preschool Children İn Sameversus Mixed- Age Groups. *Child Development*, 52, 644–650.
- Goldstein, R. (2007). *Zor durumlarla başa çıkabilmek için daha iyi anne daha iyi baba olmak*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Gökçek, B. S. (2007). *5-6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gönen, M. ve Uyar Dalkılıç, N. (2004). *Çocuk eğitiminde drama yöntem ve uygulamalar*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Günay, Y. (2005). *İlköğretim Birinci Kademedeki Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Kurallarını Oluşturmada ve Uygulamada Karşılaştıkları Güçlüklerin Belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güngör Aytar, F.A. (2011). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. A.Ulusoy (ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürkan, T. (1985). *Okul öncesi eğitim kurumlarında gözlenebilen uyum sorunları*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları
- Haines, B. J. E. & Gerber, L.L. (1996). *Leading young children to music*. (5th Ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Merrill Prentice- Hall. <https://eric.ed.gov/?id=ED430863>
- Helming, J. (2006). *European dairy policy in the years to come: impact of quota abolition on the dairy sector*. The Hague: Agricultural Economics Research Institute.
- Hergenhahn, B.R. & Mathevw H. Olson. (2003). An introduction to theories of personality. *Pearson Education*, Upper Saddle River Newjersay.
- Hoffman, L., Paris, S., Hall, E., (1994). *Developmental Psychology Today*. Edition, Mc. Graw-Hill. Inc. U.S.A.
- İnci, E. (2011). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. E. Deniz (Ed.), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Johnson, J. E. M. C. Gillicuddy-Delisi, A. (1983) Family Enviroment Factors and Children's Knowledge of Rules and Conventions. *Child Development*, 54, 218–226. [https://www.researchgate.net/publication/247639794\\_Family\\_Environment\\_Factors\\_and\\_Children's\\_Knowledge\\_of\\_Rules\\_and\\_Conventions](https://www.researchgate.net/publication/247639794_Family_Environment_Factors_and_Children's_Knowledge_of_Rules_and_Conventions)
- Kahneman, D., & Miller, D. T. (1986). Norm theory: Comparing reality to its alternatives. *Psychological review*, 93(2), 136-153.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel psikoloji: Kültür bağlamında insan ve aile*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

- Kağıtçıbaşı, Ç. (1984). Individualism and collectivism. In J.F. Berry, M.H. Segall, C. Kağıtçıbaşı. (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology*, London: Allyn and Bacon.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D. & Bekman, S. (2001). Long term effects of early intervention: Turkish low income mothers and children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, 333-361.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). Özerk-ilişkisel benlik: Yeni bir sentez. *Türk Psikoloji Dergisi*. 11(37), 36-44. <http://www.turkpsikolojiyazilari.com/PDF/TPD/37/04.pdf>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). Özerk-İlişkisel Benlik: Yeni Bir Sentez. *Türk Psikoloji Dergisi*, 11, 36-44.
- Kalemci, F. (1998). *Okulöncesi eğitim kurumlarının çevre düzenlemesi ve çalışan personelin nitelikler yönünden incelenmesi*. Ankara: Aydoğdu Ofset.
- Kamii, C. (1991). Toward autonomy: The importance of critical thinking and choice making. *School Psychology Review*, 20(4), 382-388. <http://psycnet.apa.org/record/1992-03311-001>
- Kandır, A. ve Çaltık, İ. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Okulların Fiziksel Koşullarına ve Sınıflarındaki İlgi Köşelerinin Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 8(15), 40-62.
- Kant, I. (1995). *Ahlak metafiziğinin temellendirilmesi*. (I. Kuçuradi, Çev.). Ankara: TFK Yayınları.
- Karadayı, F. (1994). Üniversite Gençlerinin Algılanan Ana-Baba Tutumları Ana-Babayla İlişkileri ve Bunların Bazı Kişilik Özellikleri İle Bağlantısı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9, 5-25
- Karaman, N. G. (2009). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Bilişsel Üslupları İle Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42, (2), 163-182.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. İzmir: Nobel Yayıncılık.

- Karaer, H. Ve Kösterelioğlu, M. (2005). Amasya ve Sinop İllerinde Çalışan Okulöncesi Öğretmenlerin Fen Kavramlarının Öğretilmesinde Kullandıkları Yöntemlerin Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 447-454.
- Kartal, H. (2008). *Geçmişten günümüze erken çocukluk eğitimi uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Kaya, A. (2000). *Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan program ve farklı etkinliklerin çocukların özerklik (otonomi) ve atılganlık düzeylerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kıldan, A. Ahi, B. (2016). 48-60 Aylık çocukların öğretmen kavramına yönelik algılarının çizimler aracılığıyla incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(1), 77-90.
- Kişisel Gelişim Ve Rehberlik Birimi Bülteni. (2015, Ocak). Kararlarımın sorumluluğunu alıyorum. Erişim Adresi:[http://www.gelisim.k12.tr/images/feimg/dokumanlar/sorumluluk\\_ocak2015\\_oo.pdf](http://www.gelisim.k12.tr/images/feimg/dokumanlar/sorumluluk_ocak2015_oo.pdf).
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychology*, 9, 59-73.
- Korkmaz, E. H. (2005). *Montessori metodu ve Montessori okulları: Türkiye'de Montessori okullarının yönetim ve finansman bakımından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., & Gregory, K. (2005). *Guiding children's social development*. (fifth edition). Theory to Practice. USA: Thomson & Demler Learning.
- Küçükkaragöz, H. (2005). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. B.Yeşilyaprak (Ed.), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn and aggressive /withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, (4), 910-929.



- Lillard, S. A. (2005). *Montessori: The science behind the genius*. Oxford University Press.
- Lüle, A. R. (2002). *Lise Mezunu Olup Üniversiteye Hazırlanan Ergenlerin Özerklik Düzeyleri ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). *Socialization in the context of the family: Parent-child interaction*. In P. H. Mussen (Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.)
- Marsh, H. W., Hau K-T. (2006). Big-fish-little-pond-effect on academic self-concept. *American Psychologist*, 58(5), 364-376.
- Maslow, A. (2011). *İnsan olmanın psikolojisi*. (O. Gündüz, Çev.), İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Mendez, J. L. Fantuzzo, J., & Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among low-income African- American preschool children. *Child Development*, 73, (4), 1085-1100.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2<sup>nd</sup> ed.). USA: SAGE.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Miller, P. H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları*. Onur, B. (Ed.), Ankara: İmge Kitabevi.
- Morsünbül, Ü. (2011). *Ergenlikte özerkliğin ve kimlik biçimlenmesinin öznel iyi oluş üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Musaağaoğlu, C. (2004). *Ergenlik sürecinde özerkliğin gelişimi ile algılanan anne-baba tutumları arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Neill, A.S. (1996). *Bir eğitim mucizesi*. Adana: Baki Kitap ve Yayınevi.
- Nitzch, C. (2003). *Sinirlerinize hâkim olun*. İstanbul: Hayat yayıncılık.

- Noom, M. J. (1999). *Adolescent autonomy: Characteristic and correlates*. Delft, Eburon.
- Noom, M. J. Dekovic, M. & Meeus, W. (1999). Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: A double-edged sword? *Journal of Adolescence*, 22, 771-783. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10579889>
- Noom, M. J. Dekovic, M. & Meeus, W. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 577-595. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1010400721676>
- Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Oğuzkan, Ş. Demiral, Ö. ve Tür, G. (1999). *Okul öncesinde yaratıcı çocuk etkinlikleri*. İstanbul: Ya-pa yayınları.
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Onur, B. (2007). *Çocuk tarih ve toplum*. İmge kitabevi yayınları: Ankara
- Öksüz, Y. (1997). *Duyguların açılması eğitiminin üniversite öğrencilerinin özerklik düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Samsun.
- Ölçer, S. (2010). *Okulöncesi Eğitime Giriş. "Okulöncesi Eğitim Kurumunun İç - Dış Mekan Özellikleri ve Eğitimsel Düzenlemeler"*. D. Ekiz (Ed.), (1. Baskı). (s. 99-162). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Ölçer, S. (2017). *Yüksek lisans ders notları*. Mehmet Akif Ersoy Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı, Burdur.
- Öngen, D. (1991). *Okul Öncesi Çağdaki Çocukların Oyun Konusundaki Toplumsalbilimsel Davranış Örüntüleri ile Oyun Materyalleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özbey, S. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, S., Bacanlı, H. ve Sözer, M. (2007). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi için temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: TED Yayınları.
- Özdoğan, B. (1997). *Çocuk ve Oyun*. Ankara: Arı Yayıncılık.
- Özdemir, Y. ve Çok, F. (2011). Ergenlikte özerklik gelişimi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 152-164.
- Özgan, H. (2009). An Evaluation Related with Preschool Education in Turkey. *World Applied Sciences Journal*, 7(3), 312-319.
- Özer, D.S. ve Özer, M. K. (2002). *Çocuklarda motor gelişim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öztürk, O. (1998). *Psikoanaliz ve Psikoterapi*. Ankara: Bilimsel Tıp Yayıncılık.
- Papalia, D., E., Olds, S.W. (1993). *A child World*. Mc Graw-Hill. Inc. New York. U.S.A.
- Parra, A. & Oliva, A. (2009). A longitudinal research on the development of emotional autonomy during adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 66-75.
- Pomerantz, E. M. and Ruble. D. N. (1998). The role of maternal control in the development of sex differences in child self-evaluative factors. *Child development*, 69(2), 458-78. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9586219>
- Portakal, H. (2005). *Eğitimde özgürlük ve saldırganlık*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Prinstein, M. J., Cheah, C. S. L., & Guyer, A. E. (2005). Peer victimization, cue interpretation, and internalizing symptoms: Preliminary concurrent and longitudinal findings for children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, (1), 11-24.

- Roth Ledley, D., & Heimberg, R. (2006). Cognitive vulnerability to social anxiety. *Journal of Social and Clinical Psychology, 25*, (7), 755-778.
- Ryan, R. & J. Connell. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68–78.
- Ryan, R., J. La Guardia, J. Solky-Butzel, V. Chirkov & Y. Kim (2005). On the interpersonal regulation of emotions: emotional reliance across gender, *Relationships and Cultures, 12*, 145-163.
- Ryan, R. M. & Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development, 60*, 340–356.
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2012). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- San, İ. (2006). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. H. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı drama 1985-1995 Yazılar*. Ankara: Naturel Kitap Yayıncılık.
- Santrock, J., (2013). *Life Span Development*. New York: McGraw Hill Companies, Inc.
- Senemoğlu, N. (2000). İlk Çocukluk Döneminde Gelişim. E. Ceyhan (Ed.), *Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Selçuk, M. (1991). *Çocuğun eğitiminde dini motifler*. Ankara: TDV Yayını.
- Selçuk, Z. (1996). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sesli, Ç. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinin özerklik düzeyleri ile değer yönelimleri ve kendini ayarlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*.

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- Sessa, FM, Steinberg L. (1991). Family structure and the development of autonomy during adolescence. *J. Early Adolescence*, 11, 38- 55.
- Singer, D. G. & Revenson, T. R. (1978). *A Piaget: primer: How a child thinks*. New York: Plume.
- Steinberg L. (1993). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. In S. S. Feldman, & G. R. Elliott (Eds.). *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Steinberg, L. & Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841- 851.
- Steinberg, L. (1999). *Adolescence* (5th ed.). Boston: McGraw Hill.
- Steinberg, L. (2000). We know some things: Adolescentparent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-20.
- Steinberg, L. Lamborn, S. Darling, N. Mounts, N. & Dornbusch, S. (1993). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770. <https://www.jstor.org/stable/1131416>
- Steinberg, S. (2007). *Ergenlik* (F. Çok, Çev.), Ankara: İmge Kitabevi.
- Schwartz, S. (1974). "A Survey of Guiding Principles". The Nature of Human Values by Rokeach. *Sciences New Series* , Vol. 186, 436-437.
- Szewczyk- Sokolowski, M., Bost, K. K., & Wainwright, A. B. (2005). Attachment, temperament and preschool children's peer acceptance. *Social Development*, 14, (3), 379-397.
- Şahin, F. (1996, Eylül). *Okulöncesi öğretmenlerinin fen kavramlarının öğretiminde kullandıkları metotların tespiti*. II. Ulusal Eğitim Sempozyumunda sunulmuş bildiri, İstanbul.

- Şahin, Z. (2009). *Çocukların Psiko-Sosyal Problem Çözme Becerisinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şen, A. (2014). *Erken çocukluk döneminde montessori eğitimi uygulamaları sempozyumu*. İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Şenol, S. (2002). Cinsiyete Göre Oyun ve Oyuncak Seçimi. *Çocuk ve Aile Dergisi*, (44), 7-12.
- TDK (Türk Dil Kurumu). Büyük Türkçe sözlük: Güncel Türkçe sözlük. [Çevrim-içi: [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=252734](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=252734), Erişim tarihi: 20 Nisan 2017.]
- Toepfer, S.M. (2001). *A multi-method analysis of family systems: Emotional autonomy in young adulthood as related to oral dependency, family intrusiveness, and perceived social support (Doctoral dissertation)*. The Ohio State University, Ohio. [https://etd.ohiolink.edu/!etd.send\\_file?accession=osu1486474078049705&disposition=inline](https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1486474078049705&disposition=inline)
- Tok, Ş. (2011). *Sınıf yönetimi içinde öğretimin yönetimi*. H. Kıran (Ed.), 83-123, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tonguç, H. (2008). Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(3), 203-212.
- Topbaş, E. (2014). *Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitimi*. Ankara: Panama Yayıncılık.
- Topses, G., Serin, N. B. (2012). *Psikolojik Danışma ve Kişilik Kuramları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Torrence, M. & Chattin-Mcnichols, J. (2005). "Montessori Education Today", (Eds. Jaipaul L. Roopnarine ve James E. Johnson), *Approaches To Early Childhood Education içinde*, (4th Edition), New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall, s. 363-391.
- Tuzcuoğlu, S. (2005) *Gelişim ve Öğrenme*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Ulusoy, A. (2011). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Üre, Ö. (2000). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan program ve farklı etkinliklerin çocukların özerklik (otonomi) ve atılganlık gelişim düzeylerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Üstünyer, F. (2009). *Karakter eğitimi ile ilgili eğitimci görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience*. New York: Suny Press.
- Vansteenkiste, M. Zhou, M., Lens, W. & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners. Vitalizing or immobilizing. *Journal of Educational Psychology*, 97, 468-483.
- Vieira, I. Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. (2008). Teacher education towards teacher (and learner) autonomy: What can be learnt from teacher development practices? In T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* (pp. 217-235). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Villalón M, Suzuki E, Herrera M, Mathiesen M. (2002). Quality of chilean early childhood education from an international perspective. *Int J Early Years Educ*, 10, 49-59.
- Wehmeyer, M (1999). A Functional model of self-determination: describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(1), 53-62.
- Wilbrandt, E. (2009). *Maria montessori yöntemiyle çocuk eğitim sanatı*. İstanbul: Sistem Yayını.
- Wood, J. J., Cowan, P. D., & Baker, B. L. (2002). Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. *The Journal of Genetic Psychology*, 136, (1), 72-88.
- Woolfolk Hoy, A. (2010). *Eğitim psikolojisi*. (D. Özen, Çev.). İstanbul: Kaknüs yayınları.
- Yavuzer, H. (1998). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yavuzer, H. (1999). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunun ilk 6 yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2001). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunun ilk altı yılı*, (3. Baskı), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2002). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. (25. Baskı), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk eğitimi el kitabı*. (10.Baskı), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2017). *Çocuk psikolojisi*. (40. Baskı), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (Ed.). (2001). *Bilişsel gelişim ve dil gelişimi, gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, V. ve Şener, T. (2004, Aralık). *Çocukların sanat çalışmalarına yönelik görüşleri*. Erken Çocuklukta Sanat Sempozyumu. Ankara: Morpa Yayıncılık.
- Yılmaz, Y. (2007). *Anne-baba tutumları ile ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul başarıları ve özerkliklerinin gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zembar, R. (2003). *Okul öncesi programı uygulama rehberi: Ne yapıyorum? Neden yapıyorum? Nasıl yapmalıyım?*. İstanbul: Ya-pa yayınları.
- Zimmer-Gembeck, M. J. ve Collins, W. A. (2003). Autonomy development during adolescence. In G. R. Adams & M. Berzonsky (Eds.), *Handbook of Adolescence* (pp. 175-204). Oxford: Blackwell. [https://www.pdx.edu/sites/www.pdx.edu/psy/files/media\\_assets/7\\_Zimmer-Gembeck\\_Skinner\\_Aadol\\_Coping\\_PreventionResearcher.pdf](https://www.pdx.edu/sites/www.pdx.edu/psy/files/media_assets/7_Zimmer-Gembeck_Skinner_Aadol_Coping_PreventionResearcher.pdf)





**EKLER**

**EK 1.**

**T.C.**  
**BURDUR VALİLİĞİ**  
**İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

**Sayı :** 39958266-604.01.01-E.8998566  
**Konu :** Araştırma İzni  
(Gözde YILMAZ)

14/06/2017

**VALİLİK MAKAMINA**

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okulöncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Gözde YILMAZ'ın "Okulöncesi Öğrenme Ortamlarında Çocuğun Özerkliğini Geliştirmek; Öğretmen ve Çocukların Görüşleri" konulu tez çalışmasına esas olmak üzere 75.Yıl Cumhuriyet Anaokulu, Nene Hatun Anaokulu, Şirinevler Anaokulu ve Adile Önal Anaokulu öğrencilerine ve öğretmenlerine ölçek uygulama isteği ile ilgili Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 07.06.2017 tarihli ve E.6540 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Araştırma ölçeklerinin, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 sayılı Genelgesi doğrultusunda eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde 75.Yıl Cumhuriyet Anaokulu, Nene Hatun Anaokulu, Şirinevler Anaokulu ve Adile Önal Anaokulu öğrencilerine ve öğretmenlerine uygulanmasını Olurlarınıza arz ederim.

Mahmut BAYRAM  
İl Millî Eğitim Müdürü

**O L U R**  
.../06/2017

Hayri SANDIKÇI  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek : Yazı ve ekleri (17 sayfa)

Burdur Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
Bahçelievler Mh.Şeker Cad.  
15100 BURDUR

Ayrıntılı bilgi: N.BOZDEMİR VHKİ  
Telefon : (0248) 233 11 19-142  
Faks : (0248) 233 13 43

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Gözde YILMAZ

Doğum Yeri ve Tarihi : Burdur 1993

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim

Dalı Okulöncesi Eğitimi Programı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri: 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, Ankara.

Sunulan Bildiri: Okul öncesi eğitiminden yararlanan altı yaş çocuklarında özerklik algısı

Yılmaz, G. ve Ölçer, S. (2017). Okul öncesi eğitiminden yararlanan altı yaş çocuklarında özerklik algısı. Sözlü Bildiri. Her çocuk için güçlü başlangıç; Erken çocuklukta kültürel çeşitlilik ve kapsayıcı eğitim. 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Özet Kitabı, ss. 319-320. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 18-21 Ekim 2017 Ankara.

Yılmaz, G. ve Ölçer, S. (2018). Okul öncesi eğitimden yararlanan altı yaş çocuklarında özerklik algısı. Turkish Journal of Social Research, 22(3).

### İş Deneyimi

Stajlar: -

Projeler: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitü'sünde Dr. Öğr. Üyesi Sevinç ÖLÇER danışmanlığında devam etmekte olan yüksek lisans tez çalışması kapsamında gerçekleştirilen "Okul Öncesi Eğitiminden Yararlanan Altı Yaş Çocuklarında Özerklik Algısı" başlıklı pilot çalışma Gazi Üniversitesi 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Araştırma proje olarak Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü'nce desteklenmiştir. (Proje No: 0439)

Çalıştığı Kurumlar: Yavuz Selim İlkokulu – Yayladağı/Hatay

### İletişim

E-Posta Adresi: ygozdeyilmaz@gmail.com