



**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA GÖREV YAPACAK  
YARDIMCI MESLEK ELEMANI ADAYLARININ ÇOCUKLUK  
ANLAYIŞLARININ İNCELENMESİ**

**EMİNE ASLANYÜREK SEZER**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EYLÜL, 2018**

## TELİF HAKKI VE FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24 (yirmi dört) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı : Emine

Soyadı : ASLANYÜREK SEZER

Bölümü : Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :14/09/2018

### TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapacak Yardımcı Meslek Elemanı Adaylarının Çocukluk Anlayışlarının İncelenmesi

İngilizce Adı : An Investigation Of Childhood Understandings Of Assistant Staff Who Will Work In Kindergardens

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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 beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Emine ASLANYÜREK SEZER

İmza: .....

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Emine ASLANYÜREK SEZER tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapacak Yardımcı Meslek Elemanı Adaylarının Çocukluk Anlayışlarının İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Prof. Dr. Neslihan AVCI

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

**Başkan:** Prof. Dr. Abide GÜNGÖR AYTAR

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

**Üye:** Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi .....

Tez Savunma Tarihi:14/09/2018

Bu tezin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....



*Anneme-Babama*  
*ve*  
*Yetiştirmeye Çalıştığım Kıymetli*  
*Oğlum Ozan'a...*

## TEŞEKKÜR

Çalıőmamın yürütölmesi ve tamamlanmasındaki katkılarından dolayı danıőmanım Sayın Prof. Dr. Neslihan AVCI'ya,

Tez çalıőmam boyunca maddi manevi her türlü desteği sağlayan ve beni motive eden sevgili arkadaşlarım Mediha BAYAN'a ve Ebru KÜÇÜKAY'a,

Çalıőmam süresince bana güvenlerini dile getiren ve her türlü desteği sağlayan değerli eőime, anneme, babama, kardeşlerime ve zorlu bir süreç sonrası aramıza katılan ve varlığıyla beni çok mutlu eden oğluma sonsuz teşekkür ederim.

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA GÖREV YAPACAK  
YARDIMCI MESLEK ELEMANI ADAYLARININ ÇOCUKLUK  
ANLAYIŞLARININ İNCELENMESİ**

**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Emine Aslanyürek Sezer**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Eylül 2018**

**ÖZ**

Çocuklarla çalışan ya da çalışacak olan yardımcı personelin çocuk ve çocuklukla ilgili algılarının çocuklara sunacakları hizmet anlayışlarında etkili bir faktör olduğu düşünülmektedir. Buradan yola çıkarak gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapacak yardımcı meslek elemanı adaylarının çocukluk anlayışlarının incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda yardımcı meslek elemanı adaylarının görüşlerinin öğrenim düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Buna göre yardımcı meslek elemanı adaylarının çocukluk anlayışları öğrenim durumlarına göre karşılaştırılmıştır. Araştırmada kullanılan veriler 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul'da bulunan altı Meslek Lisesi (N=370) ve altı Meslek Yüksekokulunda (N=378) öğrenim gören toplam 748 öğrencinin görüşüne başvurularak elde edilmiştir. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen "Çocukluk Anlayışı Anketi" kullanılmıştır. Anket katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için 9 madde ve çocukluk anlayışlarını belirlemek için 14 alt başlıkta yer alan 265 maddeden oluşmaktadır. Verilerin analizi



istatistik paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yardımcı meslek elemanı adaylarının çocukluk anlayışlarını karşılaştırmak amacıyla her bir maddeye verilen yanıtlar altı Meslek Lisesi ve altı Meslek Yüksekokulu öğrencilerine göre Ki-Kare ( $X^2$ ) ve Fisher's Exact testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre yardımcı meslek elemanı adaylarının kendi çocukluklarına ilişkin 73 ifadenin 23'ü öğrenim düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Katılımcıların çocuklarla çalışmanın avantajlarına yönelik görüşleri ile ilgili 13 ifadenin 8'inde, çocuklarla çalışmanın zorluklarına yönelik 15 ifadenin 2'sinde farklılaşmalar olduğu, çocuklara karşı hissedilen mesleki sorumluluğa yönelik 13 ifadenin 12'sinde ve çocuklara karşı hissedilen özel sorumluluğa yönelik 9 ifadenin 3'ünde katılımcıların görüşlerinde öğrenim düzeylerine göre farklılaşmalar olduğu görülmüştür. Katılımcıların bölümü tercih etme nedenleri incelendiğinde 7 ifadenin 5'inde ve yetişkin olarak hissedilen sorumluluklarına yönelik 11 ifadenin 7'sinde farklılaşmalar görülmüştür. Katılımcıların çocuk kavramına yönelik görüşleri ile ilgili 13 ifadenin 7'sinde, çocukluk kavramına yönelik görüşler ile ilgili 8 ifadenin 4'ünde ve çocukların temel gereksinimlerine yönelik 14 ifadenin 11'inde farklılaşmalar olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcıların çocuk haklarına yönelik görüşleriyle ilgili ifadelerin tamamında farklılaşmalar olduğu bulunmuş ve kendi çocukluklarından bağımsız olarak çocuk kavramı için yapılan genel değerlendirmede ifadelerin 43'ünde farklılaşmalar olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgular alanyazın dikkate alınarak tartışılmış uzmanlara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi Eğitim, Çocukluk Anlayışı, Yardımcı Meslek Elemanı

Sayfa Adedi : 128

Danışman : Prof. Dr. Neslihan AVCI

# **AN INVESTIGATION OF CHILDHOOD UNDERSTANDINGS OF ASSISTANT STAFF WHO WILL WORK IN KINDERGARDENS**

**(M.S. Thesis)**

**Emine Aslanyürek Sezer**

**GAZI UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**September 2018**

**ABSTRACT**

Child and childhood perceptions of those who are the candidates of members of profession and working with children or will work with them are considered to have an important effect in their service manner which they would provide to the children. Started from this point of view, researching the childhood perceptions of the candidates who are going to work in pre-school institutions has been determined as the purpose of this study. In this context it is aimed at researching whether their opinions differ according to their educational levels or not. Scanning model has been used throughout the study. Accordingly, childhood perceptions of the candidates of the members of profession have been compared with their educational backgrounds. The data used in the research has been provided by asking totally 748 students' opinions who are being educated in six Vocational High School (N=370) and in six Vocational School of Higher Education (N=378) in İstanbul during the 2015-2016 academic year. In the research, 'Childhood Understanding Questionnaire' has been used which was developed by the researcher. The questionnaire consists of 9 matters in order to determine the demographic features of the participants and 265 matters under 14 subtitles in order to determine their understandings of childhood. The analysis of data has been carried out by using statistical packaged software. With the aim of contrasting the childhood perceptions of the candidates of the members of profession;

responses given to each matter have been compared using Chi-Square ( $\chi^2$ ) and Fisher's Exact technique according to students at six Vocational High School and six Vocational School of Higher Education. Findings in the research show that in the overall evaluation for the concept of the child, the candidates of the members of profession have differences in the 43 of the qualifications related to their own childhoods. According to their educational levels differentiations have been observed in 8 of the 13 statements of the participants' opinions about the advantages of working with children, in 2 of the 15 statements about difficulties of working with children, in 7 of the 13 statements about the opinions of the concept of child, in 4 of the 8 statements about the children' basic needs on the concept of childhood in 11 of the 14 statements. Besides differentiations have been found in all the statements of the participants about child rights differentiations have been observed that in general evaluation about the concept of childhood independent from their own childhoods in 43 of the expressions. These findings have been discussed considering the researches on this field and recommendations have been given to experts and reserchers.

Key Words : Early Childhood Education, Childhood Understanding, Assistant Staff

Page Number : 128

Supervisor : Assoc. Prof. Neslihan AVCI

## İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE FOTOKOPİ İZİN FORMU .....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
İTHAF SAYFASI .....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ .....	vi
ABSTRACT .....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM 1 .....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu .....	1
Araştırmanın Önemi.....	2
Amaç.....	4
Alt Amaçlar.....	4
Sınırlılıklar.....	4

<b>Varsayımlar .....</b>	<b>5</b>
<b>Tanımlar .....</b>	<b>5</b>
<b>BÖLÜM 2.....</b>	<b>6</b>
<b>KURAMSAL ÇERÇEVE .....</b>	<b>6</b>
<b>Çocuk ve Çocukluk Tanımları.....</b>	<b>6</b>
<b>Çocuk .....</b>	<b>6</b>
<b>Çocukluk.....</b>	<b>7</b>
<b>Çocukluk Anlayışı.....</b>	<b>9</b>
<b>Masum Çocuk.....</b>	<b>10</b>
<b>Kurtarıcı Çocuk .....</b>	<b>10</b>
<b>Kötü Çocuk.....</b>	<b>11</b>
<b>Çabuk Büyüyen Çocuk.....</b>	<b>11</b>
<b>Kontrolden Çıkmış Çocuk.....</b>	<b>11</b>
<b>Küçük-Minyatür Yetişkin .....</b>	<b>12</b>
<b>Eğitime Devam Eden Yetişkinler.....</b>	<b>12</b>
<b>Mülk Olarak Görülen Çocuk.....</b>	<b>13</b>
<b>Kurban Çocuk .....</b>	<b>13</b>
<b>Katılımcı-Vatandaş Çocuk .....</b>	<b>13</b>
<b>Çocukluk Söylemleri: Masum ve Tehlikeli Olarak Çocuklar .....</b>	<b>14</b>
<b>Çocukluğun Sosyolojik Temelleri.....</b>	<b>14</b>
<b>Çocukluğun Tarihsel Gelişimi .....</b>	<b>16</b>
<b>Türkiye’de Çocukluğun Tarihsel Gelişimi .....</b>	<b>20</b>
<b>Çocukların Temel Gereksinimleri.....</b>	<b>23</b>
<b>Beslenme ve Bakım .....</b>	<b>24</b>
<b>Sevgi, Şefkat ve Güven.....</b>	<b>26</b>

Yetişkin ve Akran Desteği .....	27
Oyun ve Hareket .....	28
Kendi Kendini Tanıma ve Özgürlük .....	29
Yaratıcılık ve Estetik Duygusunu Geliştirici/Destekleyici Ortam .....	30
Çocuk Hakları .....	30
Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri .....	33
<i>Ayrımcılığın Önlenmesi (Md. 2)</i> .....	33
<i>Yaşama, Hayatta Kalma ve Gelişme Hakkı (Md. 6)</i> .....	34
<i>Çocuğun Yüksek Yararının Korunması (Md. 3)</i> .....	35
<i>Çocuğun Görüşlerine Saygı Gösterilmesi (Md. 12)</i> .....	35
Okul Öncesi Eğitim .....	37
Tanımı ve Önemi .....	38
Amaçları .....	39
Okul Öncesi Eğitim Kurumları .....	41
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Alanı .....	42
Lise Programı .....	43
Ön Lisans Programı .....	44
<b>BÖLÜM 4</b> .....	<b>46</b>
<b>İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>46</b>
Çocuk ve Çocukluğa Bakış ile İlgili Araştırmalar .....	46
<b>BÖLÜM 4</b> .....	<b>53</b>
<b>YÖNTEM</b> .....	<b>53</b>
Araştırmanın Modeli .....	53
Evren ve Örneklem .....	53
Veri Toplama Aracı .....	57

Verilerin Toplanması.....	60
Verilerin Çözümlemesi.....	60
<b>BÖLÜM 5.....</b>	<b>62</b>
<b>BULGULAR .....</b>	<b>62</b>
Çocuklarla Çalışma ile İlgili Bulgular .....	62
Çocuk ve Çocukluğa Bakışa İlişkin Bulgular.....	70
<b>BÖLÜM 6.....</b>	<b>78</b>
<b>TARTIŞMA VE YORUM .....</b>	<b>78</b>
Çocuklarla Çalışmaya Bakış.....	78
Çocuk ve Çocukluğa Bakış.....	87
<b>BÖLÜM 7.....</b>	<b>98</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>98</b>
Sonuçlar .....	98
Çocuklarla Çalışma ile İlgili Sonuçlar .....	98
Çocuk ve Çocukluğa Bakışa İlişkin Sonuçlar.....	100
Öneriler.....	102
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>104</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>119</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Örnekleme Oluşturan Meslek Liseleri İçin İlçeler, Okullar ve Öğrenci Sayıları</i> .55	
Tablo 2. <i>Örnekleme Oluşturan Meslek Yüksekokulları İçin İlçeler, Okullar ve Öğrenci Sayıları</i> ..... 56	
Tablo 3. <i>Katılımcıların Demografik Özellikleri</i> ..... 57	
Tablo 4. <i>Çocukluğa Bakış Sifat Listesi Alt Boyutları ve Maddeleri</i> ..... 58	
Tablo 5. <i>Güvenirlilik KR20 Tablosu</i> ..... 59	
Tablo 6. <i>Bölümü Tercih Nedenlerine İlişkin Bulgular</i> ..... 63	
Tablo 7. <i>Katılımcıların Kendi Çocukluklarına İlişkin Nitelemeleri İle İlgili Bulgular</i> ..... 64	
Tablo 8. <i>Çocuklarla Çalışmanın Avantajlarına İlişkin Bulgular</i> ..... 66	
Tablo 9. <i>Çocuklarla Çalışmanın Zorluklarına İlişkin Bulgular</i> ..... 67	
Tablo 10. <i>Çocuklara Karşı Mesleki Sorumluluklara İlişkin Bulgular</i> ..... 68	
Tablo 11. <i>Çocuklara Karşı Özel Sorumluluklara İlişkin Bulgular</i> ..... 69	
Tablo 12. <i>Çocuklara Karşı Yetişkin Olarak Hissedilen Sorumluluklara İlişkin Bulgular</i> .70	
Tablo 13. <i>Çocuk Kavramına İlişkin Bulgular</i> ..... 71	
Tablo 14. <i>Çocukluk Kavramına İlişkin Bulgular</i> ..... 72	
Tablo 15. <i>Çocukların Temel Gereksinimlerine İlişkin Bulgular</i> ..... 73	
Tablo 16. <i>Çocuk Haklarına İlişkin Bulgular</i> ..... 74	
Tablo 17. <i>Çocuklara Yönelik Nitelemelere İlişkin Bulgular</i> ..... 75	



## SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

BM	Birleşmiş Milletler
ÇHS	Çocuk Hakları Sözleşmesi
ÇKK	Çocuk Koruma Kanunu
ÇPL	Çok Programlı Lisesi
KML	Kız Meslek Lisesi
Md.	Madde
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ML	Meslek Lisesi
MTAL	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
MYO	Meslek Yüksek Okulu
TDK	Türk Dil Kurumu
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu
Yön.	Yönetmelik

# BÖLÜM 1

## GİRİŞ

Bu bölümde “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapacak Yardımcı Meslek Elemanı Adaylarının Çocukluk Anlayışlarının İncelenmesi” konulu araştırmanın problem durumu, araştırmanın önemi, amacı, alt amaçları, sınırlılıkları, varsayımları ve ilgili tanımlar yer almaktadır.

### **Problem Durumu**

Çocuk, Elkind (1999, s. 35)’e göre doğanın armağanı, çocukluk ise insanlar tarafından yaratılan bir şeydir. Çocukluk her kültür ve toplumda özel öneme sahip bir gelişim dönemi ve evrensel bir olgudur. Bu bağlamda her toplumun kendine özgü olarak çocukluğa yönelik gelişimsel, kültürel ya da toplumsal yüklemelerinde farklılıklar vardır (Ahioglu, 2008, s. 165). Heywood (2003) “değişik zaman ve mekânlarda çocukluğun farklı kavranış biçimlerini araştırmak ve onları eldeki malzemelerin dönemin kültürel koşulların ışığında açıklamaya çalışmak daha verimli bir yaklaşım olacaktır” (s. 22) diyerek konunun önemine dikkat çekmiştir. Ortaçağ boyunca batıda bebeklikten çıkan çocuklar “minyatür yetişkin” olarak ele alınmış ve çocukluk insan yaşamının kendine has bir dönemi olarak görülmemiştir. Çocuğun incinebileceği kabul edilse de bu dönemde çocukluğa ait ayrı bir görüş bulunmamaktaydı. Çocuk yetiştirme açısından anne-babalar çocuğa sevgi göstermekte fakat bedensel ceza uygulamaları çocuk yetiştirmede kullanılabilir bir yöntem olarak ailelere tavsiye edilmekteydi (Heywood, 2003; Onur, 2005, s. 99).

Batı dünyasında ilk kez on yedinci yüzyılda çocukluğun yetişkinlikten tamamen farklı olduğuna ve olması gerektiğine değinilmiş yetişkin yaşamının sınırlı bir versiyonu olmadığı görüşü sunulmuştur. İlk kez bu yüzyılda çocuklar daha önceki yıllardan farklı olarak “minyatür yetişkin” görüntüsünden farklı şekilde çizilmiştir (Elkind, 2001, s. 15). Ariès (1970) çocukluk tarihi araştırmalarının öncüsü sayılmış ve 1960'lara kadar ayrı ve özel bir çocukluk kavramının bulunmadığından bahsetmiştir (Onur, 2005, s. 100). Çocukluk imgesi, çocukla ilgili toplumsal kavramlar tarihin her döneminde eğitim uygulamalarını belirlemede ve uygulamaların şekillenmesinde etkili bir faktör olmuştur. Çocukluk ise insan yaşamının bebeklik ve ergenlik arasındaki dönemi olarak belirtilmiştir (Tan, 1989, s.84; Türk Dil Kurumu [TDK], 2018).

Bu araştırmanın konusu bu bilgiler ışığında günümüzde çocuklarla çalışacak okul öncesi personelinin çocukluk anlayışı ve bu anlayışı etkileyen faktörlerdir. Bu amaçla okul öncesi dönem çocukları ile çalışacak yardımcı meslek elemanlarının çocukluk anlayışlarının incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapacak yardımcı meslek elemanı adaylarının (meslek lisesi [ML] ve meslek yüksekokulu [MYO] son sınıf öğrencileri) çocukluk anlayışları incelenecektir.

### **Araştırmanın Önemi**

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde çocukluk anlayışı ve çocukluğa yüklenen değerlerin zamana göre farklılaştığı görülmektedir. Bazı toplumlarda çocukluk çabuk atlatılması gereken zaman dilimi olarak görülmüşken, bazılarında yetişkinler gibi çocuklar da sorumluluklara sahip olmuşlardır. Zamanla teknolojiye meydana gelen değişimler ve yeniliklerle çocuk eğitiminin önemi artmaya ve değer kazanmaya başlamıştır. Yaşamın erken yıllarında verilen eğitimin önemi görüldükçe çocuk ve çocukluk kavramları değer kazanmıştır (Punch, 2003, s. 278; Tan, 1989, s. 73).

Özdemir (1914a) çocukların büyükler tarafından önemsenmediğinde ve ihmal edildiğinde ortaya çıkacak sonucun toplumları etkileyeceğini belirtmiştir. Çocuklar kendi toplumları için vardır ve yeri geldiğinde toplumun geleceğinin kurulmasında, şekillendirilmesinde ve kurtarılmasında aktif rol alacak kişilerdir. Türk tarihine bakıldığında çocuk yaştaki kişilerin çok büyük başarılarının ve topluma katkılarının olduğu görülmektedir (Özdemir'den aktaran Gurbetoğlu, 2007, s. 71). Buradan hareketle sahip olunan çocuk

imajları, toplumdaki yasal düzenlemeleri, politikaları, çocuk edebiyatı ve eğitim programları gibi süreçleri ve bununla paralel olarak çocukların yaşamlarını etkilemektedir (Yılmaz Irmak & Engin, 2004). Locke (1632-1704) çocukları boş levha olarak görmektedir. Çocuklar doğduklarında boş bir zihne sahiptir ve sosyal çevrelerindeki becerileri sayesinde boş olan zihin zamanla dolmaktadır (Morrison, 2004). Çocukların yetişkinler tarafından istenilen şekilde biçimlendirilebileceği belirtilmekte ve aile, öğretmen ve devletin sorumluluğuna vurgu yapılmaktadır (Heywood, 2003; Postman, 1995, s. 77). Bir toplumda sinemada, medyada, günlük yaşamda ve eğitim kurumlarında dolaşan çocuk imajları o toplumun sahip olduğu veya yaygın çocuk modellerini yansıtmaktadır (Yılmaz Irmak & Engin, 2004, s. 44).

Çocuğa yönelik sahip olunan düşünme şekli ve çocukla ilgili algılar, yetişkinlerin çocuk ve çocukluk için yapacakları çalışmaların niteliğini belirleyici ve etkileyici özellik taşımaktadır (Uçuş & Şahin, 2012, s. 27). Çocuklukla ilgili çalışmaların son yıllarda artış gösterdiği göze çarpan önemli noktalardan biridir. Yapılan çalışmaların içeriğine bakıldığında çalışmalarının çocukluğun tanımlanması, çocukluk tarihi ve tarihsel süreçteki gelişimi, çocukluk sosyolojisi ile ilgili kuramlar, küreselleşme-çocukluk ilişkisi ve çocukluğun yok oluşu üzerinde yoğunlaştığı gözlenmektedir (Ahioğlu Lindberg, 2004, 2012; Akbaş & Atasü Topçuoğlu, 2009; Alver, 2004; Elkind, 2001; Ercan, 2011; Gurbetoğlu, 2007; James & Prout, 1997; James, 2001; Lansdown, 2005; Onur, 2005; Postman, 1995; Sorin, 2005; Sormaz & Yüksel, 2012; Tan, 1989; Uprichard, 2008). Yakın tarihten itibaren de çocuklarla ilgili olarak çocuk yayınlarda, ders kitaplarında, çocuklarla çalışan ve çalışacak kişilerin de çocukluk anlayışlarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Kunt Bulut, 2015, 2016; Yol, 2015). Bu çalışma ile okul öncesi eğitim kurumlarında yardımcı personel olarak görev yapacak ML ve MYO son sınıf çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencilerinin görüşleri alınarak çocukluk anlayışları ve çocukluğa bakış açıları incelenecektir. Çocuklarla çalışan ya da çalışacak olan yardımcı personelin çocuk ve çocuklukla ilgili algılarının çocuklara sunacakları hizmet anlayışlarında etkili bir faktör olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çalışma sonrası ulaşılan verilerin çocuk gelişimi ve eğitimi alanında çocukluk anlayışı çalışacak kişilere, okul öncesi çocukları ile çalışan eğitimcilere ve yardımcı personele, öğrencilere verilecek eğitim içeriğini belirleyen programcılara da yol gösterici olacağı ve çalışmanın sonuçlarına göre gerekli görülen noktalarda düzenlemelere gidilebileceği düşünülmektedir.

## **Amaç**

Araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapacak yardımcı meslek elemanı adaylarının çocukluk anlayışlarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar aşağıda yer almaktadır.

### **Alt Amaçlar**

Yardımcı meslek elemanı adaylarının öğrenim düzeylerine göre;

1. Bölümü tercih nedenlerine yönelik görüşleri,
2. Kendi çocukluklarına ilişkin nitelermeleri,
3. Çocuklarla çalışmanın avantajlarına yönelik görüşleri,
4. Çocuklarla çalışmanın zorluklarına yönelik görüşleri,
5. Çocuklara karşı mesleki sorumluluklarına yönelik görüşleri,
6. Çocuklara karşı özel sorumluluklarına yönelik görüşleri,
7. Çocuklara karşı yetişkin olarak hissettikleri sorumluluklara yönelik görüşleri,
8. Çocuk kavramına yönelik görüşleri,
9. Çocukluk kavramına yönelik görüşleri,
10. Çocukların temel gereksinimlerine yönelik görüşleri,
11. Çocuk haklarına yönelik görüşleri,
12. Çocuklara ilişkin nitelermeleri

farklılaşmakta mıdır?

### **Sınırlılıklar**

1.İstanbul ilinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan yardımcı meslek elemanı adayları ile sınırlıdır.

## **Varsayımlar**

1. Katılımcıların çalışmada samimi ve objektif yanıtlar verdiği,
2. Gönüllü katılımın zengin veri sağlayacağı varsayılmıştır.

## **Tanımlar**

*Çocuk:* On sekiz yaşına kadar herkes çocuktur (Çocuk Haklarına Dair Sözleşme [ÇHS], 1995).

Küçük yaştaki erkek veya kız (Türk Dil Kurumu, 2016).

Çocuk ya bir evlat ya da bir toplumda yetişkinlerle aynı ölçüde tam bir ekonomik ve hukuksal statü kazanamamış birisidir (M. Yapıcı & Yapıcı, 2004).

Çocuk "olgunlaşmamış insan yavrusu" ve "yetişkin olmayan yurttaş" olarak da tanımlanmaktadır (Alver, 2004).

*Çocukluk:* İnsan hayatının bebeklikle ergenlik arasındaki dönemi (TDK, 2016).

Çocukluk teorik düzeyde çocuk olmanın ne anlama geldiğinin anlaşılmasıdır (Heywood, 2003).

*Anlayış- Bakış Açısı- Tutum:* “Bir toplum veya topluluktaki bireylerde görüş ve inanış etmenlerinin etkisiyle beliren düşünme yolu, düşünüş biçimi, zihniyet ve mantalite” (TDK, 2016).

*İmge-İmaj:* İmgeler aslında (sözcüklerle) söylenebilecek şeylerin görsel çevirisinden ziyade dünyaya ilişkin belli bir bilincin görsel dönüşümleridir (Leppert'ten aktaran Şahbaz & Çekici, 2012).

Genel görünüş, izlenim, imaj (TDK, 2016).

## BÖLÜM 2

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### Çocuk ve Çocukluk Tanımları

Alanyazında “çocuk” ve çocukluk” kavramlarının farklı şekillerde tanımlandığı, kesin ve ortak bir tanımlamanın olmadığı görülmüştür. Her iki terim için ortak tanımların tartışılır nitelikte olduğu söylenebilir. Araştırmacılar tarafından çocuk ve çocukluğun farklı anlamlarda kullanıldığı ve tanımlar incelendiğinde hem olumlu anlamda hem de olumsuz anlamda yapılmış birçok farklı tanıma ulaşmanın mümkün olduğu söylenebilir. Aşağıda iki kavram içinde yapılmış tanımlamalara yer verilmiştir.

#### Çocuk

Birleşmiş Milletler (BM) ÇHS'nin 1. maddesi uyarınca çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılmaktadır. Aynı ifade Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Kongresinde de yenilenmiştir (ÇHS, 1995; Woodhead, 2005, s. 81). Çocuk Koruma Kanunu (ÇKK) 3. maddesinde çocuk, daha erken yaşta ergin olsa bile on sekiz yaşını doldurmamış kişiyi ifade etmektedir (ÇKK, 2005). Sözlük anlamına bakıldığında TDK sözlüğünde çocuk bebeklik ve ergenlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız, uşak olarak tanımlanmıştır (TDK, 2016).

Tan (1989, s. 78)'a göre çocuklar sevilip okşanması gereken yaratıklarken zamanla çocuğa yönelik algılar değişmiştir. Çocuklukla ilgili yapılan bir sosyal araştırmaya göre çocuklar

sosyal ajanlar başka bir çalışmada ise sosyal aktörler olarak görülmüş bunun nedeni olarak çocukların bilginin inşasında rol almaları ve günlük deneyimlere, yaşama ve eğitime katılmaları gösterilmiştir (Sorin, 2005; Uprichard, 2008, s. 303).

Archard (2004) çocuğu gençliğin getirdiği etmenleri farklı tarihi dönem ve toplumlarda farklı şekilde yorumlamış çocuk, genç insan olarak görülmüştür. Çocuk olmak yetişkin olmanın tam tersidir. Çocuk, yardıma gereksinim duyan bebek ile olgunluğun eşiğinde bulunan birey arasına sıkıştırılmıştır. Çocuk kavramı Türk toplumunun tarihi açısından incelendiğinde Osmanlı toplumunda pek fazla önemsemeyen ve bilinmeyen bir kavram olarak karşımıza çıkmıştır (Gurbetoğlu, 2007, s. 71). Tarih boyunca çocuklar hakkındaki inanışlar dört temel düşünce çerçevesinde şekillenmiştir (Woodhead, 2005a, s. 83):

- Çocuklar doğal olarak düzensiz ve vahşidirler. Sosyal gelişimleri toplum içinde sağlanmalıdır.
- Çocuklar doğal olarak masumdur.
- Çocuklar boş levhadır (Tabula rasa).
- Çocuklar doğa ve terbiye ile şekillendirilir.

### **Çocukluk**

Çocukluğun hem kültürlere özgü hem de evrensel bir deneyim olduğu bilinmekte ve çocukluk kavramının tanımlanması ve açıklanması farklı bilim alanları açısından farklı şekillerde yapılmaktadır (Ahioğlu, 2004, s. 142). Çocukluğun hangi yaşlarda başlayıp bittiği de farklı bilim dalları tarafından yapılan farklı betimlemelere göre değişiklik göstermektedir. Bu yüzden çocukluk yaşı çocuğun doğumundan başlayarak yetişkinliğe kadar uzanan geniş ve kapsamlı bir terimdir. Çocukluğun daha dar yorumunda çocukluk erken çocukluktan sonraki ve ergenlikten önceki aşamadır denilmekte buradan yola çıkarak doğumdan ergenlik dönemine kadar geçirilen, yetişkinlerin özenerek, imrenerek baktığı ve tekrar yaşamak istedikleri bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Archard, 2004; M. Yapıcı & Yapıcı, 2004).

Archard (2004) çocukluğu, bir kişinin içinde bulunduğu durumu veya çocuk olduğu aşamayı belirten soyut bir ad olarak nitelemekte; Sorin (2005, s. 18) ise çocukluğu yetişkinlik için pratik yapma ve çocuğun dünyayla aktif olarak iletişim halinde bulunduğu zaman dilimi olarak görmektedir. Çocukluk aşamalı olarak devam eden sonucunda sosyal



yetişkinlik ve iş gücü rollerine ulaşılan, yetişkinlik için beceri ve davranışların geliştiği bir süreç olarak algılanmaktadır. Bu sürecin çok değerli olduğu düşünülmekte ve buna neden olarak yetişkinlerin yaşamın kirliliğinden arınmak ve kurtulmak istemesinin olduğu ifade edilmektedir (M. Yapıcı & Yapıcı, 2004).

Çocukların sorumlulukları üzerine değil; değişimi etkilemeleri ve sorumlulukları paylaşmalarından dolayı toplumda bir rol üstlendikleri ifade edilmiştir. Bundan dolayı çocukluğun yaşamın önemli bir periyodu olduğu düşünülmektedir. Çocukluk bir terim olarak incelendiğinde ise sosyal bir yapı olarak tanınmaktadır (Sorin, 2005). Heywood (2003, s. 16)'a göre çocukluk, çocuk olmanın ne anlama geldiğinin anlaşılması olarak görülmüş Archard (2004) da çocukların yetişkinlerden ilginç bir biçimde farklı oldukları kabul edildiğinde çocukluk kavramına sahip olunacağını söylemiştir.

Cornelissen (2010, s. 12) çocukluğu daha olumsuz bir bakış açısıyla ele almış ve çocukluğun tam olgunlaşmayan ve yetişkinliğin gerisinde temsil edilen bir dönem olduğunu ifade etmiştir. Çocukluk Aries (1962) tarafından da ele alınmış kendine özgü bir biçimde anlaşılan gelişmemişlik dönemi olarak ifade edilmiştir (Aries'ten aktaran Archard, 2004). Punch (2003, s. 279) ise çocukluğu yetişkinlerin iş sorumluluklarından ve yetişkin dünyasından dışlanan ve korunmaya ihtiyaç duyulan özel bir zaman dilimi olarak ifade etmiştir. Çocuğun geçirdiği gelişim dönemleri içerisinde çocukluk, çocuğun masum ve savunmasız olarak görüldüğü bir dönem olduğu için yetişkinler tarafından korunması gerektiği düşünülmüş ve bu yönüyle çocukluk diğer dönemlerden ayrılmıştır. Bazı dönemlerde çocukluk toplumun içinde bulunduğu siyasal ve sosyal nedenlerden dolayı kısa süre içinde aşılması gereken bir dönem olarak görülmüştür. Hatta çocukluğun uzamasının yanlışlığından bahsedilmiş ve çocukluğun uzaması hata olarak görülmüştür. Bu durumun eğitim sistemindeki bozukluklardan ve yanlışlardan kaynaklandığı söylenmiştir. Bu bakış açısına göre çocukluk yetişkin hayatına hazırlık evresi olarak görülmüş ve kısa sürede aşılması gerektiği dile getirilmiştir (Ahioğlu, 2004, s. 145; Gurbetoğlu, 2007, s. 70).

Yukarıda yer alan çocukluk tanımlamalarından farklı olarak çocuğun gelişimi psikolojik açıdan değerlendirildiğinde döllenmeden doğuma kadar olan dönem “doğum öncesi”, doğumdan 18 veya 24 aya kadar olan dönem “bebeklik”, bebekliğin bitiminden itibaren 5 veya 6 yaşa kadar olan dönem “ilk çocukluk”, 6-11 yaş arası “orta ve ileri çocukluk” ve yaklaşık 10-12 ile 18-21 yaşları arasındaki dönem “ergenlik” olarak beş döneme ayrılmaktadır (Santrock, 2015, s. 16). Görüldüğü üzere ergenlik dönemindeki bireyler de

çocuktur fakat ergenlik döneminin çocukluk dönemleri arasında yer almaması ergenlik döneminin çocukluktan farklı olduğunu düşündürmektedir.

Çocuklukla ilgili birçok farklı tanıma ulaşmak mümkündür. Burada dikkat çeken araştırmacıların çocukluğun farklı noktalarına odaklandığı ve kendi çalışma alanları doğrultusunda çocukluğu tanımlamış olmalarıdır. Bu tanımlamalardan bazıları çocukluğu önemli ve değerli bir kavram olarak ele alırken bazı tanımlar ise çocukluğu olumsuz yönleri ile ele almış bir kavram olarak tanımlamıştır.

### **Çocukluk Anlayışı**

Toplumların geleceklere çocuklara bağlandığı için, içinde bulunulan her dönemin çocukluk anlayışının toplumcu bir bakış açısı ve anlayışla şekilleneceği düşünülmüştür (Gurbetoğlu, 2007, s. 68). Postman (1995) iletişim araçlarının geliştirilmesinin ve kullanılmasının toplumlarda birçok şeyde olduğu gibi çocuklar ve çocukluk üzerindeki değişimlerde de etkili olduğunu düşünmektedir. Çocukluk imajları da bu değişimden etkilenmektedir. Günümüzde modern yapıların kimliklerini ve anlamlarını keşfetmek için çocukluk imajı önemli bir bölüm ve nokta oluşturmaktadır (Cornelissen, 2010). İmajlar bir konu hakkındaki düşünceleri, inanç ve varsayımlarımızı kapsamakta bundan dolayı pratiklere yansıyan ya da toplumda dile getirilen çocukla ilgili düşünce, varsayım ve inançları içermektedir (Lamb ve Hwang'dan aktaran Yılmaz Irmak & Engin, 2004).

Cornelissen (2010, s. 17)'in yaptığı çalışmada çocukluğun modern dünyadaki öz imajı ile çocukluğun sosyal yapısı arasındaki ilişki ve bu ilişkinin içeriği ve anlamı incelenmiştir. Bu incelemede olgunluk söylemi ve gelişmemişlik ile çocukluk imajı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Yapılan incelemeye göre çocuk yetişkinin gerisinde kalan ve tam olgunlaşmamış birey olarak görülmektedir. Ayrıca çocukluk özgürlük, masumiyet ve keşifle bütünleştirilerek ele alınmıştır. Yetişkin imajı ve çocuk arasındaki benzerlik ve farklılıklar tanımlanmıştır. Çocuğun değişen imajında modern gelişmelerin etkisi olup olmadığını göz önünde bulundurmaktadır. Modern benlik ve çocuk imajı arasında bir ilişki olduğu düşünülmüş ve bu ilişki yaşamda süreklilik gösteren bir çizgi olarak görülmüştür. Buradan yola çıkılarak da modern yapıların kimliklerini ve anlamlarını keşfetmede çocukluk imajının önemli bir kısmını oluşturduğu görülmüştür. Modernleşmenin etkisiyle

değişen söylemlere dayanarak çocukluk imajının yeniden yaratıldığını söylemek mümkündür.

Sorin ve Galloway (2005)'in yaptıkları çalışmada çocuklukla ilgili 10 farklı yapı ortaya koyulmuş ve çocuklukta uygulanabilecek yollar sunulmuştur. Masum çocuk, kötü çocuk ve minyatür yetişkin olmak üzere tarihsel olarak üç yaygın çocuk imajının olduğundan bahsedilmiştir. Fakat bu kavramlar çocuk ve çocukluğun inşasını yetişkin yaşamında açıklamak için yeterli görülmemiştir. Bilinen bu üç yaygın çocuk imajının dışında ifade edilen diğer çocukluk imajları ise şöyledir; kurtarıcı/asil çocuk, kurban olarak çocuk, temsili/katılımcı çocuk, çabuk (çığ gibi) büyüyen çocuk, yetişkin eğitiminde ürün olarak çocuk, kontrolsüz çocuk, kötü çocuk, masum çocuk, küçük yetişkin, mülk olarak görülen çocuktur. İmajlar birbirinden farklı görünmekle birlikte her çocukluk imajı diğer imajlarla bağlantılıdır. Aşağıda Sorin (2005) tarafından ortaya koyulan çocukluk çağı imajları yer almaktadır.

### **Masum Çocuk**

Erken çocukluk eğitimi veren kurumlarda yapılan çalışmalarda çocuğun gerçek dünyadaki olumsuzluklardan koruma eğilimi görülmektedir. Çocuklar çevrelerinde ve medyada yer alan şiddet, cinsellik veya ölümle ilgili durumlara karşı hem mecazi hem de gerçek anlamda gözleri kapatılarak korunmaya çalışılmaktadır.

Bu imaj çocuğu yetişkinin doldurması gereken boş bir levha olarak görmekte, yetersiz, korunmaya gereksinim duyan ve bağımlı olarak resmetmektedir. Yetişkinler çocukları koruma endişesi duymakta bu nedenle çocukları denetim ve gözetim altında tutmaktadır.

### **Kurtarıcı Çocuk**

Masum çocuk gibi iyi olan soylu/mesih çocuk yetişkin sorumluluğu alma kapasitesine sahiptir. Bu çocuklar yaşlılarıyla karşılaştırıldığında onlara göre göre yüksek oranda kendi başlarının çarelerine bakmak zorundadırlar. Yetişkinler gibi diğer sorumluluklarda görev alabilmekte ve hem kendileri için hem de ailedeki diğer üyeler için yemek pişirebilmektedirler. Bu çocuklar başkalarının iyiliği için fedakarlık yapmak zorunda kalmaktadırlar. Kurtarıcı çocuk algısı, şeytani güçlerden dünyayı kurtaran,

televizyonlardaki kahramanlar ve erken çocuk eğitim kurumlarında özellikle dramatik oyunlarda günü kurtaran süper kahraman şeklinde toplumda karşımıza çıkmaktadır. Bazı ailelerde büyük çocuklar kardeşlerini besleme ve okula hazırlama gibi ihtiyaçları karşılamakla yükümlüdürler. Yaşça büyük çocuğun bu sorumlulukları almak zorunda kalmasında ailelerinin bu işleri yapmaması veya yapmak istememesi etkilidir. Kurtarıcı olarak görülen çocuklar yükümlülükleri yerine getirmeleri ve sorumluluk almalarından dolayı yetişkinler tarafından takdir edilmektedir. Çocuklardan bu şekilde davranmasını beklemek yerine çocukla görüşülmeli ve tartışılarak çocukların sorumlulukları ona uygun olacak şekilde belirlenmelidir.

### **Kötü Çocuk**

Kötü çocuk imajı katı ve sınırlayıcı disiplin durumlarında, sınıf ve okul yönetiminde görülmektedir. Çocuklar yaptıkları bazı davranışlar karşısında ödüllendirilirken bazı davranışları için cezalandırılabilirler. Bu çocuklar sınıflarda sandalyede molaya oturtularak diğer çocuklardan ayrı tutulabilmektedir. Çocuğun tekrar arkadaşlarının arasına katılabilmesi için yaptığı kötü davranışı fark edip, öğretmene ve yetişkine söz vermesi gerekmektedir. Böyle bir uygulama yapıldığında yetişkinlerin çocuğu gruptan ayırmanın çocuğun davranışı üzerindeki etkisini düşünmeleri gerekmektedir. Burada ayrıca tartışma konusu olan nokta ise iyi davranışın neden sadece yetişkin bakış açısıyla belirlendiğidir. Çocuklardan beklenen bu davranışlar çocuklarla işbirliği yapılarak belirlenebilir ve gruptaki tüm çocukların bu davranışlara uyması beklenebilir.

### **Çabuk Büyüyen Çocuk**

Çabuk büyüyen çocuklar kötü değildir ve bu çocuklar yetişkin kontrolü azaldığında karşımıza çıkmaktadır. Tüm imkanlara sahip olan bu çocuklar hiçbir şeyden tatmin olmamakta ve daha fazlasını isteyen şımarık çocuklar olarak görülmektedir.

### **Kontrolden Çıkmış Çocuk**

Kontrolden çıkmış çocuk kendine zarar veren ve şiddet içerikli davranışlarda bulunarak yetişkinleri zor durumda ve çaresiz bırakmaktadır. Yetişkinler tarafından çoğunlukla işe

yaramaz olarak görülmekte bu şekilde etiketlenmektedirler. Bu çocuklar aile yakınları, arkadaşları ve okul sisteminin vazgeçtiği çocuklardır. Bazı araştırmacılara göre bu çocuklar anti-sosyal davranışlar sergilemektedir. Bunun nedeni olarak ise çocuklar ve çocuğun bakımını gerçekleştiren kişiler arasında güvenli bağlanma gerçekleştirilememesi görülmektedir. Erken çocukluk eğitimi sınıflarında bu çocukların yeri olmamakta daha çok okuldan uzaklaştırılmakta veya özel sınıflara yollanmaktadır. Kontrolden çıkmış çocuklar kendilerine zarar verebilir veya suça itilebilir davranışlar göstermektedir.

### **Küçük-Minyatür Yetişkin**

Küçük yetişkin imajına göre çocuk yetişkinlikten ayrı bir dönem olarak algılanmamakta ve bu imaj çocuğu yetişkin ile aynı şekilde tasvir etmektedir. Fakat ne çocuk ne de yetişkin güce sahip değildir. Günümüzde küçük yetişkin imajı çocuk işçiliğinin askeri güçler ve endüstriyel güçler tarafından yasal hale getirildiği bazı ülkelerde devam etmektedir. Bu imajın eğitim ortamlarında ve eğitim uygulamalarında nasıl karşımıza çıktığı incelendiğinde daha çok yetişkinlerin kullanımına uygun raf ve masa gibi eşyaların bulunduğu sınıf ortamına sahip olma ve büyük ‘erkek/kız’ çocuk gibi davranma şeklinde ortaya çıktığı görülmektedir. Oyun merkezli olmayan eğitim programları kapsamında çocuklardan uzun süre yerinde oturmaları ve verilen bilgilerin pasif alıcıları olmalarını beklemek küçük yetişkin imajının eğitime yansımış uygulamalarıdır.

### **Eğitime Devam Eden Yetişkinler**

Yetişkinlik için pratik yapma şeklinde görülen bu imaj çocukluğu göz ardı etmemekle birlikte çocukluğu ulaşılması gereken hedefteki yol olarak göstermektedir. Bu imajda çocuklar pasif bireyler olarak görülmekte yetişkin mantığındaki dünya ve sosyal dünyaya geçmesi beklenen bireyler olarak algılanmaktadır. Oyun aracılığı ile öğrenmenin öncelikli olmadığı bu imajda çocuklar akademik testler için yardım almaktadır. Okulun ardından müzik, spor ve eğitim gibi alanlarda yardım almak için de özel derslere devam etmektedir.

### **Mülk Olarak Görülen Çocuk**

Mülk olarak görülen çocuklara çocuk pornografisinde kullanılan, güzellik yarışmasına katılan ve fotoğrafı çekilen çocuklar örnek verilebilir. Bu çocuklar birçok alanda reklamlarda pazarlama ürünü olarak kullanılarak yetişkin seyircilerin tüketmeye hazır nesnelere dir. Bu imajda yetişkinin ilgisine yenik düşen ve çocuğun yüksek yararının göz atılmemesi fikri oluşmaktadır.

### **Kurban Çocuk**

Terör, savaş, yokluk ve sefaletle maruz kalan bu çocuklar politik ve sosyal güçlerin kurbanıdır. Bu çocuklar güçsüzdürler ve çoğunlukla söz hakları yoktur. Kurban çocuklar eğitim ortamında ihmal edilen, yoksulluk veya ihmale maruz kalan, dikkat çekici bulunmayan veya problem çıkarmayan çocuklar olarak algılanmaktadırlar. Çoğunlukla hoş karşılanmayan ve ayrımcılığa uğrayan kurban çocuklar yargılanmaktadırlar. Fakat içinde buldukları bu durumu değiştirecek güce de sahip değillerdir.

### **Katılımcı-Vatandaş Çocuk**

Önceki imajlara göre daha yeni olan bu imajda Reggio Emilia yaklaşımının gündemde olmasıyla birçok eğitimci tarafından kabul görmüştür. Erken çocukluk eğitimcilerinin uygulamalarında yer almıştır. Katılımcı çocuk imajında çocukların kendi yaşamlarıyla ilgili konulara aktif katılımları sağlanmıştır. Buna göre çocukluk çocuğun aktif katılımının sağlanmasıyla çevresini anlamlandırdığı süreç olarak algılanmaktadır. Katılımcı çocuk imajında karar verme gücünü çocuklarla paylaşan ve çocuklara rehberlik eden yetişkinler yer almaktadır. Eğitim programı oluşturulurken yetişkin-çocuk işbirliği önemlidir. Çocuklarla yetişkinler bu imajda aynı oranda karar verme gücüne sahip olmakta ve çocukların görüşleri önemsenmektedir. Katılımcı/vatandaş çocuk imajında yetişkin rehberliğinde çocuklar kendileriyle ilgili konularda karar verme becerileri doğrultusunda söz hakkına sahiptirler.

## **Çocukluk Söylemleri: Masum ve Tehlikeli Olarak Çocuklar**

Fern (2008) tarafından sosyal çalışmacıların kavramsallaştırdığı çocukluk ve çocuca yönelik uygulamalardaki öneminin araştırıldığı tez çalışmasında Rogers (2001)'in çocukları bağımlı, mantıksız ve eksik olarak yansıttığı söylenmiş ve bu çalışmada masum ve tehlikeli olarak iki çocukluk söylemine yer verilmiştir. Aşağıda bu söylemler kısaca açıklanmıştır: (Fern, 2008, s. 31-32).

Çocukların algılanması ve tedavi edilmesi açısından çocukluğun bu iki tarihsel söylemi güçlü ve önemlidir. Genellikle romantik söylem olarak isimlendirilen bir söyleme göre çocuklar masum ve iyidirler. Genellikle püriten söylem olarak isimlendirilen diğer söyleme göre ise çocuklar kötü ve günahkârlardır.

Bu iki imaj birbiriyle çelişkilidir. Ancak bazı yazarlar tarafından bu iki imajın da çocuklara yönelik politika uygulamalarını etkilemeye devam ettikleri ve iki imajın da halen var olduğu söylenmektedir. Rogers (2001) kontrol söylemi ve refah söylemi olarak genel terminolojide iki tarihsel söylemin de temsil edildiğini savunmaktadır. Refah söylemi çocukların doğal masumiyetinin yetişkin korumacılığı aracılığıyla mümkün olduğunca uzun olması gerektiğini savunur. Bu söylem çocukların kaygısız çocukluk hakkı olduğu varsayımına dayanmaktadır. Püriten söylem ise kontrol söylemi varsayımına dayanmakla birlikte bu söylemde çocuklar potansiyel yıkıcıdır ve çocuklarda kişisel kontrol zayıftır. Bu nedenden dolayı çocuklar izlenerek kontrol altında tutulmalıdır. Kötü çocuk imajı, tehlikeli ve düzensiz çocuklar şeklinde toplum içerisinde görülebilmektedir.

## **Çocukluğun Sosyolojik Temelleri**

Fransız tarihçi Philippe Aries'in yazmış olduğu kitap ve kitabında ileri sürdüğü fikir sosyal bilimciler için hem önemli veriler sağlamış hem de sosyoloji çevrelerinde büyük bir ilgi uyandırmıştır. Aries'in çalışmasında savunduğu fikir çocukluğun daha önce olanın aksine biyolojik değil sosyal ve kültürel bir kurgu/olgu olduğu yönündeydi. 1962 yılından (Aries'ten) sonra artık çocukluk toplumsal yani sosyal ve kültürel bir kurgu olarak düşünölmeye başlanmıştı (Akbaş & Atasü Topçuoğlu, 2009, s. 95). Punch (2003, s. 278) kültürler içinde ve kültürler arasında çocukların çeşitliliğinin var olduğunu belirtmiş ve çocukların yaşamı kültür, sınıf, yaş, cinsiyet, etnik yapı, din, engellilik ve doğum sırası gibi bazı etkenlere göre değiştiğini belirtmiştir. Bu açıdan düşünöldüğünde tek bir çocukluk

fikrinin olduğunu savunmak çok anlamlı değildi. Devamında çocukluk toplumsal bir inşa olarak tartışılabilir bir duruma gelmeye başlamış ve çocukluğun giderek bir söylem bir kavram, farklı deneyimler, dinamik ve değişken bir yapı olarak ele alınabileceği bir zemin oluşmaya başlamıştır

Modern çocukluk anlayışına sosyoloji ve psikoloji disiplinleri önemli katkılar sağlamıştır. Psikolojik araştırmalar çoğunlukla çocuğun bireyselliğine odaklanırken, sosyolojik araştırmalar sosyal bir grup olarak çocuklarla ilgilenmiştir (Kehily, 2004, s. 7). Corsaro (1997) yakın zamana kadar çocuk araştırmalarının sosyolojide yer almadığını fakat günümüzde bu durumun değiştiğini söylemektedir. Çocukların sosyolojide yer almamasının ve ihmal edilmesinin nedeni çocukların toplumlarında ve çocukla ilgili kuramlarda aşağı konumda görülmeleridir. Sosyal bilimlerde oldukça önemli bir yere sahip olan çocukluk ve çocukluk sosyolojisi kavramı ülkemizde de ihmal edilen alanlardan birisi olmuştur (Corsaro'dan aktaran Sormaz & Yüksel, 2012, s. 987). Karşılaştırmalı ve kültürler arası analizlerde evrensel ve tek bir çocukluk olgusundan ziyade çocukluk sosyolojisinde birçok farklı çocukluk olgusunun olduğu söylenmiştir. Buradan hareketle de çocukluk sosyolojisinde çocukluk kavramı eleştirel bir gözle farklı kuramsal yaklaşımlarla ele alınmıştır (James & Prout, 1997).

James ve Prout (1997) çocukluk araştırmalarında yeni sosyolojik yaklaşımın şu ön kabulleri benimsediğini belirtmektedir:

- Çocukluk toplumsal bir yapı olarak anlaşılır ve toplumların özel ve yapısal bir bileşeni olarak ortaya çıkar.
- Çocukluk toplumsal çözümlemenin bir değişkenidir. Araştırmalar çeşitli çocukluklar olduğunu göstermektedir.
- Çocukların toplumsal ilişkileri ve kültürleri kendi başına araştırılmaya değerdir.
- Çocuklar kendi toplumsal yaşamlarının kurulmasında ve yönetilmesinde etkindirler ve öyle görülmelidirler.
- Çocukluğun araştırılmasında etnografi yararlı bir yöntem bilimdir; sosyolojik bilginin üretiminde çocukların katılmasını deneysel ya da tarama türü araştırmalardan daha fazla sağlamaktadır.

Çocukluk sosyolojisi alanı incelendiğinde farklı yaklaşımların bulunduğu gözlenmektedir. Bu noktada geleneksel teoriler, yapılandırmacı ve yorumlayıcı perspektif olmak üzere üç



temel yaklaşımdan bahsedilebilir (Sormaz & Yüksel, 2012, s. 987). Geleneksel teoriye göre çocuk toplumsallaşma sürecinde pasif kalmaktadır. Çocuk aynı zamanda sosyalleşme süreçleri sonunda tam donanımlı hale gelen farklı bir bireydir. Yapılandırmacı yaklaşım çocukluğu sosyal bir yapı olarak ele almakta ve toplumsal yapının önemine değinmektedir. Vygotsky ve Piaget'in görüşlerinden etkilenen modeller yapılandırmacı yaklaşımın altında değerlendirilebilmektedir. Bu alanda çalışan araştırmacılar yapılandırmacı yaklaşımın akran etkileşiminin önemi ve çocukların davranışları üzerinde daha fazla durmasını sağlamıştır. Corsaro (2005)'ya göre yorumlayıcı perspektifte toplumsallaşma ve sosyal ilişkiler gibi kavramlar ön planda tutulmakta ve bu sayede çocukların sosyal ilişkilerde hem etkin hem de edilgen olarak yer almaları sağlanmaktadır. Çocuklukla ilgili çalışan sosyal kuramlar çocuğun yetişkinlerin beceri ve bilgilerini içselleştirmesini sosyal gelişim olarak değerlendiren öğretilerden uzaklaşmalıdır. Corsaro (2005) çocukların kendi kültürlerinde akran gruplarını yaratarak yetişkinlerin dünyasını anlamaya çalıştıklarını iddia etmiş ve bu sayede çocukluk sosyolojisine çocuğun toplumsallaşmasında farklı bir boyut kazandırmıştır. Fakat taklit kavramının önemini çocuğun sosyal hayatı anlamlandırması ve sosyal hayata uyum sağlamasında ihmal etmiştir (Corsaro'dan aktaran Sormaz & Yüksel, 2012, s. 991).

### **Çocukluğun Tarihsel Gelişimi**

Çocukluk kavramının ne zaman ortaya çıktığı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde özellikle Aries'in yapmış olduğu çalışma doğrultusunda on yedinci yüzyıl sonlarına kadar "çocukluk kavramının" olmadığı söylenebilir. Hatta çocuklar yetişkinlerle aynı görüldüğü için çocukları tanımlamak için kullanılan ayrı sözcükler bile bulunmamaktaydı (Archard, 2004; Tan, 1989, s. 77). Çocukluk tarihi sosyal bilimler alanında özellikle yirminci yüzyılın yarısından itibaren yeni bir araştırma halini almıştır (Akbaş & Atasü Topçuoğlu, 2009, s. 95). Aşağıda çocukluğun tarih içerisindeki gelişimine yer verilmiştir.

*Antikçağda Çocukluk:* Bu dönemde çocuklara nasıl yaklaşıldığına yönelik yeterli veri bulunmamakta ve gelişim dönemleri içerisinde önemli dönem olmasına rağmen çocukluğa yeterince ilgi gösterilmemiştir. Çocuk küçük bir yurttaş olarak görülmüş ve çocuğun toplumun kültürü ve yasaları tarafından eğitilmesi ve yetiştirilmesi gerektiğine inanılmıştır (Elkind, 1999, s. 35; Sağlam & Aral, 2016, s. 44; Sözer, 2003, s. 1).

Babil’de kızlar ve oğlanlar altı yaşında okula gider ve hatta kitapları tuğla ve yazı araçları kemiş ve nemli kil olmasına karşın, yoksul çocuklar bile okumayı ve yazmayı öğrenirlerdi. Eski Roma’da kadınların erkeklerle diğer antik toplumlarda olduğundan daha eşit bir konumu vardı; hem kızlar hem de erkekler, disiplinin katı olduğu ve okuma yazmayı kemiş kalemle ve balmumu tabletle öğrendikleri okullara giderlerdi (Elkind, 1999, s. 35).

*Ortaçağda Çocukluk:* Ortaçağ toplumunda genel olarak bir çocukluk fikri ve farkındalığı bulunmamaktaydı. Fransız araştırmacı Aries ortaçağda çocukluğa yaşamda önemli bir aşama gözüyle bakılmadığını, bu dönemde çocukların az da olsa yetişkin gibi görüldüğünü ve çocukluğun toplum tarafından ortaya çıkartılan ve icat edilen bir olgu olduğunu söylemiştir (Aries’ten aktaran Johnny, 2006, s. 18; Sözer, 2003, s. 2).

Aries (1962) “Çocukluğun Yüzyılları” adlı çalışmasında Fransız minyatüründe on birinci yüzyılda çocukların yetişkin ifadelerine ve özelliklerine sahip olmasına rağmen sadece küçük karakterler olarak boyandığını ifade etmiştir. Çocuklar çoğunlukla yetişkinlere benzer özelliklerle temsil edilmiştir (Aries’ten aktaran Johnny, 2006, s. 18). Resimlerde çocuk “minyatür bir yetişkin” olarak yansıtılmıştır (Akbaş & Atasü Topçuoğlu, 2009, s. 96).

Aries (1962) bu dönemde çocuklara karşı genel bir vurdumduymazlık ve ilgisizliğin olduğuna inanmış ve çocuğa karşı gösterilen sevginin eksik olduğunu ifade etmiştir. Yedi yaşın altındaki çocuklar muhtaç ve kırılabilir yaratıklar olarak görülerek ebeveynleri tarafından çocukların ölümlerine kayıtsız kalınmıştır (Aries’ten aktaran Johnny, 2006, s. 18-19) Yedi yaşından sonra çocuk yetişkin gibi görülmüştür. Ortaçağ çocuklarının kendilerine has oyunları, oyuncakları, besinleri ve giysileri olmamakla birlikte bu dönemde çocukların gereksinimleri günümüzdeki gibi olmasa da karşılanmıştır. Aries bu dönemde toplum tarafından çocukluğun tamamen reddedilmediğini ve çocukların bazı özelliklerinin tanındığı fakat çocukluğun çok değerli görülmediği ve sanat eserlerinde de bu yüzden yer verilmediğini görüşünü savunmayı sürdürmüştür (Onur, 2005, s. 100). Fakat yapılan son çalışmalar ortaçağ boyunca çocukluğun önemli ve ayrı aşama olarak görüldüğünü göstermiştir (Johnny, 2006, s. 19).

*16. ve 17. Yüzyılda Çocukluk:* Aries’in yapmış olduğu araştırma on altıncı yüzyıl ve sonrasında çocuk olmanın neleri içerdiği ile ilgili açık ve ayrıntılı bilgi almamıza katkı sağlamıştır. Avrupa’nın icadı olarak görülen çocukluk düşüncesi son 400 yıldır ortaya çıkmış bir kavramdır (Sözer, 2003, s. 2). Postman (1995) da çocukluk tasarımının on üçüncü-on altıncı yüzyıllar arasında yani yakın zamanda ortaya çıkan bir olgu olduğunu ve

somut kavram olarak kendini göstermesinin yaklaşık 150 yıl öncesine denk geldiğini söylemiştir. Ona göre çocukluğun ortaya çıkışı Rönesans döneminin en önemli buluşuydu. Dönemin önemli buluşlarından biri olarak kabul edilen çocukluk fikri Postman (1995)'a göre yetişkinin çocuktan uzaklaşmasıyla başlamış ve bunda matbaanın etkisi görülmüştür. Matbaa ve okuryazarlığın artışına bağlı olarak “okuma yeterliliği bulunan” yeni bir yetişkinlik tanımlanması ve paralelinde de “okuma yetersizliği bulunan” yeni bir çocukluk anlayışı ortaya çıkmıştır. Matbaanın icadından sonra çocukların “yetişkinler” olmaları gerekmiş bunun için de okuma-yazma öğrenmeleri ve eğitim görmelerine ihtiyaç duyulmuştur. Bu şekilde Avrupa okulları icat ederek çocukluğu mecburi kılmıştır.

On yedinci yüzyılda çocukluk kavramı incelendiğinde daha çok çocuğun zayıflık ve masumiyet yönleri üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu bakış açısıyla da zayıf görülen çocuğu güçlendirme ve masumiyetini koruma fikirleri oluşmuştur. Buna bağlı olarak da çocuğun içinde bulunduğu, parçası olduğu yetişkinler dünyasından ayrılması ve koparılması gündeme gelmiştir. Bu yüzyılda çocuklar ilk elbiselerine sahip olarak yetişkin gibi giydirilmekten vazgeçilmiş ve kendilerine ait özel oyuncaklara kavuşmuşlardır (Akbaş ve Atasü Topçuoğlu, 2009, s. 96; Sözer, 2003, s. 2).

Dönemin sanat eserleri çocuklara yönelik tutumları şekillendirmede etkili olmuştur. Örneğin; on sekizinci yüzyılda Rousseau (1712-1778) yeni bir çocukluk anlayışı sunmuş ve önceki yüzyıllardan farklı olarak çocukluğun yaşamın önemli ve değerli bir aşaması olduğu üzerinde durmuş ve çocuğun doğal iyiliğini vurgulamıştır (Johnny, 2006, s. 19). On sekizinci yüzyılda Rousseau (1712-1778) ve Locke (1632-1704)'nin çocuklukla ilgili farklı görüşleri bulunmaktadır. Rousseau (1712-1778) çocukların kendilerine has özelliklerinin olduğunu ve çocukların kendi doğalarına uygun yaşaması gerektiğini belirtirken; Locke (1632-1704) çocukların dünyaya doğuştan boş bir levha olarak geldiklerini ve çocuklara verilecek eğitimle onların istendiği gibi şekillendirilebileceğini vurgulamaktadır. Dönemin önemli isimleri tarafından oluşturulan temsiller önemlidir. Çünkü onlar tarafından yapılan temsiller sayesinde çocukluğun başlangıcı ve çocukların eşsiz ve ayrı özellikleri açıkça tanımlanmaktadır. Bu görüş işçi olarak çocukların fabrikalarda çalışması ve endüstrileşmenin artmasıyla değer kaybetmiş fakat reformcular tarafından daha sonra yeniden canlandırılmıştır. İngiltere’de çocuk emeği tartışmaları 1780-1840’lı yıllarda gerçekleşmiş ve reformcular Romantik ve Rousseaucu ideal tartışmaları üzerine dikkat çekmiştir. Bu tartışmalarda toplumun böyle genç ve masum üyelerinin fabrikalarda

çalışması doğal olmayan bir uygulama olarak görülmüştür. Yapılan tartışmalar bugünün çocukluk anlayışının şekillenmesinde büyük ölçüde etkili olmuştur. Ayrıca çocukların yetişkin yaşamının sert gerçeklerinden ayrılması ve korunması gerektiği savunulmuştur (Heywood, 2003; Johnny, 2006, s. 20).

*19. ve 20. Yüzyılda Çocukluk:* On sekizinci yüzyıl sonlarında korumacı ideoloji belirgin hale gelmiştir. Belirginleşen bu ideoloji kitlesel eğitimin uygulanmasına zemin hazırlamıştır. Ardından hükümet homojen bir çocukluk anlayışı oluşturabilmiştir ve bu anlayış okullar tarafından uygulamaya konulmuştur. Hendrick okulların çocukların ve öğrencilerin masum ve uysal karakterlerini şekillendirmek için onları kalıba sokmak için kullanıldığını savunmuştur (Johnny, 2006, s. 20). On dokuzuncu yüzyılda çocukluk ilerlemenin ve modernleşmenin simgesi olarak görülmüştür. Çocukluğun şekillenmesindeki önemli nokta olarak yetişkinlik öncesi bir dönem olarak çocukluğun ifade edilmesi olmuştur (Akbaş & Atasü Topçuoğlu, 2009, s. 97).

Yirminci yüzyıl çocukluğu hem tasarlayıp ortaya çıkartan hem de tüketen bir yüzyıl olmuştur. Çocuk ile ilgili olumlu ve verimli gelişmeler, değişimler yaşanmıştır. Yirminci yüzyılda çocuk koruma doruğa ulaşmıştır. Partiler gündemlerine çocukları yerleştirmeye başlamış ve çocuklar bu yüzyılda geleceğin anahtarı olarak görülmüştür. Çocukluğun gelişim süresi içerisinde bir olgunlaşma dönemi olduğu ve çocuğun gelişiminin belirlenebilir ve gözlenebilir dönemler aracılığıyla gerçekleştiğini savunan iki yaklaşım yirminci yüzyılda çocukluğun anlaşılmasını sağlayan iki farklı yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. Bu dönem boyunca çocukluk kavramı daha da belirginleşmiş, yaygınlaşmış ve çocuğun bağımlı, masum ve korunmasız olduğu görüntüsü yaratılmıştır. Çocuklar için yaratılan bu görüntü çocukların aktif yurttaşlar olarak katılım yeteneklerini sınırlandırarak şekillendirmiştir. Çünkü çocukların kendi kararlarını almaları için yeterliliklerinin olmadığı ve eksikliklerinin olduğuna inanılmıştır. Bu nedenle çocuklar toplum tarafından yetişkinlere bağlı görülmüştür (Johnny, 2006, s. 20; Sözer, 2003, s. 3). Şirin (1998)'e göre bu yüzyılda çocuk ilgileri önemsenmiştir buna rağmen çocukluk aynı yüzyılda yok edilmiş ve tüketilmesi önlenememiştir. Çocuğa dair önemli ilerlemelerin olması dahi mutlu bir çocukluğun yaşandığını söylemek için yeterli olmamıştır. ÇHS gibi belgeler ile çocuğa verilen birçok hakka rağmen çocuk “tüketim nesnesi” olmaktan tam olarak kurtulamamıştır (Akbaş & Atasü Topçuoğlu, 2009, s. 101). Elkind (1999, s. 40) “Çocuk ve Toplum” adlı

çalışmasında yirminci yüzyılda şehvetli çocuk, esnek çocuk ve yetenekli bebek olmak üzere farklı modern çocukluk imgelerinin görüldüğünden bahsetmiştir.

Ortaçağ ve modern dönem boyunca çocukların iş gücünden yararlanılmıştır. Bu durum çocukların yetişkinlerin yaşamına katılabileceklerine inanıldığını göstermektedir. Daha sonra okullaşma artmış ve bu okullaşma çocukların bilişsel gelişimlerini ve yeteneklerini desteklemek için olumlu fırsatlar yaratmıştır. Böylece toplumda çocukların yetişkinler tarafından kontrol edilebilen ayrı bir yeri olması fikrini okullar güçlendirmiştir (Johnny, 2006, s. 21).

*Günümüzde Çocukluk:* İçinde bulunulan bu yüzyılda çocukların sorumluluklarının ve haklarının hem devletlerin anayasaları hem de uluslararası sözleşmelerle güvence altına alınması ve çocukların tüm yönleriyle geliştirilmesi gerektiğine inanılmaktadır. Bunun için gerekli düzenlemeler yapılmalı ve uygun ortamlar sağlanmalıdır (Sözer, 2003, s. 3). Popüler kültürün nesnesi olan çocukluk kendine özgü ve yetişkinden ayrı bir kategori olarak varlığını yitirmektedir. Çocuklar oyunlarıyla, iletişim kurma şekilleri ve giyimleri ile yetişkin yaşamının içine dahil edilmektedir. Günümüz çocukları eskiye oranla daha çok şey bilmekte, makyaj yapmakta, yetişkin gibi konuşmakta ve davranmaktadır. Bu da her alanda çocukların yetişkinliğe daha erken yaşta giriş yaptığını göstermektedir (Akbaş & Atasü Topçuoğlu, 2009, s. 102). Günümüzde farklı çocukluk yaşantıları görülmektedir. Bu durum Neil Postman'ın çocukluğun yok oluşu söylemini akla getirmektedir. Postman (1995) "Çocukluğun Yok Oluşu" adlı çalışmasında çocukluğun yok oluşuyla ilgili görüşlerini ve bundan dolayı duyduğu endişeyi açıkça ifade etmiştir. Postman (1995)'a göre çocuklara özgü olan yiyecek, şarkı, oyun, kıyafet ve tutum gibi şeyler ortadan kalkmakta bu nedenle çocuklar yetişkinlerle aynılaşmaktadır.

### **Türkiye'de Çocukluğun Tarihsel Gelişimi**

Bu bölümde genel olarak Osmanlı ve Cumhuriyet dönemindeki çocukluk anlayışları, Türk atasözleri, deyimleri ve çocuk dergileri ele alınarak Türkiye tarihindeki çocukluk anlayışı incelenmiştir.

Türkiye'de çocukluk tarihi ile ilgili ciddi araştırmalara rastlanmamaktadır. Türkiye'de çocukluk tarihini incelemede karşılaşılan en önemli sorun yeterli kaynağın olmayışıdır. Çocuklukla ilgili Türkiye'de batıya oranla kayıt ve tarihsel belge bulmak oldukça zordur.

Bu zorluğu aşmak ve çocukluğu incelemek için anı, günlük, biyografi ve otobiyografi gibi eserlerden faydalanmak mümkündür (Onur, 2005, s. 107; Türkyılmaz, 2015, s. 223).

Türklerin yaşadıkları hayat koşulları ve inançlarına bağlı olarak çocuğa bakışı değişmiş ve gelişmiştir. Türk toplumunu “çocuk sever” olarak niteleyebilecek göstergeleri on dokuzuncu yüzyılda görmek mümkündür. Bu yüzyılın ikinci yarısında ilmi, magazin ve edebi alanlarda yayınlanan eserlerde çocuklar konu olarak ele alınmıştır. Bununla birlikte Türk toplumunda daha önceden başlayarak günümüze değin tanıklık edilen “çocuk sevgisi, dayak ve ezbercilik” özellikleri bulunmaktadır (Onur, 2005, s. 107; Şimşek, 2013, s. 239).

Osmanlı toplumunda çocuk doğum öncesinden başlayarak yaşamı süresince dinin etkisinde kalmıştır. Dinin çocuk üzerindeki etkisini çocuğun yetiştirilmesi ve eğitimi dışında sağlığında, beslenmesinde ve ölümünde görmek mümkündür. Osmanlıda da daha önceki tarihsel süreçte olduğu gibi günahkar-masum çocuk bakış açıları gözlenmiştir (Onur’dan aktaran Sormaz, 2010, s. 71). Osmanlı dönemi çocukluk anlayışı ile ilgili bilgi verebilecek bir diğer etken çocukların o dönemde giydikleri giysilerdir. On altıncı ve on dokuzuncu yüzyıllardaki çocuk figürlerinde çocuk giysileri incelendiğinde çocukların giyim-kuşamları ile adeta birer “küçülmüş” büyük olduğu gözlenmektedir. Çocuklar giyimleri ile yetişkinlerle aynı görünmekte ve onlarla aynı giysileri giymektedirler. Bu durum Osmanlıda çocukluk bilincinin olmadığını “yetişkin çocuk” imajının var olduğunu göstermektedir (Onur, 2005, s. 109; Sormaz, 2010, s. 73).

Osmanlıda Tanzimat dönemiyle birlikte çocuk kavramı belirginleşmeye başladığı söylenebilir. Bunun sebebi bu dönemde Osmanlının Batılılaşmaya çalışmasıdır. İlk kez bu zaman diliminde süreli yayınlarda çocuklara yönelik çeviriler yapılmaya başlanmıştır. Meşrutiyet dönemine kadar Osmanlıda oturtulmuş bir çocukluk kurgusu bulunmamaktadır. II. Meşrutiyet dönemi Türkiye tarihinde çocukluk kavramı açısından önemli bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Dönemde özellikle çocuklar için yayınlanan çocuk dergilerinin sayısında artış olmuştur. Yayınlanan bu dergilerde çocuk ve çocukluk anlayışı konularına fazlaca değinildiği görülmektedir. Dergilerin ortak özelliklerinden birisi çocuklara karşı göstermiş oldukları saygıdır. Dönemin dergilerinde çocuklardan bahsedilirken “beyefendi, bey ve muhterem” gibi sözcükler kullanılmıştır. Bu yüzden II. Meşrutiyet dönemi çocukluk anlayışının çocuk dergileri aracılığı ile ortaya konulması dikkat çekmesi açısından oldukça önemlidir (Gurbetoğlu, 2007, s. 67; Sormaz, 2010, s. 74-75).

Bu döneme kadar yapılan yayınlarda pek fazla önemsenmeyen aile, kadın ve çocuk gibi toplumsal konular dönem içerisinde yapılan birçok yayının konusu olmuş ve bu konuların işlendiği yayınların sayısında artış gözlenmiştir. Dönemin çocukluk anlayışının şekillenmesinde toplumun ihtiyaçları önemli bir unsur olmuştur. Yetiştirilmesi hedeflenen çocuk ve gelecek nesil profili ise şu şekilde açıklanmıştır; milli kimliğinin bilincinde olan, geçmişteki başarı ve başarısızlıklardan ibret alan, yaşanan sıkıntıları çözebilecek, aşabilecek azme ve güce sahip, çalışkan, üretken, bilgili ve üretici nesiller yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amacı yerine getirmek için II. Meşrutiyet döneminde eğitim kurumları ve eğitimciler gibi yayınlanan dergiler de sorumluluk üstlenmiştir (Gurbetoğlu, 2007, s. 68).

Birinci dünya savaşının ardından dünyada barışın sağlanması için kurulan Milletler Cemiyeti mutlu ve barışçı toplumların inşasına dikkat çekmiş ve bunun için milletlerin yerine getirmesi gereken yaşam standartlarını belirlemeye çalışmıştır. Çalışmalar içerisinde çocuklara da ayrıca yer verilmiş ve çocukların her türlü istismar ve ihmalden korunması ve uzak tutulması gerektiğine değinmiştir. Bu bağlamda çocukların yetişkinlerden daha özel ele alınması gerektiğine inanılarak Çocuk Hakları Bildirgesi hazırlanmış ve 1924 yılında Milletler Cemiyetinde kabul edilmiştir. Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti de çocuklar için hazırlanan ve onların sağlıklı bir şekilde yaşamalarını, gelişmelerini ve korunmalarını sağlamayı hedefleyen bu amaçla hazırlanan ve uluslararası düzeyde geçerliliği olan bu bildirgeyi imzalamıştır. Türkiye Cumhuriyeti Devletinde Mustafa Kemal Atatürk çocuklara verdiği önemi ve değeri dünyada ilk kez çocuklara armağan edilen ve her yıl çocuk bayramı olarak kutlanan 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramını armağan ederek göstermiştir (Sözer, 2003, s. 3). 1959 yılında BM Genel Kurulunca 10 maddeden oluşan bir çocuk hakları bildirgesi yayınlanmıştır. Bildirge daha çok beyan niteliği taşımakta ve çocukların mutluluğuna vurgu yaptığı, çocukların sorumluluklarını ve haklarını ele alıp somutlaştırdığı için önemli bir belge olarak görülmektedir (Alston ve Tobin'den aktaran Türkyılmaz, 2015, s. 225). 1989 ÇHS'de bildirideki 10 maddeden bazıları aynen yer almıştır. 1979 yılında UNICEF üye devletlerin isteği üzerine 1979 yılını "çocuk yılı" ilan etmiştir. 1978 yılında ÇHS'nin taslağı BM İnsan Hakları Komisyonuna Polonya tarafından sunulmuştur. Sunulan taslak 1989'da kabul edilip onanmış ve bir yıl sonrada yürürlüğe girmiştir. Türkiye Cumhuriyeti de aynı yıl ÇHS'yi imzalamıştır (Türkyılmaz, 2015, s. 225).

Türkiye’de günümüzde devlet katında çocuklara yönelik genel bir politika bulunmamakta ve başarılı uygulamaların da çok az sayıda çocuğa ulaştığı bilinmektedir. Toplumda yaygınlaşmış olan genel çağdaş bir çocukluk anlayışı yoktur. Türk toplumunda çocuk sevilmekte fakat çocuklara yönelik yapılan araştırmalar, hizmetler ve uygulamalar geciktirilmekte, ihmal edilmekte veya tam olarak organize edilememektedir (Onur, 2005, s. 110).

### **Çocukların Temel Gereksinimleri**

‘Gereksinim’ ifadesi evrensel geçerliliğe sahip olmakla birlikte çocukların gereksinimleriyle ilgili ayrıntılı yönergeler normatiftir ve kültürel ve toplumsal uyum süreçleri hakkındaki bir karara dayanmaktadır. Çocuk gereksinimleri, çocukluk imgelerinin oluşturulması bakım ve eğitim için yönergelere yetişkin-çocuk ilişkilerinin kalitesinin değerlendirilmesi için güçlü bir araçtır. Çocuk gereksinimleri çocukluğun yetişkinlerin egemen sağlayıcıları olduğu ve çocukların pasif tüketicileri olduğu korumacılık yanlısı yetişkin-çocuk ilişkileri tarafından tanımlanan bir bağımlılık dönemi olduğu standart bir modelin bir parçası olarak inşa edilmiştir (Woodhead, 2005b, s. 71-75).

Çocukların temel gereksinimleri konusunda çalışmalar yaparak çocukların temel gereksinimleri ve çocuk haklarına yönelik önemli veriler ortaya koyan araştırmacılardan birisi Martin Woodhead’dir. Woodhead (2005a) çocukların yaşama ve potansiyellerini tam olarak geliştirme haklarının olduğunu belirtmiştir. Bunların yerine getirilebilmesi için çocukların gereksinimlerinin belirlenmesi ve karşılanması gerekmektedir. Gereksinimlerinin belirlenmesi ise psikologlar için deneysel bir çalışma alanı olabileceği gibi profesyoneller veya ebeveynler tarafından yakından gözlem yapılarak da gereksinimleri belirlemek mümkün olabilmektedir. Çocuğa bakan yetişkinlerin çocuğun gereksinimlerini tanıma ve bunlara uyum sağlama veya gereksinimlerin farkında olması gerekmektedir. ÇHS 6. maddede sözleşmeye taraf olan devletlerin çocukların hayatta kalması ve gelişmesi için çocuklara maksimum imkanları tanımaları gerektiğinden bahsedilmekte ve çocukların gereksinimlerinin karşılanması gerektiğine değinilmektedir (Woodhead, 2005a, 2005b, s. 64 ). Woodhead (2005b, s. 62) çalışmasında çocukların eğitiminde beş yaş öncesinin önemini vurgulamış ve bu dönemde çocukların gereksinimlerini karşılama ve potansiyellerini geliştirmenin yarı zamanlı okul öncesi



eğitimi ile m¼mk¼n olduğunu belirtmiştir. Çocuğun yaşına uygun gereksinimlerinin farkına varmanın çalışanların sorumluluğu olduğuna değinmiştir.

Çocukların gereksinimleri X, Y ve Z ifadeleri ¼zerinden açıklanmıştır. Buna g¼re X, Y'ye gereksinim duymaktadır. Burada gereksinimi karşılamamanın yanında bunu başarmanın sonucuyla ilgili bir varsayımda bulunulur. Z'nin takip etmesi için X'in Y'ye gereksinimi vardırın kısaltmasıdır. Aslında X ve Y arasındaki ilişkinin ¼nemi Z biliniirse g¼c¼n¼ kazanır. Bu ifadeleri açıklığa kavuşturmak gerekirse: Kişiliğin (Z) tam, sağlıklı ve uyumlu gelişimi için ocuğun (X) sevgi ve anlayışa gereksinimi vardır. Bu ¼rnek, Y'nin Z için bir ¼n koşul olarak g¼r¼len X, Y ve Z arasındaki ilişki hakkında olgusal bir ifade (veya hipotez) oluşturduğu şeklinde anlaşılabilir (Woodhead, 2005b, s. 65).

Teknolojik yenilikler, hayat şartlarındaki değişimler ve yapılan çalışmalara bağlı olarak ocuk yetiştirme stillerinde g¼zlenen farklılaşma gibi birçok neden çocukların temel gereksinimleri içerisinde ele alınacak konuların belirlenmesinde etkili olmuştur. Sonuçta okul ¼ncesi d¼nemde çocukların temel gereksinimleri farklı araştırmacılar tarafından ele alınmış ve bazı değişiklikler g¼zlenmekle birlikte gereksinimler hakkında genel olarak g¼r¼řler benzerlik g¼stermektedir. ¼rneđin; Woodhead (2005b, s. 66) Keilmer-Pringle'ın d¼rt temel (sevgi ve g¼venlik, yeni deneyimler, tanınma-kabul- takdir ve sorumluluk) gereksiniminden bahsetmiştir. Gereksinimler farklı başlıklar altında incelense bile ¼nemli olan çocukların ¼ncelikli temel gereksinimlerinin belirlenmesi ve karşılanmasıdır. T¼m alanlarda çocuğun sağlıklı bir şekilde kendi gelişim hızında gelişebileceği ve kendini tanıyabileceği çevreyi ona sunmak gerekmektedir (Oktay, 2004, s. 123; Prince & Howard, 2002). Aşağıda çeşitli kaynaklarda yer verilen çocuğun temel gereksinimleri ile ilgili başlıklar d¼zenlenerek açıklanmıştır.

### **Beslenme ve Bakım**

Çocukların sağlıklı beslenme ve bakımları ¼ başlık altında incelenmiş ve bu başlıklar aşağıda açıklanmıştır.

*D¼zenli Sağlık Kontrolleri ve Aşılar:* Okul ¼ncesi d¼nem çocukların hızlı b¼y¼y¼p geliştikleri bir d¼nemdir. Bu nedenle çocukların b¼y¼me ve gelişmeleri d¼zenli, s¼rekli ve zorunlu kontrol gerektirmektedir. Aile hekimleri ve/veya ocuk doktorları tarafından doğumdan itibaren çocukların b¼y¼me ve gelişmelerinin takip edilmesi, alerjik durumların

tespit edilmesi, enfeksiyon ve diğer hastalıkların takip edilerek aşuların düzenli olarak yapılması ve çocukların besin gereksinimlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Çocukların ilk yıllarda yılda iki-üç kez daha sonraki yıllarda bir-iki kez sağlık personeli tarafından sağlık kontrollerinin yapılması gerekmektedir (Orçan, 2012, s. 104).

*Beslenme ve Bakım:* Eğitimciler ve felsefeciler yüzyıllardır çocukların eğitim ve bakımlarının toplumsal hastalıkların iyileşmesinde etkili olduğunu belirtmiştir. Tüm dünyadaki çocuklar için en önemli gereksinimlerin başında düzenli beslenme ve sağlık koşullarına uygun bakım gelmektedir. Doğum öncesi ve bebeklik döneminde çocuk her açıdan hızlı bir büyüme ve gelişme göstermektedir. Bebeklik döneminde anne sütü bebeğin beslenmesindeki temel maddedir. Özellikle kolostrum adı verilen doğum sonrası anneden gelen ilk süt çocuğun bağışıklık sistemi için çok büyük önem arz etmekte ve çocuğun enfeksiyon hastalıklarından korunmasında önemli bir rol oynamaktadır. Anne sütü doğumdan sonraki ilk altı ayda bebeğin tüm besin gereksinimi karşılamaktadır. Altıncı aydan sonra uzmanlar anne sütü ile birlikte bebeklerin ek gıdaya başlaması gerektiğini belirtmektedirler. Bebeklik döneminde olduğu gibi ilk çocukluk dönemi ve diğer dönemlerde de çocukların beslenme gereksinimleri önemli bir noktayı oluşturmaktadır. Bunlar uygun şekilde karşılanmadıkça çocuğun yaşamını sürdürmesi mümkün görünmemektedir. Sağlık kurallarına uygun beslenen ve iyi bakım alan çocuklar ileride mutlu ve sağlıklı bireyler olmaktadır. Çocuğun beslenmesiyle ilgili ailenin temel bilgileri öğrenmesi ve doğru uygulamalar yapması gerekmektedir (Oktay, 2004, s. 124; Orçan, 2012, s. 105; Prince & Howard, 2002).

Woodhead (2005b, s. 62) küçük çocukların en önemli gereksinimlerinden birinin bakımlarının yapılmasındaki sürekliliktir demektedir. Konuyla ilgili olarak bebeklerin ve çok küçük çocukların bakımlarında kreş veya benzeri kurumlardan ziyade çocuklar için ev ortamının önemli olduğu belirtilmekte onlar için özel ve sürekli bir insan ya da insanlara gereksinim duyduklarını söylemektedir. Tam zamanlı anneliği, annenin bebeğine duyarlılık kazandırmak için zaman ve sabra sahip olması açısından benzersiz görmektedir. Ayrıca çocukların çok özel ve bireysel gereksinimlerini tanıması ve karşılaması açısından da anne bakımı çok önemli bir noktayı oluşturmaktadır. Woodhead (2006, s. 4) erken çocukluk eğitiminin ve çocuğun bakımını iyileştirmenin önemine değinmiştir. Bebekler doğumdan itibaren beslenmeyle birlikte düzenli bakıma da gereksinim duymaktadır. Çocuğun bakımının yapılmasının yanında bakım yapılacak ortamın aydınlatması, ısısı,

havalandırması ve temizliğinin de çocuğa uygun olması gerekmektedir. Çocuğun temizliğini yapan kişi temizlik konusunda hassas davranmalıdır (Eker & Yurdakul, 2006). Prince ve Howard (2002) yetişkinler tarafından bakımı özenli şekilde yapılmayan ve ihmal edilen çocukların sevilmediklerini hissedeceklerini ve güven sorunu yaşayacaklarını belirtmişlerdir. Çocukların gelişimlerinin beyinsel ve fiziksel olarak olgunlaşma süreçlerinde yönetildiği bilinmekte fakat bakım, beslenme ve eğitim gibi hizmetlerinin çocuğun sağlıklı bir şekilde gelişimi için yeterli olmadığı düşünülmektedir (Woodhead, 2005).

*Uyku:* Yenidoğanların uyku gereksinimi çok fazladır. Bebek büyüdükçe uyku süresi kısaltmakta ve uyku gereksinimi azalmaktadır. Kas ve kemik gelişimi açısından gerekli olan büyüme hormonu da çocuklar uykudayken daha çok salgılanmaktadır. Çocukların belli bir uyku düzeninin olması ve uyku için gerekli sağlık koşullarının sağlanmış olması gerekmektedir (Orçan, 2012, s. 107; Sezer & Yoleri, 2016, s. 50).

### **Sevgi, Şefkat ve Güven**

Çocuklar doğdukları andan itibaren yetişkinlerin sevgi-şefkat göstermelerine gereksinim duymaktadır. Şevki ve şefkat açısından yeterince doyurulmayan çocuğun sağlıklı büyümesi ve gelişmesi mümkün değildir. Çocuğa gösterilecek sevgi, şefkat, saygı ve ilgi konusunda anne babasının bilgi sahibi olması ve gerekli özeni göstermesi çok önemlidir. Çocuğa gereksinim duyduğu sevgi gösterilmezse çocuğun hayatını sürdürmesinde güçlüklerle karşılaşması muhtemeldir (Oktay, 2004, s. 124; Prince & Howard, 2002; Sezer & Yoleri, 2016, s. 50). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi 6. maddede çocukların gereksinimlerine değinilmiş çocukların kişiliklerinin tam ve uyumlu gelişimi için çocuğun sevgi ve anlayışa gereksinim duyduğu dile getirilmiştir (Woodhead, 2005b, s. 63). Sevgi gösterilmeyen çocukların ise duygusal açıdan dengesizlikler yaşayacağı bilinmektedir. Konunun giriş kısmında bahsedilen X, Y, Z teorisi üzerinden açıklamak gerekirse bir çocuğun duygusal açıdan büyümesi arzu edilir. Sevgi görmeyen bir çocuğun ise duygusal olarak büyümesi mümkün değildir. Bu nedenle çocuğa sevgi verilmelidir (Woodhead, 2005b, s. 65).

Sevgi ve şefkatle birlikte güven duygusu yenidoğan döneminde ve daha sonraki dönemlerde çocukların ruhsal gelişimleri açısından önemlidir. Bebeğin yaşamla ilgili ilk

izlenimlerinin oluşmasında başta annesi olmak üzere çevresindeki yetişkinler etkin rol oynamaktadır. Yetişkinler tarafından sevilen, saygı gösterilen ve tutarlı davranışlar gözlemleyen çocuklarda en temel gereksinimlerinden birisi olan güven de gelişmektedir. Bebek dünyaya geldiği andan itibaren etrafındaki yetişkinlerin bebeğe gösterdiği destek ve düzenli bakım hem çocuğun kendisine olan güvenin temelini oluşturmakta hem de çevresindeki yetişkinlere güven duymasını sağlamaktadır. Yaşamın özellikle ilk altı ayında çocuk gereksinimlerini karşılayan yetiştiriciye karşı bağımlılık geliştirmektedir. Çocukta yetiştiriciye karşı gelişen bu bağımlılık duygusu ilk yıllarda temelleri atılan güven duygusunun da kaynağını oluşturmaktadır (Oktay, 2004, s. 125; Prince & Howard, 2002; Sezer & Yoleri, 2016, s. 51). Woodhead (2005b, s. 62) doğumdan itibaren anne veya anne yerine geçebilecek kişi ile yaşanan istikrarlı, sürekli, sevecen, karşılıklı ve keyifli ilişkinin bebek ve çocukların sevgi ve güvenlik gereksinimlerini karşılayacağını belirtmektedir.

Güvenliğin duygusal ve psikolojik boyutu kadar fiziksel boyutu da önemlidir. Yetişkinler çocuğun sağlığını korumak ve oluşabilecek kazalara ve tehlikelere karşı önlem almak için gerekli hassasiyeti göstermelidir. Çocuğun bulunduğu ortamlar tehlike arz etmemeli ve güvenli olmalıdır. Çocukların tüm eşyaları güvenlik açısından gerekli özellikleri taşımalı ve gerekli kontroller yapıldıktan sonra alınmalıdır. Çocuğun çevresinde ağzına götürebileceği ve bir yerini kesebileceği eşyalar bulunmamalıdır. Mobilyaların devrilmemesi elektrik kabloları ve prizler için gerekli tedbirlerin alınmış olması ve zehirlenmesine sebep olabilecek maddelerin açıkta bırakılmaması gerekmektedir (Orçan, 2012, s. 105).

### **Yetişkin ve Akran Desteği**

Woodhead (2005b, s. 63) küçük çocukların çeşitli gereksinimleri olduğunu, ilişki kurabileceği yetişkinlere ve çocuklara gereksinim duyduğunu belirtmiştir. Çocuklarla ilgilenen yetişkin sayısı geçmiş dönemlerde önemli bir noktayı oluşturmuştur. Bowlby (1953) çalışma yaptığı dönemdeki kanıtlar doğrultusunda çocukların büyük bir figüre bağlı olma yatkınlığının olduğunu savunmuştur. Hatta Woodhead (2005b, s. 63) çocuklar için önemli ve hassas sayılan yaşamın ilk yıllarında istisnai ve zorunlu durumlar dışında çocukların annesinden ayrılmadan; sevgi, saygı ve maddi güvenlik ortamında mümkün olan her durumda annesinin ve ebeveynlerinin sorumluluğunda büyümelidir demektedir.

Çocukların yeni şeyler öğrenmek için ilgilendikleri şeylere aktif katılım göstermeleri gerekmektedir. Çocuklar yeni deneyimlerde bulunurken yetişkinler tarafından cesaretlendirilmeye onların görüşlerine ve onlarla ilişki kurmaya gereksinim duymaktadır. Burada önemli olan yetişkinlerin çocuğun içinde bulunduğu dönemin özellikleri bilmesidir. Çünkü bilinçli bir yetişkin çocuğa doğru rehberlik yapabilir ve çocuğun içinde bulunduğu dönemi güzel geçirmesi için gerekli desteği sağlayabilir. Yetişkinler çocuğun yeterliliğine saygı duymak ve o çocuğa rehberlik etmek arasında bir denge kurmalıdır (Oktay, 2004, s. 129; Sezer & Yoleri, 2016, s. 57; Woodhead, 2005a). Yetişkin desteği kadar çocuklar için akranları ve arkadaşları da önemlidir. Bireyler yaşamın her döneminde yaşlılarıyla birlikte olmaya gereksinim duymaktadır. Çocukların diğer çocuklarla olan ilişkileri incelendiğinde bebeklerin başka bir bebek ile bir araya geldiğinde birbirlerine herhangi bir yetişkine olduğundan daha fazla baktıkları, dokundukları ve gülümsedikleri gözlenmiştir. Okul öncesi dönemde çocukların hayatında çok fazla çocuk yer almaktadır. Buna bağlı olarak yaşlılarıyla birlikte olma gereksinimi okul öncesi dönem çocuklarıyla daha da belirginleşmekte ve akranlarıyla birlikte olma durumu çocuklarda oyun oynama esnasında gözlenmektedir. Çocuklar birbirleriyle oynamakta ve pek çok konuda paylaşımında bulunmaktadır. Arkadaş seçiminde hemcinsler, aynı yaşta olanlar ve benzer özellikler taşıyanlar tercih edilmektedir. Okul döneminde çocuklar arkadaşlarına daha çok önem vermekte ve onlar sayesinde yeni bakış açıları geliştirmektedir. Arkadaş seçiminde kendi cinsiyetinden olanı tercih etme bu dönemde de görülmektedir. Ergenlik döneminde akranlarla ilişki ve arkadaşlık önceki dönemlerden çok daha önemlidir. Bu dönemde cinsiyet, başarı, sosyo-kültürel durum, kişilik ve yaş arkadaş seçiminde belirleyici olabilmektedir (Oktay, 2004, s. 130; San Bayhan & Artan, 2007, s. 247).

### **Oyun ve Hareket**

Oyun çocuklar için yeme-içme ve uyumak gibi temel gereksinimlerinden biridir (Kurt & Tortamış Özkaya, 2015, s. 125). Bebeğin deneyeceği bütün yeni motor beceriler çocuğun çevresiyle etkileşim kurmasını sağlayacak ve kurduğu etkileşimi genişletecektir. Bebeklik döneminden itibaren çocuklar çevresindeki nesnelere, seslere ve dokulara tepki göstererek ve inceleyerek ilk oyunlarını oluşturmaktadır (Orçan, 2012, s. 107). Oyun çocuklar için vazgeçilmez olmakla birlikte onların hayatı anlamada kullandıkları önemli yollardan birisidir. Çocuğun yaşama biçimi ve doğal etkinliği olan oyun çocuğun kendisini ve

dünyayı tanıyıp sevmesine, sosyalleşmesine, empati becerilerinin gelişmesine ve akademik kazanımlarda bulunmasına olanak sağlamaktadır (Kurt & Tortamış Özkaya, 2015, s. 149). Oynadıkları oyunlarda çocukların neler hissettikleri, neler düşündükleri ve problemleri ile ilgili izlenimler edinmek mümkündür. Akranlarla iletişim kurmayı sağlayan oyun aynı zamanda başta zihinsel gelişim olmak üzere çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemekte, çocuğun gelecekte üstleneceği rollerle ilgili deneyim yaşamasını sağlamakta ve oyun sayesinde çocuklar tehlikeli ve zararlı olabilecek durumlar karşısında neler yapması gerektiğiyle ilgili tecrübe kazanmaktadır (Oktay, 2004, s. 131; San Bayhan & Artan, 2007, s. 243).

### **Kendi Kendini Tanıma ve Özgürlük**

Çocuklar kendi kendilerine yemek yeme, oynama ve kendi başına hareket etme hatta kendi hatalarını yapmak istemektedir. Yetişkinlerin çocuğa isteyerek sunduğu özgürlük çocuğun gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Çünkü yaşamın ilk yıllarından itibaren çocuklar yapabilecekleri davranışları denemek ve geliştirmek için desteğe gereksinim duymaktadır. Çocuklar kendilerine verilen bu özgürlükler yoluyla kendi sınırlarını, yapabildiklerini ve yapamadıklarını görmekte kendilerini tanımaktadırlar (Oktay, 2004, s. 130).

Kendini tanıma benlik, benlik saygısı ve kendilik kavramlarıyla yakından ilgilidir. Bu kavramlar okul öncesi dönemden itibaren çocuklarda gelişmeye başlayan psikolojik terimler arasında yer almaktadır. Çocuğun kendisiyle ilgili zihninde oluşturduğu algı benliği ifade etmektedir. Çocuklarda doğuştan gelen bir benlik bulunmamakta ve zaman içerisinde hayatındaki yetişkinlerin etkisiyle doğum sonrası anne babanın çocukla kurduğu etkileşimle birlikte benlik gelişmeye başlamaktadır (Oktay, 2004, 129; Sezer & Yoleri, 2016, s. 56). Çocuklar sorumluluk almaya gereksinim duymaktadır. Bu bağımsız düşüncenin ve esnekliğin kişisel başarı yollarını belirlediği batılı ülkelerde önemli bir özelliktir. Böylece ebeveynlerin çocuklara yönelik tutumları üzerine yapılan ulusal çaplı bir araştırmada Hoffman (1987) ABD'deki ebeveynlerin 'bağımsız ve kendi kendine yeten' bir çocuğun 'iyi bir kişi olma' önemine vurgu yaptığını bulmuştur (Woodhead, 2005b, 71). Kağıtçıbaşı (1982) tarafından Türkiye'de yapılan Çocukluk Değeri Araştırmasında “çocuğun bağımsız ve kendine güvenli” olması araştırmaya katılan az sayıda katılımcı

(erkeklerin %17'si, kadınların % 19'u) tarafından istenen bir nitelik olarak belirtilmiştir. Aynı çalışmada bağımsız/özgür insan ve aile modelinin bireyci kültürün etkisiyle çoğunlukla kentsel/sanayileşmiş, refah düzeyi yüksek ve teknolojik toplumlarda görüleceği belirtilmiştir (Kağıtçıbaşı, 2008, s. 198).

### **Yaratıcılık ve Estetik Duygusunu Geliştirici/Destekleyici Ortam**

Özellikle okul öncesi dönemde çocukların yaratıcılık ve estetik duygularını geliştirici aktiviteler yapmak çocuk açısından önemli gereksinimlerden biridir. Bunun için çocuğa uygun ortamı sunmak özellikle sanat etkinliklerine katılımlarını desteklemek gerekmektedir. Ailedeki bireylerin de resim, müzik ve el aktiviteleri alanlarında çocuğa sunacakları imkanlar onların ilk yıllardan itibaren estetik duygularının gelişmesini destekleyecektir. Çocuğun elindeki imkanlarla farklı deneyimlerde bulunmasına, sözcükleri farklı şekillerde kullanmasına ve kendisini istediği gibi ifade edebilmesine yetişkinler imkan vermeli ve çocuğa fırsatlar sunmalıdır. Yetişkinler çocuğun gereksinim duyduğu ortamı düzenlemelidir (Oktay, 2004, s. 129). Çocuklar dokunup, elleyecekleri, işleyebilecekleri ve bu yolla keşif yapabilecekleri doğal materyallere gereksinim duymaktadır. Aynı zamanda çocukların müzik ve yaratıcı oyunlar yoluyla iletişim imkanı bulmaları gerekmektedir. Bu gereksinimler ise ancak çocuk gelişimini bilen ve anlayan, çocuğu dinleyen, teşvik etmeye hazır olan ve çocuk için uygun ortamlar yaratan güçlü yetişkinlerle karşılanabilir (Woodhead, 2005b, s. 63).

Trevarthen (1998) yeni doğmuş bebeklerin doğum sonrası hayata sosyal bir çevrede başlangıç yaptıklarını ve en temel gereksinimlerinden birinin kendi kültürlerinin parçası olmak olduğunu belirtmiştir. Çocukların çocukluk döneminde yeterliliklerine saygı gösterilmesi çocuklara yaş ve olgunluk derecesine göre sorumluluk verilmesi ve uygun rehberlik yapılması gibi gereksinimleri de bulunmaktadır (Trevarthen'den aktaran Woodhead, 2005a, 2005b, s. 92).

### **Çocuk Hakları**

Çocuk hakları çocukluk anlayışındaki değişimi en iyi yansıtan göstergelerden birisidir. Çocuklar yaşama ve kendi potansiyellerini geliştirme haklarına sahiptir. Çocuk gelişiminin

araştırılmasını insan hakları zorlamaktadır (Şimşek, 2013, s. 230; Woodhead, 2005, s. 80). Çocuk hakları Akyüz (2000)'e göre en genel haliyle “çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaksal bakımdan özgürlük ve saygınlık içinde sağlıklı ve normal biçimde gelişebilmesi için hukuk kuralları ile korunan yararları” olarak tanımlanabilir. Başka bir tanıma göre ise “çocuğun insan olması, bakıma ve özene gereksinim duyması nedeniyle doğuştan sahip olduğu haklardır” (Akyüz, 2001). UNICEF (2004) çocuk haklarını “kanunen dünya üzerinde tüm çocukların doğuştan sahip olduğu; eğitim, sağlık, barınma; fiziksel, psikolojik veya cinsel sömürüye karşı korunma gibi hakların hepsini birden tanımlamakta kullanılan evrensel bir kavram” olarak açıklamıştır. Dünyada insan haklarında yaşanan olumlu ve olumsuz her şey çocukları da etkilediği için çocuk haklarını evrensel insan haklarından bağımsız olarak ele almak çok mümkün görülmemektedir. Tarih boyunca hukuk çocuk haklarıyla ilgilenmiştir. Çocuğun aile ve toplum içinde yerinin düzenlenmesinin hukuk kuralları ile olacağına inanılmış ve bu kurallarında insan onuru ve özgürlüğüne uygun olmasının hem çocuğun hem de toplumun yararına olacağına inanılmıştır (Akyüz, 2000; Mamur Işıklı & Karatepe, 2016, s. 76).

En geniş kapsamıyla çocuk hakları ÇHS'de yer almaktadır ve en geniş kabulü gören belge de ÇHS'dir. Bugün dünya genelinde 191 ülkenin onayını alan ve imzalanan ÇHS ilk kez 1989 yılında onaylanmıştır. Türkiye, Çocuklar İçin Dünya Zirvesinde 1990 yılında sözleşmeyi imzalamıştır. Sözleşme çocuğa bir birey olarak resmi olarak hakları olduğunu bildiren ve dünya üzerindeki tüm çocuklar için istenen düzeyde yaşam standartlarını yükseltmeyi amaçlayan 54 maddeden oluşmaktadır. Aynı zamanla sözleşmede çocuk hakları en geniş şekilde tanımlanmış ve üzerinde pazarlık yapılması mümkün olmayan standartları içermekte olan hukuksal bir metin özelliği taşımaktadır. ÇHS, içinde çocukların nerede doğduklarına, cinsiyet ve dinlerine, kim olduklarına bakılmaksızın tüm çocukların hakları tanımlanmış ve önemli ilke olarak çocukların ihmal, istismar ve kötü muameleden korunması gerektiği benimsenmiş, çocukların masumiyeti ve savunmasızlığı vurgulanmıştır (Uçuş & Şahin, 2012, s. 26; Woodhead, 2005a, s. 90). Çocuğun yaşamının başından itibaren yeterliliklerine saygı gösterilmesinin önemine değinilmiştir. Çocuğa yaşı ve olgunluk seviyesine uygun yük ve sorumluluk verilmeli, yeteneklerine gelişmesiyle ilgili rehberlik yapılarak yön verilmelidir. Çocuk haklarına saygı gösterilmesi ve eksiksiz şekilde yerine getirilip uygulanmasında aile, okul, devlet ve toplum gibi tüm birimler



sorumludur (Akyüz, 2012, s. 4; Gültekin, Gürdoğan Bayır ve Balbağ, 2016, s. 974; Uçuş & Şahin, 2012, s. 26; UNICEF, 2004; Woodhead, 2005a, s. 92).

ÇHS’de yer alan haklar bütün çocuklar için geçerlidir. Çocuğun yüksek yararı kendisiyle ilgili tüm konularda gözetilecektir. Sözleşmeyi kabul eden devletler çocukların haklarına saygı gösterilmesini sağlayacak tedbirleri eksiksiz olarak almakla yükümlüdürler (UNICEF, 2004). ÇHS’de yer alan haklar genel olarak “yaşama hakkı, eksiksiz biçimde gelişme hakkı, zararlı etkilerden, istismar, sömürüden korunma hakkı ve aile, kültür, sosyal yaşama eksiksiz katılma hakkı” olmak üzere dört ana başlık altında toplanmıştır. Bu haklar ÇKK’nin temel ilkelerinde de (md. 4) yer almış ve hakların güvence altına alınması gerektiği belirtilmiştir (Akyüz, 2012, s. 4; ÇKK, 2005; UNICEF, 2004).

- Yaşama hakkı ÇHS’yi kabul eden tüm taraf devletler sözleşmeye göre çocuğun yaşama hakkı olduğunu kabul ederler. Yaşamsal haklar çocuğun uygun yaşam standartlarına sahip olma, beslenme, barınma ve tıbbi bakım gibi çocuğun temel gereksinimlerinin giderilmesini öngören haklardır (Akyüz, 2000; ÇHS, md. 6, 1995; Uçuş & Şahin, 2012, s. 26).
- Gelişme hakkı sözleşmeyi kabul eden devletler zamanda çocuğun gelişmesi ve hayatta kalması için gerekli çabayı göstermekle yükümlüdür. Gelişme hakları; çocuğun eğitim, oyun ve dinlenme, din, vicdan, bilgi edinme ve düşünme gibi kendini en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi için gerekli olan haklardır (Akyüz, 2000; ÇHS, md. 6, 1995; Uçuş & Şahin, 2012, s. 26).
- Korunma hakkı çocukların her çeşit istismar, ihmal ve sömürüden korunmasını sağlayan haklardır. Bunlar yasa dışı yollarla çocuğu ülke dışına çıkarma ve geri getirilmemesinden korunma hakkı (md. 11), suistimal ve ihmalden korunma hakkı (md. 19), aile ortamından yoksun çocuğun korunma hakkı (md. 20), uyuşturucu kullanımından korunma hakkı (md. 33), cinsel sömürüden korunma hakkı (md. 34), satılma, kaçırılma ve fuhuştan korunma hakkı (md. 35), sömürünün diğer biçimlerinden korunma hakkı (md. 36), işkence ve özgürlükten yoksun bırakmaya karşı korunma hakkı (md. 37) ve silahlı çatışmadan korunma hakkı (md. 38) (Akyüz, 2012, s. 4; ÇHS, 1995; Koran, 2012; Uçuş & Şahin, 2012, s. 26).
- Katılım hakkı çocukların toplumsal yaşam, okul ve aileye aktif katılımlarını ve çocukların kendilerini ilgilendiren kararlarda yer almalarını sağlamaya yönelik haklardır. Katılım hakları çocuğun görüşlerini açıklaması ve barış içinde toplanma

ve dernek kurma haklarıdır. Çocuk hakları, siyasal, ekonomik, medeni, toplumsal ve kültürel birçok hakkı da kapsamaktadır (Akyüz, 2012, s. 4; ÇHS, 1995; Koran, 2012, s. 33; Uçuş & Şahin, 2012, s. 26).

### **Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri**

ÇHS’de yer alan dört hak çocuklara tanınan diğer hakların kullanılmasında ve taraf devletlerin görevlerini yerine getirmelerinde göz önüne alınacak temel ilkeler niteliğindedir.

#### ***Ayrımcılığın Önlenmesi (Md. 2)***

Ayrımcılık, çocukların ve bütün insanların hak ve özgürlüklere eşit şekilde sahip olmalarını ve bunlardan eşit şekilde faydalanmalarını önleme amacını taşıyan herhangi bir dışlama, ayırım, kısıtlama ya da tercih yapılması olarak görülmektedir (Akyüz, 2001; ÇHS El Kitabı, s. 29).

UNICEF Dünya Çocuklarının Durumu raporunda (2016) eşitsizliklerin kaçınılmaz ya da aşılmaz olmadığı savunulmaktadır. Çocuklar için daha eşit ortamlar yaratmak adına; en zor durumdaki çocuklarla ilgili daha iyi veriler sağlamak, çocukların yaşadıkları sorunlara yönelik daha iyi çözümler geliştirmek, yaşanan önceki sorunların daha yenilikçi bir şekilde ele almak, yapılacak olan eşitlikçi yatırımlar ve toplulukların bu süreçlere daha fazla ve etkin katılımlarının sağlanabileceği vurgulanmaktadır.

ÇHS (1995)’nin 2. maddesinde ayrımcılığın önlenmesine yönelik taraf devletlerin yerine getirmesi gerekenler açıkça şu şekilde ifade edilmiştir.

1. Taraf Devletler, bu sözleşmede yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, kendilerinin, ana babalarının veya yasal vasilerinin sahip oldukları, ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasal ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayırım gözetmeksizin tanır ve taahhüt ederler.

2. Taraf Devletler, çocuğun ana-babasının, yasal vasilerinin veya ailesinin öteki üyelerinin durumları, faaliyetleri, açıklanan düşünceleri veya inançları nedeniyle her türlü ayrıma veya cezaya tabi tutulmasına karşı etkili biçimde korunması için gerekli tüm uygun önlemleri alırlar.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti anayasası ve diğer mevzuatta da ayrımcılığın önlenmesine yönelik maddelere yer verilmiştir. Anayasanın 10. maddesinde ne sebeple olursa olsun olumsuz ayrıcalık reddedilmiş ve kanun önünde eşitlik ilkesi kabul edilmiştir. Türk Medeni

Kanunu (2001)'nda herkes haklara ve borçlara ehil olmada eşittir denilmiştir (md. 8). ÇKK 4. maddesinde “çocuk ve ailesinin herhangi bir nedenle ayrımcılığa tabi tutulmaması” ifadesine yer verilmiştir. Ayrıca her ne sebeple olursa olsun bireyler arasında ayırım yapılması Türk Ceza Kanununa göre de suç sayılmaktadır (Akyüz, 2001, s. 7; BM ÇHS İkinci ve Üçüncü İlerleme Raporu Türkiye, 2001, s.16).

ÇHS 2. madde ve Çocuk Hakları Komitesinin ayrımcılık yasağına yönelik yorumları sözleşmeyi kabul eden taraf devletlerin aktif şekilde ayrımcılığı önleme yükümlülüklerinin bulunduğunu vurgulamaktadır. Bu yükümlülük hakların uygulamaya koyulabilmesi için inceleme, planlama, yasa çıkarma, izleme, eğitim ve bilgilendirme, önlem alma ve bunların izlenmesi gibi çeşitli çalışmaları da kapsamaktadır. Ayırım gözetme ilkesinin bu çalışmalar olmadan sadece yasalarda yer alması uygulanması için yeterli görülmemektedir. İlkenin uygulama dökülebilmesi ve yaşama geçirilebilmesi için her türlü ayrımcı içerik taşıyan gelenek, görenek, adet ve uygulamalarla da mücadele etmek onlara karşı çıkmak gerekmektedir (Akyüz, 2001, s. 7; ÇHS Uygulama El Kitabı, s. 26).

### ***Yaşama, Hayatta Kalma ve Gelişme Hakkı (Md. 6)***

Yaşama hakkı kişinin fiziksel ve ruhsal bütünlüğünü koruyabilmesi ve varlığının çeşitli sebeplerle, etkilerle bozulmasına engel olabilmesi hakkı olarak ifade edilmektedir. Tanım incelendiğinde yaşama hakkının iki ögeden oluştuğu söylenebilir. İlki insan bedeni içerisinde tüm korkulardan uzak yaşayabilmesi hakkı ve ruhsal yaşama ilişkin haklardır. Gelişim hakları ise çocuğun kendini gerçekleştirebilmesi için gereksinim duyduğu haklar olarak ifade edilmektedir. Eğitim, bilgi edinme, oyun, düşünce, din ve vicdan özgürlüğü, dinlenme, boş zaman ve kültürel etkinliklere katılma hakkı gelişim hakları içerisinde yer alan haklardır (Akyüz, 2001; Ersoydan aktaran Bulut Pedük, 2015, s. 99; Hodgkin & Newell, 1998).

ÇHS 6. maddesinde çocukların yaşama ve gelişme haklarına sahip olduğu ve devletlerin çocuğun yaşamını ve gelişimini güvence altına almakla yükümlü olduğu açıkça ifade edilmiştir. İlgili maddeler şu şekilde açıklanmıştır:

“1. Taraf Devletler, her çocuğun temel yaşama hakkına sahip olduğunu kabul ederler.

2. Taraf Devletler, çocuğun hayatta kalması ve gelişmesi için mümkün olan azami çabayı gösterirler” (ÇHS, 1995, md. 6).

### ***Çocuğun Yüksek Yararının Korunması (Md. 3)***

İlk kez ÇKK’de yer verilen çocuğun yüksek menfaatinin gözetilmesi ilkesine (md. 4) ÇHS’nin 3. maddesinde de şu şekilde yer verilmiştir;

1. Kamusal ya da özel sosyal yardım kuruluşları, mahkemeler, idari makamlar veya yasama organları tarafından yapılan ve çocukları ilgilendiren bütün faaliyetlerde, çocuğun yararı temel düşüncedir.

2. Taraf Devletler, çocuğun anne babasının, vasilerinin ya da kendisinden hukuken sorumlu olan diğer kişilerin hak ve ödevlerini de göz önünde tutarak, esenliği için gerekli bakım ve bu amaçla tüm uygun yasal ve idari önlemleri alırlar.

3. Taraf Devletler, çocukların bakımı ve korunmasından sorumlu kurumların, hizmet ve faaliyetlerin özellikle güvenlik, sağlık, personel sayısı ve uygunluğu ve yönetimin yeterliliği açısından, yetkili makamlarca konulan ölçülere uymalarını taahhüt ederler (ÇHS, 1995, md. 3; ÇKK, 2005, md. 4).

ÇHS’nin 3. maddesi ile çocukların yüksek yararının gözetilmesi ve bu maddede yer alan yükümlülüklerinin yerine getirilmesi istenmektedir. Çocuğun yüksek yararını gözetmeyen mahkeme kararlarının Yargıtay tarafından bozulması kararı Çocuk Haklarının Kullanılmasına İlişkin Avrupa Sözleşmesinin kabul edilmesiyle birlikte uygulamaya koyulmuştur (BM ÇHS, 1995; BM ÇHS İkinci ve Üçüncü İlerleme Raporu Türkiye, 2001, s. 17). Akyüz (2001) de çocukların yüksek yararına ve ayrımcılığa yönelik ilkelerin mahkemeler tarafından dikkate alınmasını ve hazırlanan yasalarla içselleştirilmesinin sağlandığını söylemektedir.

### ***Çocuğun Görüşlerine Saygı Gösterilmesi (Md. 12)***

ÇHS’nin uygulanması ve maddelerinin yorumlanmasında önemli noktalardan birisi de çocukların kendisini ilgilendiren tüm konularda görüşlerinin alınması ve çocuğun gelişimi, yaşı doğrultusunda önem verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca çocuğa kararlara katılma hakkını da vermektedir. Sözleşme de bu ifadeler daha açık haliyle şu şekilde yer almaktadır (Akyüz, 2001, 2012).

1. Taraf Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanırlar.

2. Bu amaçla, çocuğu etkileyen herhangi bir adli veya idari kovuşturmada çocuğun ya doğrudan doğruya veya bir temsilci ya da uygun bir makam yoluyla dinlenilmesi fırsatı, ulusal yasanın usule ilişkin kurallarına uygun olarak çocuğa, özellikle sağlanacaktır (ÇHS, 1995, md. 12).

Çocuk Hakları Komitesi madde 12'yi sözleşmenin temelinde yer alan maddelerden birisi olarak tanımlamakta ve çocukları yetişkinlerin koruyucu bakımı altında gören geleneksel yaklaşım için de köklü bir değişim istemektedir. Talep edilen yeni yaklaşımda çocukların kendi hayatlarıyla ilgili kararları almada etkin temsilciler olarak görülmesi gerektiği savunulmaktadır. Çocukların kendi düşüncelerini ifade etme becerisi varsa ciddiye alınmayı hak etmektedirler. Madde 12'de ifade hakkı resmi dille sınırlandırılmamakta ve düşünceler, duygular, boyamalar, çizimler, şarkı söyleme ve drama gibi yollarla ifade edilebilmektedir. Bebeklerin, küçük çocukların ve öğrenme güçlüğü olan çocukların dahi düşüncelerini ifade edebileceği düşünülmektedir. 12. maddede çocuğun yaşı ve yeteneklerinin gelişimi doğrultusunda düşüncelerinin de daha ciddi bir şekilde dikkate alınması gerektiği açıkça belirtilmiştir. Karar alma süresince tanımlanan dört farklı katılım düzeyi bulunmaktadır.

- Bilgilendirmek
- Şekillenmiş bir düşünceyi ifade etmek
- Bu düşüncenin dikkate alınması
- Asli veya katılımcı karar alıcı olmak (Lansdown, 2005, s. 20).

Düşüncelerini ifade edebilme yeteneğine sahip olan bütün çocukların madde 12'ye göre ilk üç düzeyde hakka sahip olduğu söylenmektedir (Lansdown, 2005, s. 20).

Türk Medeni Kanunu (2001)'nda çocuğun görüşünün aile birliği içerisinde alınması kabul edilmiştir. ÇKK'nin 4. maddesinde de çocuk ve ailesinin bilgilendirmesi şartıyla çocukların karar sürecine katılımları ilke olarak belirlenmiştir. Çocuk hakkında alınacak tedbirlerde çocuğun kararının alınması hususu da açık bir şekilde düzenlenmiştir (ÇKK, 2005, md. 4; Türk Medeni Kanunu, 2001, md. 339; BM ÇHS İkinci ve Üçüncü İlerleme Raporu Türkiye, 2001, s. 18).

Katılım, kendini ve düşüncelerini ifade etme özgürlüğü ve temel sivil hakları içermekte; çocuğun kendisiyle ilgili kararlara dahil olması için kapasitesinin artırılmasını ve çocuğun güçlendirilmesini teşvik eden bir süreç olarak görülmektedir. Katılım ancak bir topluluktaki çalışmaların ve yeniliklerin planlanması ve uygulanmasına imkanlar ölçüsünde çok sayıda kişinin katılımı ile gerçekleşmektedir. Başka bir tanıma göre

katılım, kişinin yaşamını ve içinde bulunduğu topluluğu etkileyen kararları paylaşma süreci olarak da tanımlanmaktadır. Katılım hakkı toplumda ve aile içinde demokrasinin ve çocuğun bağımsız kişiliğinin oluşabilmesinin en önemli koşuludur. Katılım hakkı, çocukların görüşlerini ortaya koyma, serbestçe ifade etme ve kendilerini etkileyen konuları ve sorunları öğrenme haklarını içermektedir. Ayrıca katılım hakkı kişilerin devlet yönetimine katılmasını sağlayan haklardan birisi olarak görülmekte ve kişilerin seçimlerde oy kullanması olarak karar verme sürecinde aktif olmasını ifade etmektedir (Akyüz, 2012; Erbay, 2013, s. 39; Nayır & Karaman Kepenekci, 2011, s. 161).

Çocuğun katılım hakkı ilk ÇHS'de gündeme gelmiştir. Bunun nedeni olarak demokrasi gösterilebilir. Demokrasinin katılımcılık, insan hak ve özgürlükleri, hukukun üstünlüğü ve çoğulculuk gibi temel ilkeleri vardır. Bireylerin yetişkinlikte bu kavramlara sahip olarak yaşayabilmeleri için doğumlarından itibaren bu prensiplerle büyümeleri gerekmektedir. Bu nedenden dolayı da demokrasinin olduğu bir toplumda bireyin içinde yetişmesi gereken kurallar ÇHS'de belirlenmiştir (Akyüz, 2001, s. 10; Kılavuz'dan aktaran Nayır & Karaman Kepenekci, 2011, s. 161). BM Çocuk Hakları Komisyonu çocuğun katılımının aşağıda belirtilen ortamlara teşvik edilmesi gerektiğine vurgu yapmış ve çocuğun ifade edilen ortamlara katılımını sözleşmeyi kabul eden taraf devletlere önermiştir. Bu ortamlar;

- Genel politikaların belirlenmesinde
- Aile ortamında
- Çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada
- Medyada
- Okul ortamında çocuğun katılımına yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir (Akyüz, 2001, s. 12; Erbay, 2013, s. 40).

### **Okul Öncesi Eğitim**

Okul öncesi eğitimin doğru şekilde anlaşılabilmesi için tanımı, önemi ve amaçlarının bilinmesi gerekmektedir. Bu bölümde ilgili başlıklar altında okul öncesi eğitime yer verilmiştir.

## Tanımı ve Önemi

Okul öncesi eğitim kavramı çoğunlukla ilköğretime başlamamış küçük çocuk çocukların bakım ve/veya eğitim kurumunda aldıkları eğitim olarak tanımlanmaktadır. Yapılan bu tanımlama çok yeterli olmamakla birlikte okul öncesi eğitim 0-6 yaş grubundaki çocukların gelişimlerini desteklemeye yönelik, sistemli ve planlı olarak yapılan her türlü eğitim etkinlikleri olarak da ifade edilebilmektedir. Okul öncesi eğitim kavramı yerine son yıllarda erken çocukluk eğitimi teriminin kullanıldığını gözlemlemek mümkün olsa da okul öncesi eğitim kavramı ülkemizde daha yaygın şekilde kullanılmaktadır. Erken çocukluk eğitimi kısaca “EÇE” olarak kullanılmakta ve daha çok 0-8 yaş aralığındaki çocuklar için “yaşama, gelişim, büyüme ve bakım” gibi farklı süreçleri içermektedir (Bekman & Gürlesel, 2005, s. 25; Gordon & Browne, 2011; Ural & Ramazan, 2007, s. 13). Erken çocukluk eğitimi veya okul öncesi eğitim ifadelerinden hangisi kullanılırsa kullanılsın önemli olan çocuğun her alanda gelişimini sağlayan ve hakkı olan eğitim ve bakım faaliyetlerinin yerine getirilmesi ve gereksinimlerinin karşılanmasıdır (Ural & Ramazan, 2007, s. 14). Oktay (1990)’da çocuğun doğumundan ilkokula başlayıncaya kadar süren döneme “okul öncesi dönem” bu dönemde çocuğa verilen tüm eğitsel etkinliklere de “okul öncesi eğitim” denildiğini ifade etmiştir. XIV. Milli Eğitim Şurasında (1993) okul öncesi eğitim tüm yönleriyle ele alınmış ve okul öncesi eğitim;

“0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkanları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitimin bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir” şeklinde tanımlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2011) tarafından erken çocukluk eğitiminin tanımı;

“Çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan bedensel, motor, sosyal ve duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim sürecine erken çocukluk eğitimi denir” (s. 3) şeklinde yapılmıştır.

Çocuğun doğumundan yedi yaşına kadar geçirdiği süre çocuğun sağlıklı gelişimi açısından hayati denecek kadar önemlidir. Bu süreçte çocuk tüm alanlarda hızla gelişmekte ve çocuğun gelecek yaşamı süresince etkili olacak birçok özelliğinin temeli bu sürede atılmaktadır (Oral, Yaşar ve Tüzün, 2016, s. 7). Bireyin yaşamındaki hızlı gelişmelerin yaşandığı ve çocuk için çok önemli olan bu yıllar yaşamın sihirli ve kritik yılları olarak görülmekte ve bu yıllarda çocuklara destekleyici imkanların verilmesi gerekmektedir. Yaşamın ilk yılları (0-6 yaş) çocuğun hızlı bir gelişim (bilişsel, dil, sosyal-duygusal,

fiziksel, motor) gösterdiği aynı zamanda da öğrenme kapasitesinin yüksek olduğu yıllar olmakla birlikte çocuğun sevgiye ve ilgiye en çok gereksinim duyduğu yıllar olarak da görülmektedir. Bu dönemin çocuk açısından çevreden gelen etkilere ve uyarıcılara en açık olduğu dönem olduğu düşünülmektedir (Bekman & Gürlesel, 2005, s. 25; Oktay, 1990; Ural & Ramazan, 2007, s. 14). Toplumlar çocukların eğitimlerine ideallerini geleceğe taşımak için her zaman önem vermiştir. Çocukların içinde buldukları toplumlarda sorumluluklar üstleneceği düşünülmüş bu yüzden de bunalım zamanlarında sorunların çözümünde çocuklar ilk akla gelen kişiler olarak görülmüştür. Bundan dolayı da çocukların iyi bir şekilde yetiştirilmesiyle bu sorunlara çözüm bulunacağı düşünülmektedir (Gurbetoğlu, 2007, s. 68). Günümüzde çocuğun doğumuyla birlikte eğitiminin başlaması gerektiği görüşü kabul görmüş ve eğitim çağının okula başlama dönemi olduğu görüşü ise eskide kalmıştır. Eğitim yaşının çok daha erken dönemlere taşınmasında pedagojik gelişmeler etkili olmuştur. Ülkemizde ve dünyada 0-6 yaş grubu çocuklarının okul öncesi eğitim alma oranları artmaktadır. Bu yaş grubundaki çocuklar okul öncesi eğitim ile birlikte evlerinin dışında ilk kurumsal eğitim deneyimlerini yaşamakta ve çocuklarda eğitime ilişkin geleceklerini de etkileyecek duygu ve düşüncelerin oluşmasında rol oynamaktadır (Gurbetoğlu, 2007, s. 76; Özdemir Topaloğlu, 2009, s. 9).

Erken yaşam deneyimleri çocuğun öğrenmesini, okula dair geliştireceği tutumları belirlemesini ve okul başarısını etkilemektedir. Çocuğun okul öncesi dönemde olumlu deneyimler yaşaması onda öğrenmeye, okula ve kendi becerilerine dair olumlu tutumlar geliştirir. Çocuğun yaşayacağı olumsuz deneyimler ise problem yaşamasına ve eğitim hayatının olumsuz etkilenmesine neden olabilmektedir. Çocuğun sağlıklı şekilde büyüyüp gelişebilmesi öğrenmeye ve okula karşı olumlu tutumların oluşturulması için zengin ve nitelikli bilişsel ve dil uyarıcılarının, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin çocuğa sunulduğu ve bağımsızlığının desteklendiği bir çevreye gereksinim vardır. Bu olumlu yaşantılar ise ancak nitelikli bir okul öncesi eğitim ve sağlıklı bir aile ortamıyla mümkündür (MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

### **Amaçları**

Okul öncesi eğitimin çeşitli amaçları bulunmaktadır. Öncelikli amaç çocuğun ilköğretim öncesi tüm gelişim alanlarında bir bütün olarak gelişimini sağlamak için çocuğa uygun



ortamda uygun eğitim vermektir. Okul öncesi eğitim sayesinde çocuğun ebeveynleri tarafından verilenler daha geliştirilerek zenginleştirilebilmekte ve eksikler giderilerek yanlış davranışların etkileri azaltılabilmektedir. Okul öncesi kurumlar sayesinde çocuğun yaşamında çok önemli bir yere sahip olan oyun gereksinimleri karşılanmakta ve çocuğun iyi ve doğru alışkanlıklar kazanması desteklenebilmektedir. Çocukların eşit şartlarda eğitim almaları sağlanarak fırsat eşitsizlikleri ortadan kaldırılmaktadır. Başka bir amaç ise çocuğun özelliklerine uygun uyarıcı açısından zengin bir çevre sunarak çocuğun gelişiminin desteklenmesi ve bu sayede çocuğun ilkokula hazırlanmasıdır. Burada ilkokula hazırlamaktan kastedilen çocuğa kağıt kalem verilerek okuma yazma öğretilmesi değildir. Okul öncesi dönemde çocuklara okul olgunluğu ve farkındalığı kazandırmak hedeflenmektedir. Genel olarak değerlendirmek gerekirse çocukların daha uzun süre eğitim almaları, üretken, başarılı, aktif ve daha sağlıklı olmaları erken çocukluk eğitiminin amaçlarındandır (Başal, 2007, s. 22; Kuru Turaşlı, 2012, s. 5; Oral vd., 2016, s. 7).

MEB Okul Öncesi Eğitim Programında ve MEB Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri milli eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun olarak şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Çocukların; Atatürk, vatan, millet, bayrak, aile ve insan sevgisini benimseyen, milli ve manevî değerlere bağlı, kendine güvenen, çevresiyle iyi iletişim kurabilen, dürüst, ilkeli, çağdaş düşünceli, hak ve sorumluluklarını bilen, saygılı ve kültürel çeşitlilik içinde hoşgörülü bireyler olarak yetişmelerine temel hazırlamak amacıyla çaba göstermek,
2. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak,
3. Çocukları ilkokula hazırlamak,
4. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
5. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak,
6. Çocuklara sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi davranışları kazandırmak,
7. Çocuklara hayal güçlerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışlarını kazandırmaktır (MEB Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, md. 6, 2004; MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013; MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, 2002).

Toplumlar gereksinimleri doğrultusunda eğitim önceliklerini belirleyebilmektedir. Fakat okul öncesi eğitim ile ilgili olarak toplumlar için belirlenmiş ve kabul görmüş ortak hedefler bulunmaktadır. Bu hedefler okul öncesi eğitimin evrensel amaçları olarak ifade edilmiş ve Dünya Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Örgütü (OMEP) başkanlığını yıllarca yapmış olan Mialaret tarafından okul öncesi eğitimin toplumsal, eğitici ve gelişimsel

amaçları olduğu dile getirilmiştir (Gültekin Akduman, 2016, s. 4; Kuru Turaşlı, 2012, s. 5; Oktay, 2004, s. 188). Bunlar;

- Çalışan annelerin çocuklarına bakmak, çocukların bireysel gelişimlerini desteklerken her çocuğun eğitim hakkını kullanmasına imkan tanımak ve çocukların sosyalleşmesini sağlamak okul öncesi eğitimin toplumsal amaçları içerisinde yer almaktadır.
- Çocuğun duyularını geliştirerek dünyaya ve çevresine olan duyarlılığını artırmak okul öncesi eğitimin eğitici amaçları iken
- Çocuğun gelişimini temel alarak gelişimsel tecrübelerine değer vermek, öğrenme, konuşma, dil becerilerini geliştirme, bağımsız olarak kendi denetimini yerine getirme ve bedenini kontrol etme gibi becerilerin gelişimini sağlamak ise gelişimsel amaçları olarak açıklanmaktadır (Mialaret'ten aktaran Gültekin Akduman, 2016, s. 4; Kuru Turaşlı, 2012, s. 5; Oktay, 2004, s. 188).

### **Okul Öncesi Eğitim Kurumları**

Nitelikli insan yetiştirmek için eğitim-öğretim kurumlarının da nitelikli olması gerekmektedir. Nitelikli eğitimin önemli faktörlerinden birisi eğitimin verildiği kurumlardır. Çocuğun ilköğretim ile tanışmadan önce bir hazırlık eğitimi almasına gereksinim duyulmakta bu hazırlık eğitimi de ancak okul öncesi eğitim kurumlarında verilecek eğitimle sağlanabilmektedir (Çakmak & Yılmaz, 2009, s. 491; Demir & Çamlı, 2011, s. 118).

MEB Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2004, md. 4) ve MEB Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014, md. 4)'nde okul öncesi eğitim kurumu, okul, anaokulu, anasınıfı ve uygulama sınıfı aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır. Yönetmeliklerde 2012 yılında okul öncesi eğitim programında yapılan güncelleme ile birlikte tanımlarda da değişiklik ve güncellemeler yapılmıştır.

- a. Okul öncesi eğitim kurumu, okul öncesi çağına gelmiş çocuklara eğitim veren resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumunu,
- b. Okul, anaokulu ile bünyesinde uygulama sınıfı ve anasınıfı bulunduran her derece ve türdeki okulu,
- c. Anaokulu, 36-66 ay arası çocukların eğitimi amacıyla açılan okul,
- d. Ana sınıfı, 48-66 ay arası çocukların eğitimi amacıyla örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde açılan sınıf,

e. Uygulama sınıfı, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında çocuk gelişimi ve eğitimi alanında 36-66 ay arası çocukların eğitiminin yapıldığı uygulama birimini ifade etmektedir.

Çocuklara hizmet veren diğer kuruluşlar ise Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri ile Özel Çocuk Kulüplerinin Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik (2015, md. 4)'le düzenlenen Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı kreş, gündüz bakımevi ve çocuk kulübüdür. Kreşlerde 0-24 aylık çocuklara, gündüz bakımevlerinde 25-66 aylık çocuklara hizmet verilmekteyken ilkokul ve ortaokul eğitimine devam eden daha büyük yaş grubundaki çocukların hizmet aldığı kurum olarak çocuk kulübü tanımlanmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumları günümüzde giderek gelişmekte çocuğun bakımı, beslenmesi, kişiliğinin gelişmesi, kendine güvenebilmesi, güzel alışkanlıklar kazanabilmesi, tüm gelişim alanlarının desteklenmesini ve çocuğa oyun, hareket ve arkadaş ortamı sağlayan kurumlar olarak varlık göstermektedirler. Yaşamın ilk yıllarının öneminin anlaşılmasıyla birlikte okul öncesi eğitim veren kurumlar giderek yaygınlaşmakta ve sayıları artış göstermektedir (Oktay, 1990). Bu kurumlarda eğitim tam gün, yarım gün ve ikili eğitim şeklinde yürütülmektedir (MEB Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, md. 4, 2004). Çocuklara hizmet verecek bir okul öncesi eğitim kurumunun çocukların eğitim gereksinimlerini karşılayacak şekilde planlanmış olması ve çocukların etkin öğrenmelerinin desteklenmesi ve yaratıcı problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için eğitim ortamının iyi tasarlanmış olması gerekmektedir. Özenli ve dikkatli tasarlanan ve planlanan ortam verilecek eğitimin başarıya ulaşması açısından önem taşımaktadır (MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

### **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Alanı**

Çocuk gelişimi ve eğitimi alanında kadınların çalışma hayatına girmesi, erken çocukluk eğitimi ile özel eğitimin öneminin ön plana çıkması ve erken çocukluk eğitiminin zorunlu hale getirilmesi çalışmalarının sürdürülmesinden dolayı sektörde kaliteli ara eleman ihtiyacı artmıştır. Bu ihtiyacı karşılamak üzere alanda yenilikçi, sabırlı, problem çözebilen, iletişim becerisi güçlü ve alanın ihtiyaçlarına karşılık verebilecek ve ara eleman standartlarına uygun eleman yetiştirmeyi hedeflenmektedir (MEB, 2014, s. 3).

Okul öncesi eğitimle ilgili istatistikler incelendiğinde yeterli sayıda öğretmenin kurumlarda bulunmadığı görülmekte ve yardımcı öğretmen olarak çalışan personelle okul öncesi

eğitim kurumlarındaki öğretmen açığı kapatılmaya çalışılmaktadır. Bu durum örneklerle incelendiğinde; şenay (2017, s. 61) araştırmasında okul öncesi öğretmenleri çalışmış ve katılımcıların %13'ünü kız ML ve %14,9'unu çocuk gelişimi ön lisans mezunlarının oluşturduğu, Duran (2014, s. 43) tarafından yapılan çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mezun olunan programa göre dağılımları incelendiğinde katılımcıların %28,8'ini kız ML ve %9,3'ünü ise MYO mezunlarının oluşturduğu ve Gürsoy (2009, s. 78)'un çalışmasında örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenlerinden %17,9'unun kız ML ve 15,6'sının ön lisans mezunu olduğu görölmüştür. Ayrıca Bağ (2015, s. 32) tarafından yapılan araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %12,9'u ön lisans mezunu olup mezun olunan programa bakıldığında %16,2'sini çocuk gelişimi mezunlarından oluştuğu ve Öztürk (2006, s. 70)'ün çalışmasında öğretmenlerden %18,8'inin ön lisans mezunu olduğu görölmektedir.

Göröldüğu üzere birçok kurumda okul öncesi öğretmeni ile birlikte çalışan veya okul öncesi öğretmeni bulunmayan kurumlarda onun sorumluluğunu üstlenen yardımcı meslek elemanları bulunmaktadır (şahin, 2013, s. 168). Sağlıklı nesillerin oluşturulabilmesi için çocuklarla ilgili alanlarda çalışabilecek çocuk gelişimcilere gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle ölkemizde lise, ön lisans ve lisans düzeyinde çocuk gelişimi programları bulunmakta ve çocuk gelişimi bölümleri kurularak sayıları artmaktadır (Doğan & Baykoç, 2015, s. 427). Bu programlar aracılığıyla alanda gereksinim duyulan meslek elemanları yetiştirilmektedir. Aşağıda çalışmanın katılımcı gruplarını oluşturan çocuk gelişimi bölümü lise ve ön lisans programlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### **Lise Programı**

MEB'in Mesleki Teknik Eğitim Alanları (2015) raporunda ML'lerde bulunan çocuk gelişimi ve eğitimi alanı;

Okul öncesi eğitim programı hazırlama, öz bakım becerileri, yetersizlik türleri ve kaynaştırma, oyunu gelişim alanları ve etkinliklerde kullanma, oyuncak hazırlama, kostüm hazırlama ve yüz boyama çalışmaları, çocukla etkili iletişim kurma, özel eğitimde öz bakım, özel eğitim programı hazırlama, yetersizlik türleri ve eğitimi ile ilgili bilgi, becerileri kazandırmaya yönelik eğitim ve öğretim verilen alan (s. 18) olarak tanımlanmıştır.

Çocuk gelişimi ve eğitimi alanının liselerde eğitim süresi dokuzuncu sınıftan sonra üç yıldır. Alanın altında "erken çocukluk eğitimi ve özel eğitim" olmak üzere iki dal bulunmaktadır. Öğrenciler alan seğimini dokuzuncu sınıfın sonunda yapmakta ve onuncu

sınıftan itibaren alan eğitimine başlamaktadır. Dal seçimi ise onuncu sınıfın sonunda yapılmakta öğrenciler on bir ve on ikinci sınıfta dal eğitimi almaktadır. Alan ve dallarda öğrenim görmekte olan öğrenci sayıları incelendiğinde İstanbul genelinde bünyesinde çocuk gelişimi ve eğitimi alanı bulunan toplam 85 lise görüntülenmektedir. Listelenen okulların tümünde erken çocukluk dalı bulunmaktayken, özel eğitim dalı bulunan lise sayısı 37'dir. Türkiye genelinde ise 1167 okulda çocuk gelişimi ve eğitimi alanı bulunmaktadır. Bunlardan 1151'inde erken çocukluk dalı ve 386 okulda özel eğitim dalı bulunmaktadır. Alandan mezun olan öğrenci mezun olduğu alan ve dalın yazılı olduğu diploma ile birlikte iş yeri açma belgesi almaktadır. ML'lerde çocuk gelişimi ve eğitimi bölümünü bitirenler üniversite için sınava girmek ve sınavda başarılı olmak şartıyla üniversitelerin lisans ve ön lisans programlarına devam edebilmektedir. Alandaki dört yıllık lise eğitimi başarıyla tamamlayanlar MEB'e bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kreş ve gündüz bakımevleri ile özel kreşlerde öğretmen ve bakım elemanı olarak görev alabilmektedir (MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, 2018; MEB, 2014, s. 3; Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri ile Özel Çocuk Kulüplerinin Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik, 2015, md. 26).

### **Ön Lisans Programı**

Çocuk gelişimi ön lisans programı çeşitli şehirlerde devlet ve vakıf üniversiteleri bünyesinde bulunmakta olup programda burslu, ücretli ve ücretsiz olarak gündüz ve ikinci öğretim şeklinde eğitim verilmektedir. Çocuk gelişimi ön lisans programının amacı toplumun önemli bir bölümünü oluşturan 0-18 yaş arasındaki tüm çocukların gelişim alanları (bilişsel, dil, sosyal, duygusal, motor ve özbakım) doğrultusunda değerlendirmelerini yapabilen ve çocukların gelişim alanları ile becerilerini değerlendirme konusunda ilgili kişilere hizmet sunan personel yetiştirmektir. Alandan mezun olan kişilerden çocukların özellikleri ve gereksinimlerini bilmesi ve bu doğrultuda etkinlik planlaması, uygulama ve değerlendirme yapması beklenmekte; etkinlikler için materyalleri hazırlaması ve ilgili materyalleri kullanıp bakımını yapması gerekmektedir. Ayrıca özel gereksinimli çocukların özel eğitim gereksinimlerini dikkate alarak uygulamalar ve etkinlikler yapabilmelidir. Başta çocuk olmak üzere alanla ilgili diğer kişilerle sağlıklı ve etkili iletişim kurması beklenmektedir. Kişilerin alana ilişkin yenilikleri ve gelişmeleri

takip edebilmesi ise programı tamamlayan kişilerin kazanması istenilen başka bir özelliktir. Çocuk gelişimi alanında ön lisans eğitiminin verildiği üniversiteler incelendiğinde İstanbul şehri için yapılan arama sonucunda 30 ve Türkiye geneli için yapılan arama sonucunda 128 kayıt görüntülenmiştir. Ayrıca Anadolu ve Atatürk Üniversitelerine bağlı çocuk gelişimi açıköğretim programı bulunmaktadır. Çocuk gelişimi ön lisans programından mezun olan kişiler ML mezunlarından öncelikli olarak MEB'e bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kreşler ve gündüz bakımevleri ile özel kreşlerde öğretmen ve bakım elemanı olarak görev alabilmektedir (Anadolu Üniversitesi, 2018; Atatürk Üniversitesi, 2018; İstanbul Üniversitesi, 2018; Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri ile Özel Çocuk Kulüplerinin Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik, 2015, md. 26; Yükseköğretim Kurumu [YÖK], 2018).

## BÖLÜM 4

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmayı destekleyen araştırmalar “çocuk ve çocukluk ile ilgili araştırmalar” başlığı altında ele alınmıştır.

#### **Çocuk ve Çocukluğa Bakış ile İlgili Araştırmalar**

Alver (2004) tarafından gerçekleştirilen “Neil Postman'in Çocukluğun Yok Oluş Sürecinde İletişim Teknolojisi Eleştirisinin Eleştirisi” adlı çalışmada, Neil Postman'in tarihsel gelişim süreci içinde ve iletişim teknolojisinin gelişimine paralel olarak çocukluğun geçirdiği dönüşümlerin ve çocukluğun kaybolmasına ilişkin görüşlerinin, eleştirel bir yaklaşımla incelenmesi amaçlanmıştır. İçerikte “Tanrısallaştırılan Teknolojinin Öteki Yüzü ya da Çocukluğun Yok Edilişi” ile “Çocukluğun Yok Oluş Sürecinde İletişim Teknolojisinin Rolünün Değerlendirilmesi” başlıklı konulara yer verilmiş ve bu doğrultuda eleştiriler yapılmıştır. Sonuç olarak gelişen iletişim teknolojisinin yetişkinler ile çocuklar arasındaki sınırları kaldırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada sağlıklı bir çocukluk kültürünün oluşturulması için yapılması gerekenler açıkça belirtilmiştir.

Yılmaz Irmak ve Engin (2004) tarafından yapılan “İlkokul Kitaplarında Çocuk İmajları” adlı çalışmada, ilköğretim kitaplarındaki metinlerde çocukluk imajının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 2000’li ve 1940’lı yılların ilköğretim kitaplarında yer alan metinlerde sunulan çocuk imajları betimlenmiş ve imajlar karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Sonuçta ilkokul kitaplarındaki metinlerde 2000’li yıllarda yetişkinlikten farklı bir çocukluk kavramı bulunmakta ve çocukluk dönemi ise yetişkinliğe hazırlanma

dönemi olarak görülmektedir. Özellikle eğitim ortamında çocuk pasif olarak görülmektedir.

Onur (2005) tarafından yapılan “Çocukluğun Dünü ve Bugünü” adlı çalışmada, çocukluğun tarihi, çocuk sosyolojisi, gelişim psikolojisi ve Türkiye’de çocukluk başlıklarına yer verilmiştir. Çalışma sonucunda ise Türk toplumunda çocukların sevildiği fakat gerekli sevgi, ilgi ve desteğin yeterince gösterilmediği belirtilmektedir. Günümüzde Türkiye’de yaklaşık olarak nüfusun dörtte birini oluşturan çocukların zor şartlarda olduğu ifade edilmektedir.

Sorin (2005) tarafından yapılan “Changing Images of Childhood- Reconceptualising Early Childhood Practice” adlı çalışmada, çocukluğa atfedilen on imaj incelenmiş ve eleştirel bir yolla bu çocukluk imajlarının kendi uygulamalarını nasıl etkilediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Buna göre tarihsel olarak çocuk için bilinen üç yaygın imaj vardır; çocuğun yetişkinler tarafından biçimlendirilen “boş levha (tabula rasa)” olarak tanımlandığı masum çocuk, ebeveyn mahremiyetinin ürünü olarak görüldüğünden doğuştan günahkâr olduğuna inanılan kötü çocuk ve yetişkinlerin küçülmüş versiyonları olup onlarla yaşayan ve çalışan minyatür yetişkin. Ancak bu kavramlar yetişkin yaşamında çocuk ve çocukluğun inşasını açıklamada yeterli olmadığından; bunlara ek olarak yeni yapılar/imajlar oluşturulmuştur. Bu imajlar; masum çocuk, kurtarıcı çocuk, kötü çocuk, çabuk büyüyen çocuk, kontrolden çıkmış çocuk, küçük yetişkin, eğitime devam eden yetişkinler, mülk olarak görülen çocuk, kurban çocuk ve katılımcı/vatandaş çocuk imajlarıdır. Masum çocuk, kötü çocuk, eğitime devam eden yetişkinler ve mülk olarak görülen çocuk imajlarının yetişkine bağımlı imajlar olarak, kurtarıcı çocuk imajının da yetişkinden sorumlu çocuk imajı şeklinde açıklandığı görülmüştür. Katılımcı çocuk imajı ise yetişkin ve çocuğun rollerini ve güçlerini paylaştığı çocukluk imajı olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada incelenen çocukluk imajları birbirinden farklı görünse de her birinin birbiriyle bağlantı içinde olduğu anlaşılmıştır. Çocukluk yaşamın kendi dünyasını oluşturduğu önemli bir periyodudur. Erken çocukluk eğitimcileri çocukların yaşamlarında ve eğitimlerinde çok önemlidir.

Gurbetoğlu (2007) tarafından yapılan “II. Meşrutiyet Dönemi Çocuk Dergilerinde Çocukluk Anlayışı” adlı çalışmada, dönemin çocuk dergilerinde çocukluk anlayışı incelenmiştir. Dönemde eğitim anlayışında yetişen nesillerin sosyo-ekonomik sorunlara çözüm bulacak bireyler olması beklentisi göz önüne alındığında incelenen çocuk dergilerindeki çocukluk anlayışının bu veriyi destekler nitelikte olduğu görülmüştür. II.



Meşrutiyet Döneminde çocuk ve çocuklukla ilgili özel bir beklenti bulunmaktadır. Yapılan çalışmayla da dönemde hedeflenen çocukluğun ortaya koyulması için 1908-1918 yılları arasında 22 çocuk dergisi incelenmiştir. Toplamda 500'e yakın sayı ele alınmış ve çocukluk anlayışı, çocuk ve eğitim, çocuk ve zeka, çocuk ve çevre, çocuk hakları ve görevleri, itaat kültürü ve saygı, çocuk ve oyun, çocuk oyunları gibi başlıklar altında incelenerek değerlendirilmiştir. Sonuç olarak dönemin tüm dergilerinde “çocukluk felsefesi” ortaya koyacak içeriklerin pek yer almadığı görülmüştür. Ayrıca dergilerde ortak özellik olarak “çocukluk” tan ziyade “geleceğin yetişkini” fikrinin gözlendiği saptanmıştır.

Uçuş ve Şahin (2012) tarafından yapılan “Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne Yönelik Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri” adlı çalışmada, öğretmenlerin ve yöneticilerin okullarda Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin uygulanması ve yaşatılmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma modeli kullanılarak yapılan araştırma 2008-2009 yıllarında Aydın ilinde yürütülmüştür. Aykırı ve aşırı durum örnekleme ile iki ilkokul belirlenmiş ve bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile okul yöneticileri araştırmaya katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla toplanan veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin ve yöneticilerin çocuk hakları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı ve bu doğrultuda uygulamalar yapmadıkları saptanmıştır.

Sormaz ve Yüksel (2012) tarafından yapılan “Değişen Çocukluk, Oyun ve Oyunağın Endüstrileşmesi ve Tüketim Kültürü” adlı çalışmada, çocukluk kavramı farklı kuramsal yaklaşımlar açısından ele alınmış ve çocukluk kavramının tarihsel süreçteki analizi yapılmıştır. Çalışmada ekonomik küreselleşmenin çocuk kültürü, oyun ve oyuncağı etkilediği ve bunların endüstrileşmesine yol açtığı belirtilerek çocukluk kavramının küreselleşme süreçleri içerisinde incelenmesi gerektiğine değinilmiştir. Ekonomik küreselleşmenin artışıyla beraber çocuklar uluslararası şirketler tarafından hedef alınmıştır. Buna bağlı olarak da yiten çocukluk, çocukların tek tipleşmesi ve tüketen çocuk imgesinin ortaya çıkışı tartışılmıştır. Çocukların artık giderek tüketici olarak sosyalleştiği görülmekte ve küreselleşme karşıtı bir hareketin başlaması gerekmektedir.

Şahbaz ve Çekici (2012) tarafından yapılan “İlköğretim Türkçe 6,7 ve 8. Sınıf Ders Kitaplarındaki Okuma Parçalarında Çocuk İmgeleri” adlı çalışmada, okuma parçalarında yer alan çocuk imgelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 2010-2011 ve 2011-2012 eğitim-öğretim yıllarında üçer, toplamda 6 ders kitabı incelenerek veriler toplanmıştır. 6 kitapta

toplam 180 parçanın 58'inde çocuk kavramının yer aldığı görülmüştür. Kitaplardaki çocuk kavramının kitaplardaki kullanımına bakılarak çocuk imgeleri betimlenmiştir. Çalışma sonucunda okuma parçalarında içinde yaşanan kültürün etkisine bağlı olarak yoksul, hasta, yardıma muhtaç ve çalışan çocuk imgelerinin yer aldığı görülmüştür. Ayrıca kitaplarda çalışkan, okuyan ve eğitim gören çocuk imgeleri ile söz dinleyen, saygılı, duyarlı ve anılardaki çocuk imgelerine de yer verilmiştir. Yaratıcı, meraklı, hayalperest gibi imgelerin kitaplarda yeterince yer verildiği daha sık verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Kuyucu, Şahin ve Kapıcıoğlu (2013) tarafından yapılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin ‘Çocuk’ Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler” adlı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kavramına ilişkin zihinsel imgelerini metafor tekniğini kullanarak belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmaya 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Konya ilinin farklı ilçelerinde (Meram, Karatay ve Selçuklu) anasını ve anaokullarında görev yapan (N:100) öğretmenler katılmıştır. Nitel desende gerçekleştirilen bu araştırma “olgubilim” modeline göre yapılmıştır. Öğretmenlerin çocuk kavramına ilişkin imgeleri 10 farklı kategoriye ayrılmıştır. “Şekillendirilebilen bir hammadde olarak çocuk” ve “pasif bir alıcı olarak çocuk” kategorileri sırasıyla en çok metafor üretilen kategoriler olmuştur. Çalışmada çocuk kavramına yönelik en az metaforun yer aldığı kategori “ilgiye ve bakıma muhtaç bir varlık olarak çocuk” kategorisi olmuştur.

Avcı, Kara, Ayhan, Güngör ve Kayacık (2014) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Çocukluk Anlayışlarının İncelenmesi” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının çocukluk anlayışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini Gazi Üniversitesinde farklı öğretmenlik programlarında okuyan 200 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri öğretmen adaylarına uygulanan anket ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, çocukluğun başlangıç ve bitiş yaşlarıyla ilgili olarak öğretmen adaylarının çoğunluğunun çocukluğu sıfır yaştan başlattığı ve on iki yaşında sona erdirdiği belirlenmiştir. Katılımcılar çocukluğu olgun düşünme kapasitesine sahip olmayan ve toplumdaki rollerinin bilincinde olmayan bireyler olarak tanımlamışlardır. Öğretmen adaylarının temel çocuk haklarına ilişkin görüşlerinde çoğunluk tarafından hemfikir olunan bir hak bulunamamış, katılımcıların yaklaşık üçte biri yaşama ve barınma gibi hakların olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının çocuklar için ideal dünya

konusundaki görüşlerinin üçte bir oranında eğlenceli bir dünya şeklinde olması çocuklukla ilgili görüşlerine paralellik göstermiştir.

Akıncı Demirtaş (2015) tarafından yapılan “Çocuk Gelişimi Bölümü Üniversite Öğrencilerinin ‘Çocuk’ Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler” adlı çalışmada, çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin çocuk kavramına ilişkin zihinsel imgeleri metafor tekniği ile tespit etmek amaçlanmıştır. 2014-2015 öğretim yılında Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünde öğrenim gören 169 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Nitel yöntemle toplanan araştırma verileri analiz edilmiş ve sonuçta katılımcıların 62 metafor geliştirdikleri saptanmıştır. Çalışmada çocuk kavramı için “çiçek, hayat ve su” metaforları en çok üretilen metaforlar olmuşken; “sünger, filozof, pamuk, gökkuşağı, melek, fidan, deniz ve gelecek” gibi metaforların da çocuklar için kullanıldığı gözlenmiştir. Oluşturulan metaforlar kategorilere göre incelendiğinde çocuk için “şekillendirilebilen bir hammadde olarak çocuk”, “pasif bir alıcı olarak çocuk ve bilinmeyen gizemli bir varlık olarak çocuk” ve “mutluluk kaynağı olarak çocuk” kategorileri sırasıyla en çok metaforun yer aldığı kategoriler olmuştur.

Pesen (2015) tarafından yapılan “Ebeveynlerin ‘Çocuk’ Kavramına Yükledikleri Metaforlar” adlı çalışmada, ebeveynlerin “çocuk” kavramına ilişkin algılarını metaforlar yoluyla belirlemek amaçlanmıştır. Nitel desende yürütülen araştırma verileri 2014-2015 öğretim yılında gönüllü olarak çalışmaya katılan toplam 100 (kadın N:47, erkek N:53) ebeveynden toplanmıştır. Ebeveynlere “çocuk ..... gibidir; çünkü .....” ifadelerinin yer aldığı bir form verilmiş ve ebeveynlerden görüşlerini yazmaları istenmiştir. Toplanan veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda ebeveynlerin çocukları “mutluluk kaynağı” ve “değerli birer” varlık olarak algıladıkları saptanmıştır.

Kunt Bulut (2015) tarafından yapılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukluk Anlayışı” adlı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin nitel ve nicel boyutta çocukluk anlayışlarını saptanması amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen ve 72 sifattan oluşan Çocukluğa Bakış Sıfat Listesi aracılığı elde edilmiştir. Araştırmada Ankara’da görev yapan 51 öğretmenden görüşme yöntemi ile nitel veriler toplanmış, 557 öğretmene ise Çocukluğa Bakış Sıfat Listesi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel olarak çocukluğa karşı olumlu bir bakış açısı olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çocukların en çok sevgiye gereksinim duydukları, korunma ve güvende olma hakkına sahip oldukları ve en önemli haklarının ise anne ve babaya sahip olma hakkı

olduğu yönünde bir algıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin katılım hakkını önemsedikleri; evde, okulda ve toplumda çocukların görüşlerine başvurulması gerektiğine yönelik bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler çocukların doğal ve masum olmalarını çocuklarla çalışmanın en büyük avantajları olarak görmekteyken, veliyle iletişimi en zor tarafı olarak belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin, çocukları iyi birer birey olarak yetiştirmeyi mesleki sorumluluk olarak gördükleri, çocuklara karşı kendilerini vicdanen sorumlu gördükleri ve yetişkin olarak zor durumdaki ve gereksinim duyan tüm çocuklara yardım etmeleri gerektiğiyle ilgili kendilerini sorumlu hissettikleri saptanmıştır.

Yol (2015) tarafından yapılan “4-6 Yaş Resimli Çocuk Kitaplarında Çocukluk Anlayışının İncelenmesi” adlı çalışmada, 4 ilden 84 öğretmen tarafından önerilen 200 çocuk kitabı çeşitli kategorilere göre (çocuk kavramı, çocuğun temel gereksinimleri ve yetişkinlerin çocuğa karşı sorumlulukları) incelenmiştir. İnceleme sonucunda kitaplarda ağırlıklı olarak yer verilen çocukluk anlayışı içerik analizi yoluyla ortaya koyulmuştur. Araştırma sonucunda kitaplarda yazarların genel olarak “eksik, bağımlı çocuk” imajı ile “minyatür yetişkin” anlayışı ikilemini yaşadıkları; bazı durumlarda yetişkin bakış açısıyla düşünmesi beklenen çocuğun, birçok konuda yetişkinden bağımsız hareket etmemesi gereken pasif bir imajla yansıtıldığı görülmüştür. Modern-katılımcı çocuk anlayışının sınırlı kitapta temsil edildiği ve kitaplarda çocukla ilgili sık sık olumlu/sevimli özelliklere yer verildiği saptanmıştır. Genel olarak kitaplarda uslu, çevresine zarar vermeyen, yıkıcı davranışlar sergilemeyen, söz dinleyen çocukların daha çok tercih ve teşvik edildiği belirlenmiştir.

Gültekin vd. (2016) tarafından yapılan “Haklarımız Var: Çocukların Gözünden Çocuk Hakları” adlı çalışmada, farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen çocukların çocuk haklarına ilişkin algılarını onların kendi yazılı ifadeleriyle ortaya koymak amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmada maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırma örneklemini ise alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören 91 öğrenci oluşturmuştur. Toplanan veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiş ve veriler sosyoekonomik durumlar dikkate alınarak sunulmuştur. Çalışma sonucunda tüm sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin çocuk hakları kapsamında eğitim hakkına vurgu yaptığı saptanmıştır.

Kunt ve Avcı (2016) tarafından yapılan “Çocukluğa Bakış: Bir Sosyal Paylaşım Sitesi Örneği” adlı çalışmada, bir sosyal paylaşım sitesinde çocukluk etiketi ile fotoğraf paylaşan

sosyal paylaşım sitesi kullanıcılarının çocuk anlayışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenindeki bu araştırmada veriler 2014-2015 yıllarında çocukluk etiketi ile sosyal paylaşım sitesinde paylaşılan 400 fotoğraftan oluşmaktadır. Fotoğraflar içerik analizi yoluyla incelenmiş ve kullanıcıların en çok çocukluk dönemine özgü yiyecekleri ve oynadıkları oyunlarla oyuncakları paylaştıkları görülmüştür. Çocukluğu yansıtan sözcükler ve duygular incelendiğinde ise kullanıcıların yoğunlukla çocukluğa karşı özlem duydukları saptanmış ve zaman içerisinde çocukluk yaşantılarının farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.



## **BÖLÜM 4**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ile verilerin çözümlenmesi süreçlerine yer verilmiştir.

#### **Araştırmanın Modeli**

Yardımcı meslek elamanı adaylarının çocukluk anlayışlarını incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada nicel araştırma desenlerinden tarama araştırması kullanılmıştır. Tarama modelleri bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek ve tutum gibi özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, 2012, s. 177). Bu araştırma türünde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Olayları herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2010, s.77).

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini; 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilindeki ML ve MYO'ların son sınıflarında çocuk gelişimi ve eğitimi bölümünde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.

İstanbul genelindeki ML'lerin son sınıflarında çocuk gelişimi ve eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin sayıları MEB'den alınan verilere göre 5.217'dir. İstanbul genelindeki

MYO'ların son sınıfında olup çocuk gelişimi ve eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin sayıları YÖK verilerine göre 3.000 civarındadır. Çalışmanın amacına uygun olmadığı düşünüldüğü için açık öğretim ve uzaktan eğitim ile çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü okuyan öğrenciler çalışmaya dahil edilmemiştir.

Evren büyüklüğüne göre güven düzeyi 0,95 ve kabul edilebilir hata oranı %5 olarak alınmıştır. Örneklem büyüklüğü ML'lerin son sınıfında okuyan öğrenciler için minimum 358 ve MYO'ların son sınıfında okuyan öğrenciler için minimum 341 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin toplanacağı İstanbul şehrinde bulunan bünyesinde çocuk gelişimi ve eğitimi programının olduğu meslek liselerinin sayısı, Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (2015) verilerine göre 75'tir. Toplamda 3 farklı sosyo-ekonomik durumu temsil edecek okulları seçebilmek için Öğretmenlerin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (MEB, 2015)'nden yararlanılmıştır. İlgili yönetmeliğin 4. maddesinde hizmet alanlarının belirlenmesinde her derece ve türdeki eğitim kurumlarının gruplandırılmasıyla oluşturulan alanlardan bahsedilmekte ve hizmet bölgesinin belirlenmesinde "coğrafi konum, ekonomik ve sosyal yönden gelişmişlik düzeyi, ulaşım şartları ve hizmet gereklerinin karşılanmaları açısından birbirine benzerlik gösterenlerin" gruplandırılmasıyla oluşturulan bölgeleri ifade ettiği açıkça yer almaktadır.

Yukarıda bahsedildiği üzere her bölgeye ait liseler gruplanarak tüm sosyo-ekonomik durumları temsil edecek katılımcının görüşlerinin alınması ve karşılaştırma yapılabilmesi için çalışmaya en uygun örneklem seçme yöntemi olan basit seçkisiz örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Büyüköztürk (2012) basit seçkisiz örnekleme yönteminde tüm bireylerin ve birimlerin örnekleme seçilmek için eşit olasılığa sahip olduğunu ve seçilen bir birimin ve bireyin diğer bireylerin ve birimlerin seçilmesini etkilemeyeceğini ifade etmektedir. Seçilen örneklemin evreni temsil etmesi için geçerli ve en güvenilir yolun seçkisiz örneklem olduğunu ifade etmiştir.

Basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile Avrupa ve Anadolu yakasının farklı ilçelerinden her sosyo-ekonomik durumu temsil edecek birer lise İstanbul genelinde ise 3 Anadolu yakasından 3 Avrupa yakasından olmak üzere toplam 6 lise belirlenmiştir.

Çalışmaya dahil edilecek MYO son sınıf öğrencilerini belirleyebilmek için YÖK'ün resmi sitesi incelenmiş ve İstanbul ilinde bünyesinde çocuk gelişimi ve eğitimi ön lisans

programı bulunan 21 üniversiteye ulaşılmıştır. Belirlenen 21 üniversite arasından örnekleme alınan liselerle aynı ilçede veya yakın ilçelerde bulunan altı üniversite seçilerek örneklem grubu oluşturulmuştur. Aşağıda araştırmanın örneklemini oluşturan ilçeler, okul ve örnekleme giren öğrenci sayıları Tablo 1 ve Tablo 2’deki gibidir.

Tablo 1

*Örnekleme Oluşturan Meslek Liseleri İçin İlçeler, Okullar ve Öğrenci Sayıları*

İlçe	Okul	Bulunduğu Yaka	Hizmet Alanı ve Bölgesi	Anketi Yanıtlayan Öğrenci Sayısı
Fatih	İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL)	Avrupa	2/4	63
Kartal	Sabiha Gökçen MTAL	Anadolu	2/4	62
Gaziosmanpaşa	Küçükköy Kız Meslek Lisesi (KML)	Avrupa	2/5	62
Pendik	Melek Aknil MTAL	Anadolu	2/5	61
Esenler	Turgut Reis MTAL	Avrupa	2/6	61
Sancaktepe	Yenidoğan Çok Programlı Lisesi (ÇPL)	Anadolu	2/6	61
TOPLAM	6			370

Tablo 1’de görüldüğü gibi örnekleme oluşturan ve Avrupa yakasında bulunan ilçelerden Fatih’te bulunan ve 4. hizmet bölgesinde yer alan İstanbul MTAL’de okumakta olan 63 öğrenci; Anadolu yakasında bulunan ilçelerden Kartal’da bulunan ve 4. hizmet bölgesinde yer alan Sabiha Gökçen MTAL’de okumakta olan 62 öğrenci; Avrupa yakasında bulunan ilçelerden Gaziosmanpaşa’da bulunan ve 5. hizmet bölgesinde yer alan Küçükköy KML’de okumakta olan 62 öğrenci; Anadolu yakasında bulunan ilçelerden Pendik’te bulunan ve 5. hizmet bölgesinde yer alan Melek Aknil MTAL’de okumakta olan 61 öğrenci; Avrupa yakasında bulunan ilçelerden Esenler’de bulunan ve 6. hizmet bölgesinde yer alan Turgut Reis MTAL’de okumakta olan 61 öğrenci; Anadolu yakasında bulunan ilçelerden Sancaktepe’de bulunan ve 6. hizmet bölgesinde yer alan Yenidoğan ÇPL’de okumakta olan 61 öğrenci anketi eksiksiz olarak yanıtlamıştır.



Tablo 2

*Örnekleme Oluşturan Meslek Yüksekokulları İçin İlçeler, Okullar ve Öğrenci Sayıları*

İlçe	Okul	Bulunduğu Yaka	Anketi Yanıtlayan Öğrenci Sayısı
Kağıthane	Nişantaşı Üniversitesi	Avrupa	73
Şişli	Şişli MYO	Avrupa	108
Ataşehir	Ataşehir Adıgüzel MYO	Anadolu	33
Üsküdar	Üsküdar Üniversitesi	Anadolu	73
Maltepe	Maltepe Üniversitesi	Anadolu	30
Tuzla	Okan Üniversitesi	Anadolu	61
TOPLAM	6		378

Tablo 2’de görüldüğü gibi MYO son sınıf öğrencileri için örnekleme oluşturan Avrupa yakasında bulunan ilçelerden Kağıthane’de yer alan Nişantaşı Üniversitesinde okumakta olan 73 öğrenci; Şişli’de yer alan Şişli MYO’da okumakta olan 108 öğrenci; Anadolu yakasında bulunan ilçelerden Ataşehir’de yer alan Ataşehir Adıgüzel MYO’da okumakta olan 33 öğrenci, Üsküdar’da yer alan Üsküdar Üniversitesinde okumakta olan 73 öğrenci; Maltepe’de yer alan Maltepe Üniversitesinde okumakta olan 30 öğrenci; Tuzla’da yer alan Okan Üniversitesinde okumakta olan 61 öğrenci anketi eksiksiz olarak yanıtlamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine ait betimleyici istatistikler Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

	ML		MYO	
	F	%	F	%
<i>Doğulan Yerleşke Türü</i>				
Köy	23	6,2	14	3,7
Belde	3	0,8	3	0,8
İlçe	111	30	96	25,4
Merkez	45	12,2	38	10,1
Büyükşehir	188	50,8	227	60,1
<i>Yaşanılan Yer</i>				
Köy	-	-	3	0,8
Belde	-	-	2	0,5
İlçe	87	23,5	71	18,8
Merkez	28	7,6	15	4
Büyükşehir	255	68,9	287	75,9
<i>Anne Öğrenim</i>				
Okur-yazar değil	19	5,1	11	2,9
Okur-yazar	10	2,7	9	2,4
İlkokul	204	55,1	191	50,5
Ortaokul	82	22,2	97	25,7
Lise	44	11,9	58	15,3
Üniversite	10	2,7	11	2,9
Yüksek lisans ve üzeri	1	0,3	1	0,3
<i>Baba Öğrenim</i>				
Okur-yazar değil	3	0,8	4	1,1
Okur-yazar	6	1,6	2	0,5
İlkokul	146	39,5	139	36,8
Ortaokul	114	30,8	114	30,2
Lise	83	22,4	89	23,5
Üniversite	16	4,3	26	6,9
Yüksek lisans ve üzeri	2	0,5	4	1,1
<i>Bölümü kendi isteğiyle seçme</i>				
Evet	321	86,8	358	94,7
Hayır	49	13,2	20	5,3
<i>Aile Gelir</i>				
	$\bar{X}=2019 \pm 1084$		$\bar{X}=3392 \pm 4117$	
<i>Yaş</i>				
	$\bar{X}=18,05 \pm 0,87$		$\bar{X}=20,92 \pm 2,91$	

**Veri Toplama Aracı**

Bu araştırmada tek bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır (EK 1). Kullanılan veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama aracının geliştirilmesinde Kunt Bulut (2015) tarafından okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çocukluk anlayışlarını belirlemek için yapılan araştırmada kullanılan

görüşme soruları ve katılımcıların görüşme sorularına vermiş olduğu yanıtlar temel alınmıştır. Ayrıca Kunt Bulut (2015) tarafından geliştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan “Çocukluğa Bakış Sifat Listesi”ne de çalışma içerisinde yer verilmiştir. Kunt Bulut (2015) tarafından Çocukluğa Bakış Sifat Listesinin geçerlik çalışması Sorin (2005)’in tanımlamış olduğu on çocuk imajından yararlanılarak yapılmış olup sıfat listesi için altı alt boyut ve maddeler belirlenmiştir. Belirlenen bu maddelere Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4

*Çocukluğa Bakış Sifat Listesi Alt Boyutları ve Maddeleri*

Boyutlar	Maddeler
Masum/Kurtarıcı/Kurban/ Mülk olarak görülen Olumlu Çocuk imajı	Komik, Küçük, Temiz, Uysal, Açıksözlü, Söz Dinleyen, Cana Yakın, Güler Yüzlü, Masum-Saf, Merhametli, Şefkatli, İyi Kalpli, Cesur, Şanslı, Tatlı, Şirin, Eğlenceli, Güzel, Sempatik, Sevimli, Afacan
Masum/Kurtarıcı/Kurban/ Mülk olarak görülen Olumsuz Çocuk imajı	Bağımlı-Muhtaç, Sakar, Derdini Anlatamayan, Kolay Yönlendirilen, Savunmasız, Kirli-Pasaklı, Üzgün
Kötü/Çabuk büyüyen/Kontrolden çıkmış çocuk imajı	Ağlayan, Çirkin, Dağınık, Hiperaktif, Kıskaç, Sıkıcı, Sorumsuz, Tembel, Yaramaz, Gürültücü, Sabırsız, Bencil, Çıkarıcı, İnatçı, Kurnaz, Savurgan, Şımarık, Anı Anını Tutmayan, Acımasız, Kavgacı, Küfürbaz, Sinirli, Söz Dinlemeyen, Uyumsuz, Yalancı
Küçük yetişkin/Gelişmemiş olarak görülen olumlu çocuk imajı	Sorumluluk Sahibi, Dürüst, Çalışkan, Gayretli
Küçük yetişkin/Gelişmemiş olarak görülen olumsuz çocuk imajı	Çokbilmiş, Rekabetçi – Hırslı, Ayakbağı, Eğitimsiz
Katılımcı çocuk imajı	Uyumlu, Akıllı, Hayalci, Heyecanlı, Meraklı, Mutlu, Neşeli, Oyun Seven, Kararlı, Yaratıcı, Hareketli

Kunt Bulut, M. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk anlayışı*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara kaynağından alınmıştır.

Kunt Bulut (2015) tarafından Çocukluğa Bakış Sifat Listesinin güvenilirlik çalışması Kuder-Richardson 20 formülünden yararlanılarak yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen güvenilirlik KR20 sonuçları Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5

*Güvenirlilik KR20 Tablosu*

	KR20	Madde Sayısı
Masum/Kurtarıcı/Kurban/Mülk olarak görülen Olumlu Çocuk İmajı	0,842	21
Masum/Kurtarıcı/Kurban/Mülk olarak görülen Olumsuz Çocuk İmajı	0,660	7
Kötü/Çığ gibi büyüyen/Kontrolden çıkmış Çocuk İmajı	0,811	25
Küçük yetişkin/Gelişmemiş olarak görülen Olumlu Çocuk İmajı	0,622	4
Küçük yetişkin/Gelişmemiş olarak görülen Olumsuz Çocuk İmajı	0,574	4
Katılımcı Çocuk İmajı	0,774	11
Toplam	0,919	72

Kunt Bulut, M. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk anlayışı*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara kaynağından alınmıştır.

Tablo 5’teki KR20 değerleri incelendiğinde maddelerin kabul edilebilir güvenirliğe sahip olduğu görülmüştür.

Kunt Bulut (2015)’un hazırlamış olduğu sıfat listesinde yer alan “dengesiz ve anı anını tutmayan” nitelermeleri aynı anlamda kullanıldığı için “şanslı” nitelermesi oluşturulan gruplamalara uymadığı için “söz dinleyen ve söz dinlemeyen” nitelermeleri ise katılımcı çocukluk anlayışı açısından bakılınca sözlük anlamlarının tam tersi olarak ele alınabileceği için kavram karışıklığını önlemek adına çalışma dışı bırakılmıştır. Ayrıca veri toplama aracının hazırlanması için konu ile ilgili kaynaklar, çocukluk konusunda yapılmış makale, yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları taranmış ve konuyla ilgili kısımlardan yararlanılarak 23 sorudan oluşan taslak “Çocukluk Anlayışı Anketi” geliştirilmiştir. Geliştirilen taslak veri toplama aracında yer alan 23 sorudan ilk 9’u katılımcıların demografik bilgilerini belirlemeye yönelik sorular iken diğer 14 soru ise katılımcıların çocukluk anlayışlarını belirlemeye yönelik hazırlanmış ve katılımcıların işaretleyerek yanıtlayabileceği maddeli sorulardan oluşmaktadır. Geliştirilen taslak veri toplama aracı yapı geçerliği için çocuk ve çocukluk konusunda çalışmaları ve mesleki deneyimleri bulunan uzmanlara e-posta yoluyla gönderilmiş ve kendilerinden geliştirilen “Çocukluk Anlayışı Anketi”yle ilgili öneri ve görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Ulaşılan ve farklı kurumlarda görev yapan 4 uzman e-postaya dönüt vermiştir. Uzmanlardan ikisi geliştirilen taslak veri toplama aracının yardımcı meslek elemanı adaylarının çocukluk anlayışlarını incelemek için yeterli olduğunu ifade etmiş diğer iki uzman ise ankette yer alan 2 alt maddeyi bir madde altında toplamış ve iki soruya da madde eklemesi yapılmasının uygun

olduğunu belirtmiştir. Uzmanların dönütleri doğrultusunda veri toplama aracında gerekli düzenlemeler yapılmış ve veri toplama aracına son şekli verilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Bu çalışmada 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Fatih, Kartal, Gaziosmanpaşa, Pendik, Esenler ve Sancaktepe ilçelerinde yer alan ML'lerin son sınıflarında okuyan öğrencilere ve Kağıthane, Şişli, Ataşehir, Üsküdar, Maltepe ve Tuzla ilçelerinde okumakta olan MYO son sınıf öğrencilerine “Çocukluk Anlayışı Anketi” adlı veri toplama aracı uygulanarak veriler toplanmıştır.

Uygulama yaklaşık olarak bir eğitim-öğretim yılında tamamlanmış ve veri toplama aracı araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanarak bir kısmı uygulandığı gün içerisinde alınmıştır. Bir kısmı ise uygulamanın yapıldığı gün ve saatte tüm öğrenci gruplarının derslerinin olmaması, öğrencilerin derse gelmemeleri ve bazı hocaların daha rahat bir zamanda gruba uygulamak istemeleri gibi durumlarda anketler bırakılarak daha sonra başka bir tarihte tekrar gidilerek toplanmıştır. Öğrencilerin veri toplama aracını yanıtlamaları ortalama 10-15 dakika sürmüştür. Liselerde uygulama yapabilmek için gerekli izinler İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (EK 2) alınmıştır. MYO'larda uygulama yapabilmek için ise okullarla tek tek görüşülmüş ve üniversitelerin istekleri doğrultusunda etik kurul izni (EK 3) ve uygulama yapılabileceğine dair izinler alınmıştır.

### **Verilerin Çözülmesi**

Yapılan değerlendirmede grubun normal dağılım göstermediği belirlendiği için parametrik olmayan istatistiksel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Demografik özelliklerin analizinde yüzde ve frekans değerleri kullanılmıştır. Elde edilen diğer verilerin analizinde değişkenler kategorik düzeyde olduğu için çapraz tablo oluşturularak varsayımları karşılama durumuna göre parametrik olmayan bir istatistik olan Ki-Kare ( $X^2$ ) ve Fisher's Exact testi kullanılmıştır. Ki-Kare ( $X^2$ ) biri veya her ikisi sınıflama düzeyinde olan iki kategorik değişkenin birbirinden bağımsız olup olmadığını belirlemek için yapılan bir testtir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2015, s. 195; Türedi, 2004). Bütün istatistiksel analizlerde

anamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmış ve  $p < 0,05$  olduğu durumlarda anlamlı farklılığın olduğu,  $p > 0,05$  olduğu durumlarda anlamlı farklılığın olmadığı kabul edilmiştir.

Katılımcıların veri toplama aracını eksik veya hatalı doldurma ihtimaline karşı hesaplanan örneklem sayısından fazla sayıda veri toplama aracı katılımcılara dağıtılmıştır. Uygulanan anketlerden ML son sınıf öğrencileri için 52 tanesi; MYO son sınıf öğrencileri için 19 tanesi toplam 71 anket demografik bilgilerin ve bazı soruların eksik doldurulmasından dolayı değerlendirmeye alınmamıştır. Eksik ve hatalı doldurulan anketler çalışma dışı bırakıldıktan sonra hesaplanan örneklem sayısından daha fazla sayıda sağlıklı anket elde edilmiş ve bu anketler de çalışmaya dahil edilmiştir. Toplam 748 anket araştırmacı tarafından gerekli düzenleme ve sınıflamalar yapılarak bilgisayar ortamına aktarılmış olup istatistik paket programı kullanılarak veri toplama aracından elde edilen verilerin çözümlenmeleri yapılmıştır.

## **BÖLÜM 5**

### **BULGULAR**

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan yardımcı meslek elemanı adaylarının çocukluk anlayışlarının belirlenmesine yönelik yapılan anketlerden toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

#### **Çocuklarla Çalışma ile İlgili Bulgular**

Çocuklarla çalışma başlığı altında katılımcıların bölümü tercih nedenleri, kendi çocukluklarına ilişkin nitelermeleri, çocuklarla çalışmanın avantajlarına ilişkin görüşleri, çocuklarla çalışmanın zorluklarına ilişkin görüşleri, çocuklara karşı mesleki sorumlulukları, çocuklara karşı özel sorumlulukları ve çocuklara karşı yetişkin olarak hissedilen sorumlulukları ele alınmıştır.

Katılımcıların bölümü tercih nedenleri ve analiz bulguları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

*Bölümü Tercih Nedenlerine İlişkin Bulgular*

	ML				MYO				X <sup>2</sup>
	Hayır		Evet		Hayır		Evet		
	S	%	S	%	S	%	S	%	
Ailem istediği için	306	83	64	17	333	88	45	12	4,368*
Çocukları sevdiğim için	117	32	253	68	90	24	288	76	5,701*
Puanım bu bölüme yettiği için	302	82	68	18	338	89	40	11	9,200*
Arkadaşlarım önerdiği için	360	97	10	3	368	97	10	3	0,002
İş bulma imkânı olduğu için	264	71	106	29	281	74	97	26	0,844
Kadınlara yakışan bir meslek olduğu için	253	68	117	32	232	61	146	39	4,022*
Hayalimi gerçekleştirmek için	240	65	130	35	179	47	199	53	23,269*

\*p&lt;0,05

Tablo 6'da görüldüğü gibi bölümü tercih nedenlerine ilişkin "Ailem istediği için", "Çocukları sevdiğim için", "Puanım bu bölüme yettiği için", "Kadınlara yakışan bir meslek olduğu için" ve "Hayalimi gerçekleştirmek için" ifadelerinde ML ve MYO öğrencilerinin görüşleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ( $p<0.05$ ). Bu ifadelerden "Çocukları sevdiğim için", "Kadınlara yakışan bir meslek olduğu için" ve "Hayalimi gerçekleştirmek için" ifadelerinde MYO öğrencilerinin daha olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. "Ailem istediği için" ve "Puanım bu bölüme yettiği için" ifadelerinde ise ML öğrencileri daha olumlu görüş belirtmişlerdir.

Katılımcıların kendi çocukluklarına ilişkin nitelermeleri ve analiz bulguları Tablo 7'de yer almaktadır.



Tablo 7

*Katılımcıların Kendi Çocukluklarına İlişkin Nitelemeleri İle İlgili Bulgular*

	ML				MYO				X <sup>2</sup>
	Hayır		Evet		Hayır		Evet		
	S	%	S	%	S	%	S	%	
Acımasız	362	98	8	2	375	99	3	1	2,417
Sıkıcı	368	99	2	1	376	99	2	1	<b>1,000</b>
Açık sözlü	284	77	86	23	279	74	99	26	0,872
Ağlayan	326	88	44	12	310	82	68	18	5,460*
Sinirli	315	85	55	15	310	82	68	18	1,329
Afacan	343	93	27	7	341	90	37	10	1,483
Sorumsuz	365	99	5	1	371	98	7	2	0,297
Akıllı	219	59	151	41	225	60	153	40	0,009
Asık suratlı	358	97	12	3	362	96	16	4	0,508
Ayakbağı	368	99	2	1	376	99	2	1	<b>1,000</b>
Şımarık	337	91	33	9	338	89	40	11	0,587
Bağımlı/Muhtaç	365	99	5	1	371	98	7	2	0,297
Çokbilmiş	324	88	46	12	342	91	36	9	1,621
Cana yakın	195	53	175	47	175	46	203	54	3,070
Bencil	363	98	7	2	367	97	11	3	0,825
Tembel	355	96	15	4	349	92	29	8	4,421*
Cesur	278	75	92	25	295	78	83	22	0,882
Uyumsuz	362	98	8	2	375	99	3	1	2,417
Çalışkan	250	68	120	32	247	65	131	35	0,415
Eğitimsiz	369	99	1	1	378	100	0	0	<b>0,495</b>
Üzgün	365	99	5	1	360	95	19	5	7,298*
Derdini Anlatamayan	322	87	48	13	322	85	56	15	0,530
Dürüst	214	58	156	42	183	48	195	52	6,669*
Çıkarıcı	364	98	6	2	376	99	2	1	<b>0,173</b>
Yalancı	368	99	2	1	373	99	5	1	<b>0,451</b>
Eğlenceli	203	55	167	45	194	51	184	49	0,942
Çirkin	357	97	13	3	370	98	8	2	1,338
Yaramaz	329	89	41	11	334	88	44	12	0,058
Gayretli	305	82	65	18	282	75	96	25	6,785*
Dağınık	302	82	68	18	303	80	75	20	0,259
Yaygaracı	365	99	5	1	371	98	7	2	0,297
Fırsatçı	364	98	6	2	376	99	2	1	<b>0,173</b>
Güler yüzlü	170	46	200	54	154	41	224	59	2,063
Gürültücü	362	98	8	2	364	96	14	4	1,556
Güzel	266	72	104	28	234	62	144	38	8,415*
Küçük	332	90	38	10	328	87	50	13	1,288
Hareketli	248	67	122	33	223	59	155	41	5,123*
Hiperaktif	328	89	42	11	331	88	47	12	0,209
Hayalci	238	64	132	36	209	55	169	45	6,345*
İnatçı	227	61	143	39	201	53	177	47	5,107*
Rekabetçi/hırslı	315	85	55	15	331	88	47	12	0,938
Heyecanlı	233	63	137	37	211	56	167	44	3,966*

Kirli/pasaklı	358	97	12	3	356	94	22	6	2,682
Komik	259	70	111	30	262	69	116	31	0,042
Kavgacı	348	94	22	6	356	94	22	6	0,005
Masum/saf	289	78	81	22	267	71	111	29	5,473*
Kıskanç	263	71	107	29	268	71	110	29	0,003
Kolay Yönlendirilen	343	93	27	7	332	88	46	12	5,039*
Meraklı	228	62	142	38	187	49	191	51	11,177*
Tatlı	254	69	116	31	241	64	137	36	1,999
Merhametli	216	58	154	42	184	49	194	51	7,073*
Temiz	220	59	150	41	182	48	196	52	9,623*
Mutlu	219	59	151	41	197	52	181	48	3,789
İyi Kalpli	210	57	160	43	157	42	221	58	17,337*
Küfürbaz	367	99	3	1	377	99	1	1	<b>0,369</b>
Neşeli	193	52	177	48	172	46	206	54	3,319
Mız Mız	331	90	39	10	335	89	43	11	0,134
Uysal	270	73	100	27	243	64	135	36	6,549*
Oyun seven	237	64	133	36	165	44	213	56	31,311*
Uyumlu	209	56	161	44	181	48	197	52	5,545*
Sabırsız	284	77	86	23	289	76	89	24	0,009
Sakar	321	87	49	13	320	85	58	15	0,673
Kararlı	303	82	67	18	296	78	82	22	1,506
Yaratıcı	282	76	88	24	284	75	94	25	0,119
Savurgan	364	98	6	2	362	96	16	4	4,466*
Sempatik	263	71	107	29	246	66	132	34	3,098
Savunmasız	364	98	6	2	363	96	15	4	3,773
Şefkatli	275	74	95	26	246	65	132	35	7,560*
Sevimli	242	65	128	35	214	57	164	43	6,073*
Sorumluluk Sahibi	229	62	141	38	204	54	174	46	4,816*
Şirin	267	72	103	28	249	66	129	34	3,457
Saldırgan	361	98	9	2	371	98	7	2	0,301
Kurnaz	351	95	19	5	354	94	24	6	0,509

\* $p < 0,05$ . Koyu ifadeler Fisher's Exact testi sonucunda elde edilen p (anlamlılık) değerleridir.

Tablo 7'de görüldüğü gibi "Ağlayan", "Tembel", "Üzgün", "Dürüst", "Gayretli", "Güzel", "Hareketli", "Hayalci", "İnatçı", "Heyecanlı", "Masum/Saf", "Kolay Yönlendirilen", "Meraklı", "Merhametli", "Temiz", "İyi Kalpli", "Uysal", "Oyun Seven", "Uyumlu", "Savurgan", "Şefkatli", "Sevimli" ve "Sorumluluk Sahibi" sıfatları için ML ve MYO öğrencileri arasında anlamlı düzeyde farklılaşmalar gözlenmiştir ( $p < 0,05$ ). Anlamlı farklılık gözlenen ifadelerin tamamı içim gözlenen bu farklılaşmalar MYO öğrencilerinin lehine olmuştur.

Katılımcıların çocuklarla çalışmanın avantajlarına ilişkin görüşleri ve analiz bulguları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8

*Çocuklarla Çalışmanın Avantajlarına İlişkin Bulgular*

	ML				MYO				X <sup>2</sup>
	Hayır		Evet		Hayır		Evet		
	S	%	S	%	S	%	S	%	
Herhangi bir avantajı yok.	349	94	21	6	375	99	3	1	14,350*
Yaratıcılığı geliştirmesi	176	48	194	52	137	36	241	64	9,853*
Bir insanı şekillendirmek için fırsat vermesi	257	69	113	31	184	49	194	51	33,373*
Keyifli olması	157	42	213	58	126	33	252	67	6,582*
Mutlu etmesi	164	44	206	56	123	32	255	68	10,981*
Genç kalmayı sağlaması	318	86	52	14	303	80	75	20	4,443*
Hep çocuk kalmayı sağlaması	262	71	108	29	236	62	142	38	5,897*
Her zaman enerjik olmayı sağlaması	181	49	189	51	168	44	210	56	1,504
Deneyim kazandırması	184	50	186	50	145	38	233	62	9,811*
Olumsuzluklardan uzaklaştırması	299	81	71	19	286	76	92	24	2,909
Pozitif düşündürmesi	222	60	148	40	210	56	168	44	1,514
Çocukluklarla iletişim kurmanın kolaylığı	222	60	148	40	231	61	147	39	0,097
Verilen emeğin karşılığın alınması	245	66	125	34	225	60	153	40	3,586

\*p&lt;0,05

Tablo 8'e bakıldığında "*Herhangi bir avantajı yok*", "*Yaratıcılığı geliştirmesi*", "*Bir insanı şekillendirmek için fırsat vermesi*", "*Keyifli olması*", "*Mutlu etmesi*", "*Genç kalmayı sağlaması*", "*Hep çocuk kalmayı sağlaması*" ve "*Deneyim kazandırması*" ifadeleri için ML öğrencileri ve MYO öğrencilerinin görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür (p<0.05). Tabloda da görüleceği üzere "*Herhangi bir avantajı yok*" ifadesi için gözlenen farklılaşma ML öğrencilerinin lehineyken diğer ifadelerde gözlenen farklılaşmanın MYO öğrencilerinin lehine olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların çocuklarla çalışmanın zorluklarına ilişkin görüşleri ve analiz bulguları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9

*Çocuklarla Çalışmanın Zorluklarına İlişkin Bulgular*

	ML				MYO				X <sup>2</sup>
	Hayır		Evet		Hayır		Evet		
	S	%	S	%	S	%	S	%	
Herhangi bir zorluğu yok.	345	93	25	7	358	95	20	5	0,710
Dikkat sürelerinin kısa olması	214	58	156	42	211	56	167	44	0,310
Uygulamaya dayalı çalışma planlamanın gerekliliği	326	88	44	12	334	88	44	12	0,011
Sürekli dikkatli olmayı gerektirmesi	200	54	170	46	186	49	192	51	1,759
Çalışmaların ön hazırlık gerektirmesi	313	85	57	15	307	81	71	19	1,504
Sınıf içinde güvenlikle ilgili sıkıntıların çok olması (Kazalar vb.)	258	70	112	30	239	63	139	37	3,546
Sınıfta özel gereksinimli çocukların da olması	298	80	72	20	295	78	83	22	0,710
Yaş grubunun küçük olması	298	80	72	20	324	86	54	14	3,573
Farklı yaş grubundaki çocukların bir arada bulunması	264	71	106	29	260	69	118	31	0,588
Her zaman enerjik ve sağlıklı olmayı gerektirmesi	271	73	99	27	263	70	115	30	1,231
Velilerle iletişimin zor olması	242	65	128	35	187	50	191	50	19,410*
Yardımcı personel eksikliği	311	84	59	16	264	70	114	30	21,244*
Ses ve gürültü çokluğu	241	65	129	35	264	70	114	30	1,888
Çocukların olumsuz davranışlarının olması (şımarıklık, söz dinlememe vb.)	228	62	142	38	245	65	133	35	0,820
Çocukların benmerkezci dönemde olması	316	85	54	15	316	84	62	16	0,466

\*p&lt;0,05

Tablo 9'da yer alan bulgular incelendiğinde bu alt başlıkta yer alan ifadelerin yalnızca iki tanesinde ML öğrencileri ile MYO öğrencilerinin görüşleri farklılaşmıştır. Farklılaşma gözlenen ifadeler "*Velilerle iletişimin zor olması*" ve "*Yardımcı personel eksikliği*"dir ( $p<0.05$ ). Her iki ifade için de gözlenen bu farklılaşmalar MYO öğrencilerinin lehinedir.

Katılımcıların çocuklara karşı mesleki sorumluluklarına yönelik görüşleri ve analiz bulguları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10

*Çocuklara Karşı Mesleki Sorumluluklara İlişkin Bulgular*

	ML				MYO				X <sup>2</sup>
	Hayır		Evet		Hayır		Evet		
	S	%	S	%	S	%	S	%	
Kendini geliştirmek	160	43	210	57	116	31	262	69	12,659*
Okul idaresiyle işbirliği yapmak	298	80	72	20	249	66	129	34	20,470*
Adaletli davranmak	117	32	253	68	64	17	314	83	21,999*
Sevgi göstermek	53	7	317	93	26	14	352	86	10,975*
Okulu sevdirmek	118	32	252	68	106	28	272	72	1,321
Çevresine ve olaylara karşı farkındalık kazandırmak	205	55	165	45	133	35	245	65	30,865*
Çocukların zevk alarak öğrenecekleri etkinliklere yer vermek	184	50	186	50	101	27	277	73	41,977*
Çocukların yaratıcılıklarını geliştirecek etkinliklere yer vermek	127	34	243	66	63	17	315	83	30,766*
Çocukları bir birey olarak görmek	151	41	219	59	79	21	299	79	34,813*
Çocukların haklarını gözetmek	189	51	181	49	111	29	267	71	36,708*
Hepsine eşit şekilde davranmak	91	25	279	75	59	16	319	84	9,418*
Onlarla ilgili projelerde yer almak	243	66	127	34	180	48	198	52	24,811*
Çocuklara saygı göstermek	138	37	232	63	71	19	307	81	31,933*

\*p&lt;0,05

Tablo 10'da görüleceği üzere "*Kendini geliştirmek*", "*Okul idaresiyle işbirliği yapmak*", "*Adaletli davranmak*", "*Sevgi göstermek*", "*Çevresine ve olaylara karşı farkındalık kazandırmak*", "*Çocukların zevk alarak öğrenecekleri etkinliklere yer vermek*", "*Çocukların yaratıcılıklarını geliştirecek etkinliklere yer vermek*", "*Çocukları bir birey olarak görmek*", "*Çocukların haklarını gözetmek*", "*Hepsine eşit şekilde davranmak*", "*Onlarla ilgili projelerde yer almak*" ve "*Çocuklara saygı göstermek*" ifadeleri için ML'de öğrenim gören öğrenciler ile MYO'da öğrenim gören öğrencilerin katılım düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ( $p<0.05$ ). Farklılaşma gözlenmeyen tek ifadenin ise "*Okulu sevdirmek*" olduğu görülmüştür. Farklılaşma gözlenen ifadelerden sadece "*Sevgi göstermek*" ifadesi ML öğrencilerinin lehine iken diğer farklılaşma gözlenen ifadelerin tamamı için MYO öğrencilerinin lehine bir fark bulunmuştur.

Katılımcıların çocuklara karşı özel sorumluluklarına yönelik görüşleri ve analiz bulguları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11

*Çocuklara Karşı Özel Sorumluluklara İlişkin Bulgular*

	ML				MYO				X <sup>2</sup>
	Hayır		Evet		Hayır		Evet		
	S	%	S	%	S	%	S	%	
Herhangi bir özel sorumluluğum olduğunu düşünmüyorum.	319	86	51	14	344	91	34	9	4,258*
Kişisel sorunlarıyla ilgilenme	189	51	181	49	178	47	200	53	1,192
Vicdanına göre hareket etme	275	74	195	26	269	72	109	28	0,942
Kendi evladı gibi düşünme ve onun yerine koyma	222	60	148	40	239	63	139	37	0,824
Kişisel bakımına yardım etme	212	57	158	43	184	49	194	51	5,577*
Milliyetçi yetiştirme	325	88	45	12	321	85	57	15	1,351
Dinini öğretme	297	80	73	20	318	84	60	16	1,902
Anne şefkati gösterme	249	67	121	33	269	72	109	28	1,313
Sevgi gösterme	100	27	270	73	67	18	311	82	9,330*

\*p&lt;0,05

Tablo 11’de görüleceği üzere "*Herhangi bir özel sorumluluğum olduğunu düşünmüyorum.*", "*Kişisel bakıma yardım etme*" ve "*Sevgi gösterme*" ifadeleri için grupların katılım düzeyleri farklılaşmaktadır ( $p<0.05$ ). Gözlenen bu fark MYO öğrencilerinin lehinedir.

Katılımcıların çocuklara karşı yetişkin olarak hissettikleri sorumlulukları ve analiz bulguları Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12

*Çocuklara Karşı Yetişkin Olarak Hissedilen Sorumluluğa İlişkin Bulgular*

	ML				MYO				X <sup>2</sup>
	Hayır		Evet		Hayır		Evet		
	S	%	S	%	S	%	S	%	
Yetişkin olarak herhangi bir sorumluluğum olduğunu düşünmüyorum.	354	96	16	4	362	96	15	4	0,004
Sevgi ve şefkat gösterme	52	14	318	86	39	10	339	90	2,443
Sabır gösterme	83	22	287	78	62	16	316	84	4,351*
Öğüt verme	234	63	136	37	242	64	136	36	0,049
Davranışlarını görmezden gelme	351	95	19	5	355	94	23	6	0,318
Kötülüklerden koruma	183	50	187	50	146	39	232	61	8,909*
Manevi destek sağlama	200	54	170	46	173	45	205	55	5,136*
Merhameti öğretme	139	38	231	62	113	30	265	70	4,928*
Kaynakları doğru ve verimli kullanmayı öğretme	226	61	144	39	159	42	219	58	27,073*
Gelenek-görenekleri çocuklara aktarma	263	71	107	29	212	56	166	44	18,143*
Değer bilmeyi öğretme	175	47	195	53	125	33	253	67	15,759*

\*p&lt;0,05

Tablo 12’de görüleceği üzere "*Sabır gösterme*", "*Kötülüklerden koruma*", "*Manevi destek sağlama*", "*Merhameti öğretme*", "*Kaynakları doğru ve verimli kullanmayı öğretme*", "*Gelenek-görenekleri çocuklara aktarma*" ve "*Değer bilmeyi öğretmek*" ifadeleri için her iki grup arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir ( $p<0.05$ ). Gözlenen bu farklılaşma MYO öğrencilerinin lehine olmuştur.

**Çocuk ve Çocukluğa Bakışa İlişkin Bulgular**

Bu başlık altında çocuk ve çocukluk kavramı, çocukların temel gereksinimleri, çocuk hakları ve çocuklara ilişkin niteliler ele alınmıştır.

Katılımcıların çocuk kavramına yönelik görüşleri ve analiz bulguları Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13

*Çocuk Kavramına İlişkin Bulgular*

	ML				MYO				X <sup>2</sup>
	Hayır		Evet		Hayır		Evet		
	S	%	S	%	S	%	S	%	
Herhangi bir fikrim yok.	363	98	7	2	377	99	1	1	<b>0,036*</b>
Gelişen birey	246	66	124	34	229	61	149	39	2,813
0-18 yaş arasındaki herkes	317	86	53	14	255	68	123	32	34,480*
Olgunlaşmamış vatandaş	318	86	52	14	340	90	38	10	2,828
Şekillendirilecek hamur	170	46	200	54	131	35	247	65	9,911*
Boş levha	330	89	40	11	284	75	94	25	25,125*
Küçük yetişkin	246	67	124	33	269	71	109	29	1,908
Kurumamış beton	330	89	40	11	339	90	39	10	0,048
Işığın başlangıcı	231	62	139	38	217	57	161	43	1,965
İçinde dünyayı barındıran ama benzeri olmayan bir yapıt	277	75	93	25	254	67	124	33	5,340*
Bir renk	299	81	71	19	279	74	99	26	5,219*
El değmemiş bir doğa	236	64	134	36	212	56	166	44	<b>0,036*</b>
Yaş ağaç	279	75	91	25	264	70	114	30	2,813

\*p<0,05. Koyu ifadeler Fisher's Exact testi sonucunda elde edilen p (anlamlılık) değerleridir.

Tablo 13'e göre "*Herhangi bir fikrim yok*", "*0-18 yaş arasındaki herkes*", "*Şekillendirilecek hamur*", "*Boş levha*", "*İçinde dünyayı barındıran ama benzeri olmayan bir yapıt*", "*Bir renk*" ve "*El değmemiş bir doğa*" ifadeleri için ML öğrencileri ile MYO öğrencilerinin katılım düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ( $p<0.05$ ). Farklılaşma gözlenen ifadelerden yalnızca "*Herhangi bir fikrim yok*" ifadesinin ML öğrencileri lehine olduğu diğer ifadelerde gözlenen farklılaşmanın MYO öğrencileri lehine olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların çocukluk kavramına yönelik görüşleri ve analiz bulguları Tablo 14'te yer almaktadır.



Tablo 14

*Çocukluk Kavramına İlişkin Bulgular*

	ML				MYO				X <sup>2</sup>
	Hayır		Evet		Hayır		Evet		
	S	%	S	%	S	%	S	%	
Herhangi bir fikrim yok.	361	98	9	2	374	99	4	1	2,068
Oyun bahçesi	189	51	181	49	174	46	204	54	1,909
Hapishane	364	98	6	2	377	99	1	1	<b>0,066</b>
Cennet	215	58	155	42	198	52	180	48	2,480
Dünyanın keşfedilmemiş tarafı	195	53	175	47	172	46	206	54	3,879*
Macera	193	52	177	48	161	43	217	57	6,869*
Doğallık	145	39	225	61	99	26	279	74	14,374*
Oyun	162	44	208	56	90	24	288	76	33,393*

\* $p < 0,05$ . Koyu ifade Fisher's Exact testi sonucunda elde edilen p (anlamlılık) değeridir.

Tablo 14'e göre, "*Dünyanın keşfedilmemiş tarafı*" "*Macera*", "*Doğallık*" ve "*Oyun*" ifadeleri için ML ve MYO öğrencilerinin katılım düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ( $p < 0,05$ ). Gözlenen bu farklılaşmaların tamamı MYO öğrencileri lehinedir.

Katılımcıların çocukların temel gereksinimlerine yönelik görüşleri ve analiz bulguları Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15

*Çocukların Temel Gereksinimlerine İlişkin Bulgular*

	ML				MYO				X <sup>2</sup>
	Hayır		Evet		Hayır		Evet		
	S	%	S	%	S	%	S	%	
Herhangi bir gereksinimleri yok.	370	100	0	0	374	99	4	1	<b>0,124</b>
Yeme-içme-barınma-ısınma	129	35	241	65	63	17	315	83	32,455*
Oyun	72	20	298	80	41	11	337	89	10,815*
Fiziksel güvenlik	180	49	130	51	190	34	248	66	15,661*
Duygusal güvenlik	142	38	228	62	103	27	225	73	10,515*
Sevme-sevilme	59	16	311	84	25	7	353	93	16,335*
Sporla ilgili etkinliklere katılma	282	76	88	24	263	70	115	30	4,168*
Sanatsal etkinliklere katılma	264	71	106	29	247	65	131	35	3,117
Eğitim-öğretim	129	35	241	65	86	23	292	77	13,396*
Ailesiyle birlikte olma	134	36	236	64	62	16	316	84	37,962*
Akranlarıyla birlikte olma	209	56	161	44	146	39	232	61	23,924*
Gelişme	180	49	190	51	166	44	212	56	1,685
Başarı	243	66	127	34	236	62	142	38	0,853
Özgürlük ve seçme şansı	224	61	146	39	169	45	209	55	18,794*
Teknolojik araçlar	343	93	27	7	334	88	44	12	4,105*

\*p<0.05. Koyu ifade Fisher's Exact testi sonucunda elde edilen p (anlamlılık) değeridir.

Tablo 15'te yer alan bulgulara göre "*Yeme-içme- barınma-ısınma*", "*Oyun*", "*Fiziksel güvenlik*", "*Duygusal güvenlik*", "*Sevme-sevilme*", "*Sporla ilgili etkinliklere katılma*", "*Eğitim-öğretim*", "*Ailesiyle birlikte olma*", "*Akranlarıyla birlikte olma*", "*Özgürlük ve seçme şansı*" ve "*Teknolojik araçlar*" ifadeleri için ML ve MYO öğrencilerinin görüşlerinin farklılaştığı belirlenmiştir ( $p<0.05$ ). Gözlenen bu farklılaşmaların tamamı MYO öğrencileri lehinedir.

Katılımcıların çocuk haklarına yönelik görüşleri ve analiz bulguları Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16

*Çocuk Haklarına İlişkin Bulgular*

	ML				MYO				X <sup>2</sup>
	Hayır		Evet		Hayır		Evet		
	S	%	S	%	S	%	S	%	
Herhangi bir hakları yok.	370	100	0	0	378	100	0	0	-
Anne babasını bilme ve onlar tarafından bakılma hakkı	114	31	256	69	63	17	315	83	20,708*
Akranlarıyla birlikte olma hakkı	156	42	214	58	98	26	280	74	21,979*
Güvenli ve sağlıklı bir ortamda büyüme ve gelişme hakkı	132	36	238	64	70	19	308	81	27,922*
Eğitim-öğretim hakkı	60	16	310	84	23	6	355	94	19,456*
İsim ve vatandaşlık hakkı	212	57	158	43	126	33	252	67	43,352*
Sağlık hizmetlerine ulaşım hakkı	203	55	167	45	123	32	255	68	37,901*
Eğlence ve sportif etkinliklere katılım hakkı	167	45	203	55	141	38	237	62	4,737*
Yaşama hakkı	71	19	299	81	46	12	332	88	6,983*
Kültürel etkinliklere katılım hakkı	222	60	148	40	176	47	202	53	13,564*
Dinlenme hakkı	170	46	200	54	144	38	234	62	4,731*
İstismar ve ihmalden korunma hakkı	186	50	184	50	88	23	290	77	58,677*
Ekonomik sömürüden korunma hakkı	260	70	110	30	194	51	184	49	28,138*
Oyun hakkı	64	17	306	83	37	10	341	90	9,027*
Kendisini ilgilendiren konularda fikrini söyleme ve sürece dahil olma hakkı	175	47	195	53	96	25	272	75	38,816*

\*p&lt;0.05

Tablo 16'ya göre katılımcıların tamamı çocukların herhangi bir haklarının olmadığını düşünmemektedir. Alt maddeler olarak bakıldığında ise ifadelerin tamamı için anlamlı düzeyde farklılaşmalar gözlenmiştir ( $p<0.05$ ). Bunlar "*Anne babasını bilme ve onlar tarafından bakılma hakkı*", "*Akranlarıyla birlikte olma hakkı*", "*Güvenli ve sağlıklı bir ortamda büyüme ve gelişme hakkı*", "*Eğitim-öğretim hakkı*", "*İsim ve vatandaşlık hakkı*", "*Sağlık hizmetlerine ulaşım hakkı*", "*Eğlence ve sportif etkinliklere katılım hakkı*", "*Yaşama hakkı*", "*İstismar ve ihmalden korunma hakkı*", "*Dinlenme hakkı*", "*Ekonomik sömürüden korunma hakkı*", "*Kültürel etkinliklere katılım hakkı*", "*Oyun hakkı*" ve "*Kendisini ilgilendiren konularda fikrini söyleme ve sürece dahil olma hakkı*" ifadeleridir. İfadelerin tamamı için gözlenen farklılaşmalar MYO öğrencilerinin lehinedir.

Katılımcıların çocuklara ilişkin nitelermeleri ve analiz bulguları Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17

*Çocuklara Yönelik Nitelemelere İlişkin Bulgular*

	ML				MYO				X <sup>2</sup>
	Hayır		Evet		Hayır		Evet		
	S	%	S	%	S	%	S	%	
Acımasız	357	96	13	4	347	92	31	8	7,421*
Sıkıcı	363	98	7	2	370	98	8	2	0,048
Açık Sözlü	266	72	104	28	214	57	164	43	18,983*
Ağlayan	205	55	165	45	192	51	186	49	1,597
Sinirli	320	85	50	15	330	87	48	13	0,109
Afacan	151	41	219	59	128	34	250	66	3,860*
Sorumsuz	346	94	24	6	350	93	28	5	0,245
Akıllı	165	45	205	55	125	33	253	67	10,463*
Asık suratlı	353	95	17	5	353	94	25	6	1,438
Ayakbağı	358	97	12	3	368	97	10	3	0,234
Şımarık	269	73	101	27	264	70	114	30	0,747
Bağımlı/Muhtaç	316	85	54	15	291	77	87	23	8,668*
Çokbilmiş	222	60	148	40	224	59	154	41	0,043
Cana yakın	202	55	168	45	190	50	188	50	1,406
Bencil	350	95	20	5	315	83	63	7	24,036*
Tembel	352	95	18	5	348	92	30	8	2,938
Cesur	263	71	107	29	223	59	155	41	12,002*
Uyumsuz	342	92	28	8	329	87	49	13	5,894*
Çalışkan	248	67	122	33	245	65	133	35	0,407
Eğitimsiz	357	97	13	3	357	94	21	6	1,797
Üzgün	342	92	28	8	348	92	30	8	0,036
Derdini Anlatamayan	303	82	67	18	282	75	96	25	5,828*
Dürüst	250	68	120	32	218	58	160	42	7,818*
Çıkarıcı	359	97	11	3	366	97	12	3	0,026
Yalancı	351	95	19	5	359	95	19	5	0,005
Eğlenceli	143	39	227	61	115	30	263	70	5,599*
Çirkin	365	99	5	1	368	97	10	3	1,594
Yaramaz	227	61	143	39	208	55	170	45	3,074
Gayretli	283	77	87	23	276	73	102	27	1,193
Dağınık	305	82	65	18	275	73	103	27	10,063*
Yaygaracı	345	93	25	7	349	92	29	8	0,234
Fırsatçı	359	97	11	3	365	97	13	3	0,131
Güler Yüzlü	201	54	169	46	153	40	225	60	14,384*
Gürültücü	256	69	114	31	273	72	105	28	0,831
Güzel	223	60	147	40	194	51	184	49	6,068*

Küçük	191	52	179	48	185	49	193	51	0,537
Hareketli	167	45	203	55	107	28	271	72	22,811*
Hiperaktif	158	43	212	57	181	48	197	52	2,025
Hayalci	154	42	216	58	88	23	290	77	28,740*
İnatçı	223	60	147	40	178	47	200	53	13,061*
Rekabetçi/Hırslı	308	83	62	17	289	76	89	24	5,348*
Heyecanlı	201	54	169	46	152	40	226	60	14,943*
Kirli/Pasaklı	335	90	35	10	336	89	42	11	0,552
Komik	199	54	171	46	149	39	229	61	15,510*
Kavgacı	337	91	33	9	347	92	31	8	0,123
Masum/Saf	213	58	157	42	146	39	232	61	26,882*
Kıskanç	276	75	94	25	269	71	109	29	1,113
Kolay Yönlendirilen	308	83	62	17	255	67	123	33	25,020*
Meraklı	172	46	198	54	97	26	281	74	35,211*
Tatlı	175	47	195	53	149	39	229	61	4,728*
Merhametli	269	73	101	27	221	58	157	42	16,773*
Temiz	252	68	118	32	195	52	183	48	21,222*
Mutlu	210	57	160	43	151	40	227	60	21,159*
İyi Kalpli	224	60	146	40	164	43	214	57	22,040*
Küfürbaz	358	97	12	3	369	98	9	2	0,510
Neşeli	197	53	173	47	138	37	240	63	21,177*
Mız Mız	269	73	101	27	220	58	158	42	17,371*
Uysal	279	75	91	25	256	68	122	32	5,416*
Oyun Seven	114	31	256	69	46	12	332	88	38,642*
Uyumlu	269	73	101	27	244	65	134	35	5,767*
Sabırsız	254	69	116	31	184	49	194	51	30,731*
Sakar	322	87	48	13	323	85	55	15	0,392
Kararlı	315	85	55	15	295	78	83	22	6,252*
Yaratıcı	212	57	158	43	127	34	251	66	42,379*
Savurgan	350	95	20	5	346	91	32	9	2,707
Sempatik	239	65	131	35	189	50	189	50	16,270*
Savunmasız	296	80	74	20	269	72	109	28	7,900*
Şefkatli	264	71	106	29	237	63	141	27	6,330*
Sevimli	164	44	206	56	122	32	256	68	11,495*
Sorumluluk Sahibi	314	85	56	15	284	75	94	25	11,047*
Şirin	166	45	204	55	138	36	240	64	5,413*
Saldırgan	324	88	46	12	318	84	60	16	1,820
Kurnaz	336	91	34	9	326	86	52	14	3,833*

\*p<0.05

Tablo 17'ye göre "Acımasız", "Açık Sözlü", "Afacan", "Akıllı", "Bağımlı/Muhtaç", "Bencil", "Cesur", "Uyumsuz", "Derdini Anlatamayan", "Dürüst", "Eğlenceli", "Dağınık", "Güler Yüzlü", "Güzel", "Hareketli", "Hayalci", "İnatçı", "Rekabetçi/Hırslı", "Heyecanlı", "Komik", "Masum/Saf", "Kolay Yönlendirilen", "Meraklı", "Tatlı", "Merhametli", "Temiz", "Mutlu", "İyi Kalpli", "Neşeli", "Mız Mız", "Uysal", "Oyun Seven", "Uyumlu", "Sabırsız", "Kararlı", "Yaratıcı", "Sempatik", "Savunmasız", "Şefkatli", "Sevimli", "Sorumluluk Sahibi", "Şirin" ve "Kurnaz" nitelermelerinin ML'de öğrenim gören öğrenciler ile MYO'da öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ( $p<0.05$ ). Tabloda görüleceği üzere nitelermelerden sadece 'Şefkatli' nitelmesi ML öğrencilerinin lehineyken 42 ifade de ise gözlenen bu farklılaşma MYO öğrencilerinin lehinedir.



## BÖLÜM 6

### TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde; İstanbul ili Fatih, Kartal, Gaziosmanpaşa, Pendik, Esenler ve Sancaktepe ilçelerinde yer alan ML'ler içerisinde her ilçeden seçilen bir liseye ve Kağıthane, Şişli, Ataşehir, Üsküdar, Maltepe ve Tuzla ilçelerinde bulunan üniversitelerin MYO'larının son sınıflarında okuyan öğrencilere uygulanan “Çocukluk Anlayışı Anketi” ile toplanan veriler üzerinden ulaşılan bulgulara yönelik tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

#### **Çocuklarla Çalışmaya Bakış**

Katılımcıların bölümlerini tercih nedenleri incelendiğinde ML öğrencilerinin zorunlulukları ifade ettiği (ailem istediği için ve puanım bu bölüme yettiği için) MYO öğrencilerinin ise kendi durumlarına uygunluğu ile ilgili (çocukları sevdiğim için, kadınlara yakışan bir meslek olduğu için ve hayalimi gerçekleştirmek için) tercih ettiği söylenebilir. Her iki grupta da tüm ifadeler arasında değerlendirme yapıldığında katılımcılar çoğunlukla bölümü çocukları sevdikleri için (ML %68 - MYO %76) tercih ettiklerini ifade etmiştir.

Yapılan çalışmalar meslek tercihlerinin çoğunlukla ekonomik etkenlerin etkisiyle yapıldığını, kişilerin meslek tercihlerini kendi ilgi ve isteklerine göre yapmadığını ortaya koymuştur. Çalışmadaki katılımcılarda ekonomik nedenlerden dolayı bölümü seçme durumu gözlenmemiştir. Yardımcı meslek elemanlarının özgeci gerekçeler, içsel gerekçeler ve dışsal gerekçeler doğrultusunda bu mesleği tercih ettikleri düşünülmektedir. Bu üç tercih nedenine ek olarak bazı kaynaklarda çıkarıcı gerekçelerin de mesleği tercih

etmede etkili olduğu görülmüştür (Çermik, Doğan ve Şahin, 2010, s. 202; Tataroğlu, Özgen ve Alkan, 2011, s. 998). Kısaca bu üç kategoriye açıklamak gerekirse; özgeci gerekçeler topluma faydalı olma, insanlara ülkeye hizmet etme vb. gibi sebepler bu başlık altında gösterilebilir. İçsel gerekçeler öğretmenlik mesleğini, çocukları ve insanları sevmek, mesleğe ilgi duymak ve mesleği yapabileceğini bu konuda yetenekli olduğunu düşünmek gösterilebilir. Dışsal gerekçeler mesleğin iş garantisinin olması, atanma imkânının bulunması, sosyal güvencesinin ve uzun tatilinin olması gösterilebilir (Çermik vd., 2010, s. 202). Çalışmada her iki katılımcı grupta özgeci gerekçeler, içsel gerekçeler ve dışsal gerekçelere göre meslek tercihinin yapıldığı ML öğrencileri için dışsal gerekçeler ağır basmaktayken MYO öğrencileri için meslek tercihinde içsel ve özgeci gerekçelerin ağır bastığı söylenebilir.

Çalışmalarda göze çarpan bir diğer sonuçta çocuklarla çalışmayı gerektiren mesleklerin çoğunlukla kadın meslekleri olarak görülmüştür. Araştırma örnekleminde de yer alan okulların hiç birinde erkek katılımcı bulunmamakta ve çalışmanın tüm katılımcılarını kadın katılımcılar oluşturmaktadır. Çalışmanın bu sonucu yapılan diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Çermik vd. (2010, s. 210) tarafından sınıf öğretmeni adayları ile yapılan çalışmada kadın katılımcılar tarafından mesleğin “kadın mesleği” olarak görüldüğü ve daha çok içsel sebeplerden dolayı tercih edildiğı görülmüştür. Çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik gösteren başka bir çalışma da Argun (2003) tarafından okul öncesi öğretmenliği programında okuyan öğrencilerle yapılmıştır. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının çoğunluğu bölümü çocuk sevgisinden dolayı (ML %68 - MYO %76) tercih ettiğini belirtmiştir. Ülkemizde öğretmen adaylarının çoğunlukla mesleğini bilinçli olarak tercih ettiklerini söylemek mümkündür (Argun, 2003; Özder, Kanedralı ve Zeki, 2010). Bu çalışmada yer alan MYO öğrencilerinin %53’ü mesleğini hayallerindeki meslek olduğu için tercih ettiğini belirtmiştir. Oysaki Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen (2007)’in öğretmen adayları ile yapmış oldukları çalışmada meslek öğrenciler tarafından ideallerindeki meslek olarak görülmemiş ve yapılmak istenen en son iş olarak ifade edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları çalışmanın sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Bu durum MYO öğrencileri için mesleğin idealize edildiğı ve erişilmeye çalışılan büyük hedef olarak algılanıyor olabileceğini düşündürmektedir.



Katılımcıların kendi çocukluklarına ilişkin nitelermelerini belirlemek için yapılan analizler sonucunda iki grup arasında yetmiş üç nitelmenin yirmi üçünde MYO öğrencileri lehine anlamlı düzeyde farklılaşmalar gözlenmiştir. Farklılaşma gözlenen nitelermeler olumlu ve olumsuz boyutta değerlendirildiğinde yirmi üç nitelmeden altısının olumsuz (ağlayan, tembel, üzgün, inatçı, kolay yönlendirilen ve savurgan) olduğu ve on yedisinin olumlu (dürüst, gayretli, hareketli, hayalci, güzel, heyecanlı, masum-saf, uysal, meraklı, merhametli, temiz, iyi kalpli, oyun seven, şefkatli, sevimli, sorumluluk sahibi ve uyumlu) olduğu görülmüştür. Bu sonuç katılımcıların kendi çocuklukları için daha çok olumlu nitelermeler kullandıklarını göstermekte ve çocukluk döneminin insan yaşamının güzel hatırlanan bir zaman dilimi olduğunu düşündürmektedir. Freud (1979) çocukluk dönemindeki deneyimlerin yetişkinlik dönemini etkilediğini söylerken (Freud'dan aktaran Eryavuz, 2006, s. 3), Yeşil ve Aydın (2007, s. 79)'da bu etkinin ömür boyu sürebileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla kişilerin olumlu çocukluk yaşantılarının ileride verimli ve mutlu bir yetişkinlik dönemi geçirmelerine ve mesleki yaşantılarına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca bu bulgu Kunt Bulut (2015)'un çalışmasında yer alan çocukluk imajları açısından değerlendirildiğinde katılımcılarda kötü/çabuk büyüyen/kontrolden çıkmış çocuk imajı (ağlayan, tembel, inatçı ve savurgan), masum/kurtarıcı/kurban/mülk olarak görülen olumsuz çocuk imajı (üzgün, kolay yönlendirilen, güzel, masum-saf, uysal, merhametli, temiz, iyi kalpli, şefkatli ve sevimli), küçük yetişkin/gelişmemiş olarak görülen olumlu çocuk imajı (dürüst, gayretli ve sorumluluk sahibi) ve katılımcı çocuk imajı (hareketli, hayalci, heyecanlı, meraklı, oyun seven ve uyumlu) olmak üzere dört farklı imajın gözlendiği söylenebilir.

Çalışmada çocuklarla çalışmanın avantajları ile öğrenim düzeyi arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Katılımcıların büyük çoğunluğu (ML %94 - MYO %99) çocuklarla çalışmanın çeşitli avantajları olduğunu düşünmektedir. Bu başlık altında yer alan on üç ifadenin sekizinde anlamlı düzeyde farklılaşmalar gözlenmiştir. ML öğrencileri lehine farklılaşmanın olduğu “çocuklarla çalışmanın herhangi bir avantajı yok” ifadesinin işaretlenmesi öğrencilerin bölümü aile isteği ve puan yeterliliği gibi dışsal ve zorunluluk ifade eden nedenlerden dolayı seçmeleriyle ilgili olabilir. Dolayısıyla ML öğrencilerinin mesleğe yönelik bakışlarının gelecekte çocuklara sunacakları hizmetin kalitesini ve mesleki doyumlarını olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

MYO öğrencileri lehine farklılaşma gözlenen ifadelerden birisi yaratıcılığı geliştirmesidir. Alanyazın incelendiğinde okul öncesi dönemde yaratıcılığın ne kadar önemli olduğu görülmekte ve okul öncesinde çalışmanın yardımcı meslek elemanı adayları tarafından yaratıcılığı geliştirdiğinin söylenmesi olumlu karşılanmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde çocukların yaratıcılıklarını geliştirecek ve destekleyecek etkinlikler planlamanın büyük önem taşıdığı göz önüne alındığında (Çetingöz, 2002) katılımcıların çocuklara bu doğrultuda bir hizmet anlayışıyla yaklaşacağı düşünülmektedir.

Çalışmada MYO öğrencileri insanı şekillendirmeyi avantaj olarak görmektedir. Bu durum akla Locke (1632-1704)'un çocukların dünyaya boş levha olarak geldiklerini söylediği görüşünü getirmektedir. Bu görüşe göre verilecek eğitimle çocuklar istenildiği gibi şekillendirilebilecektir (Woodhead, 2005a). Ayrıca çalışma içerisinde katılımcıların çocuk kavramına yönelik görüşleri incelendiğinde “boş levha” ifadesinde MYO öğrencileri lehine bir farklılaşma gözlenmiştir. Katılımcıların vermiş olduğu bu yanıt akla masum çocuk imajını getirmektedir. Bu imaja göre çocuklar boş levha olarak görülmekte bağımlı, yetersiz ve korunmaya gereksinim duyan çocuklar olarak algılanmaktadır (Sorin, 2005). Buradan hareketle MYO öğrencilerinin masum çocuk imajına sahip olabilecekleri düşünülebilir. Bu durum ise çocukların kendi kararlarını verebilen, potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilen ve bağımsız bireyler olarak gelişmelerinin önünde önemli bir engel olarak görülebilir (Deci & Ryan, 2002, 2012).

Kişilerin özellikle de çocuklarla çalışacak olanların mesleklerini isteyerek, severek tercih etmeleri ve yapmaları hem çocuklar hem de kendileri açısından oldukça önemli görülmekte (Çek, 2011) bu açıdan MYO öğrencilerinin alanda çalışmayla ilgili ML öğrencilerine göre daha çok avantaj (yaratıcılığı geliştirmesi, bir insanı şekillendirmek için fırsat vermesi, keyifli olması, mutlu etmesi, genç kalmayı sağlaması, hep çocuk kalmayı sağlaması ve deneyim kazandırması) belirtmeleri olağan karşılanmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk anlayışlarının incelendiği bir çalışmada öğretmenler çocukların masumluklarına ve çocuklara karşı verilen emeklerin karşılıklarının alınmasına vurgu yapmışlardır. Öğretmenler çocuğun masum olmasını kendileri için bir avantaj olarak görmektedirler. Ayrıca öğretmenler çocuklarla çalışmanın avantajları sorusuna kendilerini hep çocuk gibi hissettikleri, genç kaldıkları ve yaşlanmadıkları cevabını vermişlerdir (Kunt Bulut, 2015, s. 146). Dolayısıyla çalışmamızdaki MYO öğrencilerinin görüşleriyle Kunt Bulut (2015)'un çalışmasının sonucu karşılaştırıldığında sonuçlarının benzerlik gösterdiği

ve bu şekilde benzer bir sonuç çıkmasında katılımcıların almış oldukları yükseköğretimin etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada katılımcıların çocuklarla çalışmanın zorluklarına yönelik görüşleri incelenmiş ve çalışma sonucunda katılımcıların büyük çoğunluğu (ML %93 - MYO %95) çocuklarla çalışmayla ilgili çeşitli zorlukların bulunduğunu belirtmiştir. Çocuklarla çalışmanın zorluklarına bakıldığında iki grup arasında on beş ifadenin ikisinde (velilerle iletişimin zor olması ve yardımcı personel eksikliği) MYO öğrencileri lehine anlamlı düzeyde farklılaşmalar gözlenmiştir. Çalışmanın katılımcıları tarafından yardımcı personel eksikliği ve velilerle iletişimin zor olmasının zorluk olarak belirtilmesinde okul öncesi sınıflarında çocuk sayısının fazla olması ve gün içinde aralıksız eğitim yapılmasından kaynaklı eğitimcilerde oluşan bedensel ve ruhsal yorgunluk etkili olabilmektedir (Durualp & Kaytez, 2016, s. 98). Bu durumda eğitimciler daha çok veliyle iletişime geçmek durumunda kalmakta ve uygulamalarda çocuk sayısının fazla olmasına bağlı olarak yorulmaktadırlar.

Turla vd. (2001) tarafından ön lisans ve lisans mezunu okul öncesi öğretmenleri ile yapılan çalışmada öğretmenlere yaşadıkları sorunlar sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler çocuk sayısına göre sınıfın küçük olduğunu söyleyerek fiziksel imkanlara ve öğrenci sayısının fazla olduğunu söyleyerek sınıfların kalabalık olmasına vurgu yapmışlardır. Aynı çalışmada öğretmenlerin disiplin konusunda da sorunlar yaşadığı görülmüştür. Fiziksel ortam sorunu Kerem ve Cömert (2005)'in okul öncesi öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmada da öğretmenler tarafından sorun olarak görülmüş ve öğretmenler anne-babaları sorun olarak belirtmişlerdir. Bu çalışmada da katılımcılar özellikle MYO öğrencileri velilerle iletişimin zor olduğunu söylemişlerdir. İki çalışmanın sonuçları birbirini desteklemektedir.

Kunt Bulut (2015, s. 146) tarafından yapılan okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk anlayışlarının incelendiği çalışmada öğretmenlere çocuklarla çalışmanın zorlukları sorulmuştur. Öğretmenler en çok zorlandıkları konunun bu çalışmada olduğu gibi veliyle iletişim olduğunu ifade etmişler ve okul öncesi öğretmenliğinin sürekli dikkatli, ilgili olmayı, sürekli enerjik ve sağlıklı olmayı gerektirmesine dikkat çekerek çocuklarla iletişimde zorlandıklarını ve okul öncesi sınıflarının çok kalabalık olduğunu yaşadıkları zorluklar olarak söylemişlerdir. Kendilerine eğitim-öğretim süresince yardım edecek yardımcı personelin eksik olması ve yaşın ilerlemesiyle birlikte mesleği yapmanın

zorlaştığını çocukların güvenliğini sağlama konusunda zorlandığını dile getiren öğretmenler de çalışmada yer almıştır. Çalışmaya katılan az sayıda okul öncesi öğretmeni çocuklarla çalışmanın herhangi bir zorluğun bulunmadığını söylemiştir. Demir ve Çamlı (2011, s. 136) tarafından okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarıyla öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yapılan bir çalışmada okul öncesi öğretmeni adayları öğretmenlik uygulaması sırasında uygulama anaokullarında en çok karşılaştıkları zorluğun materyal eksikliği ve buna bağlı olarak yaşadıkları etkinlik kısıtlaması olduğunu söylemişlerdir. En az yaşadıkları zorluk olarak ise uygulama anaokulundaki personelin kadın ağırlıklı olması ve etkinlik dağarcığının yetersiz oluşunu belirtmişlerdir. Karasu Avcı ve Ünal İbret (2016, s. 2531) tarafından okul öncesi öğretmen adayları ile öğretmenlik uygulaması dersine yönelik bir çalışma yapılmış ve öğretmen adaylarına okul öncesi uygulamalarında karşılaştıkları problemler sorulmuştur. Katılımcılar çocuklarla iletişim kuramadıklarını, sınıf hâkimiyetinde zorlandıklarını ve çocukların kendilerini sınıfta otorite olarak görmemelerini yaşadıkları güçlük olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılardan sınıfta problem yaşamadığını ifade edenler de bulunmaktadır.

Öğretmenlerden günümüzde farklı rollerde olmaları istenmekte ve farklı görevler beklenmektedir (McNeil'den aktaran Özer & Gelen, 2008). Okul öncesi öğretmenlerinin yerine getirmesi gereken görevler MEB (2004)'in okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliğinde ve mevzuatında belirtilmiştir. Öğretmenlerle birlikte çalışacak kişilerin de öğretmenlere bu görevleri yerine getirmede yardımcı olması beklenmektedir. Buradan hareketle yardımcı meslek elemanı adaylarının çocuklara karşı hangi mesleki sorumlulukları hissettiklerini belirlemeye gereksinim duyulmuştur.

Katılımcıların çocuklara karşı mesleki sorumlulukları incelendiğinde on üç ifadenin on ikisinde öğrenim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmalar gözlenmiştir. Farklılaşma gözlenen ifadelerin on biri MYO öğrencileri lehineyken yalnızca "sevgi göstermek" ifadesinde ML öğrencileri lehine bir farklılaşma gözlenmiştir. Katılımcıların çocuklara karşı mesleki sorumlulukları arasında farklılaşma gözlenmeyen tek ifadenin ise "okulu sevdirmek" olduğu görülmüştür. Çalışmada sevgi göstermenin iki gruptaki katılımcıların çoğunluğu (ML %86 - MYO %93) tarafından da mesleki sorumluluk olarak hissedildiği gözlenmiştir. Alanda yapılan pek çok araştırmada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çocukları sevme puanlarının yüksek olduğu görülmektedir (Dereli İman, 2014; Durmuşoğlu Saltalı & Erbay, 2013; Gelbal & Duyan, 2010; Türk, Kardeş Özdemir ve

Kerimoğlu Yıldız, 2017; Yazıcı, 2013). Mesleğin uzun yıllar başarılı bir şekilde ve tükenmişlik yaşamadan yapılabilmesi için öğretmen adaylarının çalışacakları yaş grubundaki çocukları kabullenmeleri ve sevmeleri önemli bir konudur (Yazıcı, 2013). Ergün ve Özdaş (1999) öğretmen olmak için çocukları ve öğretmeyi sevmenin önemine değinmiş çocukları sevmenin çıkabilecek disiplin sorunlarını engellediğini ve derslerin, etkinliklerin zevkli şekilde yapılmasını sağladığını belirtmiştir. Çalışma katılımcılarının çocukları sevdiklerini belirtmeleri ve bunu sorumluluk olarak hissetmeleri gelecekte bu mesleği severek yapacaklarını ve çocuklara kaliteli bir eğitim vermek için çaba göstereceklerini düşündürmektedir.

Katılımcılar tarafından çocuklara karşı eşit ve adaletli davranılması gerektiği hissedilen bir başka mesleki sorumluluk olarak belirtilmiştir. ÇHS (1995)'nin 2. maddesinde de her türlü ayrımcılığa karşı çocukların korunması gerektiği vurgulanmaktadır. Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) eğitimcilerin objektif ve adaletli olması gerektiğini söylemektedir. Katılımcıların belirttiği diğer mesleki sorumluluklardan ikisi “çocukların zevk alarak öğrenecekleri etkinliklere yer vermek” ve “çocukların yaratıcılıklarını geliştirecek etkinliklere yer vermek”tir. Belirtilen ifadelere paralel olarak Denizel Güven ve Cevher (2005) çalışmalarında çocukları etkinliklere çekmek için okul öncesi öğretmenlerinin çocukları etkinlik öncesi özendirme ve dikkat çekici yöntemler kullanma gibi aktivitelerde bulunduğunu söylemiştir. Öğretmenlerden çalışmalarında ve planlarında daha fazla yaratıcı etkinliğe yer vermeleri istenmekte kendilerinden yaratıcı çalışmalar geliştirmeleri ve uygulamaları beklenmektedir (Kerem & Cömert, 2005).

Çalışmada MYO öğrencileri lehine farklılaşma gözlenen birçok mesleki sorumluluk ifadesi çeşitli araştırmacılar tarafından dile getirilmiştir. Bunlar Sünbül (1996, s. 597) tarafından eğitim-öğretim sürecinde öğrenmeyi sağlama, aile üyeliği, sınıf yönetimi, değerlendirme yapma, çocuğa güven verme, mesleki ustalık ve toplum liderliği gibi rol ve sorumlulukların bulunması şeklinde ifade edilmiştir. Kunt Bulut (2015, s. 149)'un yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenleri çocukları iyi bir birey olarak yetiştirmeyi çocuklara karşı en çok hissedilen mesleki sorumluluk olarak belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler çocuklara işbirliği yapmayı ve paylaşmayı öğretmeleri, çocuklarda prososyal davranışları geliştirmeyi, davranışlarıyla çocuklara iyi birer örnek oluşturmayı ve çocuklara okulu sevdirmeyi mesleki sorumlulukları olarak görmekteyler. Bazı öğretmenler bu çalışmanın aksine, çocukları ilkokula hazırlamayı da kendileri için mesleki sorumluluk olarak

görmektedirler. Çocuk kitaplarında çocukluğa bakışın incelendiği bir çalışmada yetişkinlerin çocuğa karşı sorumlulukları ele alınmış; yetişkinlerin çocuğun eğitimine destek olma, çocuğun etkinliklerine çocukla birlikte katılma, çocukla ilgili herhangi bir konuda çocuğa açıklama yapma ve bilgilendirme gibi roller ve görevler okulda öğretmenlere evde ise ebeveynlere düşen görevler olarak belirtilmiştir (Yol, 2015, s.114).

Katılımcıların çocuklara karşı hissettikleri özel sorumluluklarıyla ilgili bulgular incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (ML %86 - MYO %91) çocuklara karşı birçok özel sorumluluk hissettiği ve katılımcıların çocuklara karşı hissettikleri özel sorumluluklarının öğrenim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Katılımcıların çocuklara karşı hissettikleri özel sorumluluklarla ilgili üç ifadede MYO öğrencilerinin lehine farklılaşma gözlenmiştir. Sünbül (1996, s. 602)'ün çalışmasında araştırmamızın sonuçlarıyla benzerlikler bulunmaktadır. Sünbül (1996, s. 602) özellikle anaokulu öğretmenlerinin çocuğun giyinip-soyunmasına yardım etme ve rahatlamasını sağlama gibi davranışlarda bulunduğunu belirtmiştir. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)'nda okul öncesi eğitimin çocuğa öz bakım becerilerini kazandırması gerektiği belirtilmekte ve programda öz bakım becerilerini kazandırmaya yönelik kazanım-göstergeler yer almaktadır. Bunları yerine getirecek çocuklara bu becerileri kazandıracak kişiler ise okul öncesi öğretmeni ve onunla birlikte çocukların eğitimlerinden sorumlu yardımcı personeldir.

MYO öğrencileri lehine farklılaşma gözlenen bir diğer ifade ise sevgi göstermedir. Alanda çalışacak kişilerin çocukları sevdiklerini söylemeleri ve çocuğu sevmeyi özel sorumluluk olarak görmeleri önemlidir. Türk vd. (2017) çocukları seven kişilerin çocuklara karşı davranışlarında daha özenli olacağı ve çocukların duygu, düşünce ve isteklerini anlayabilecekleri düşünülmektedir. Öğretmenlerinden sevgi gören çocukların da öğretmenlerine karşı tutumları daha olumlu olacaktır. Dolayısıyla çocuklarla çalışacak okul öncesi eğitimcilerinin çocuklara karşı daha duyarlı olmaları ve çocukları sevmeleri beklenmektedir. Çocukları seven eğitimcilerin çocuk haklarına daha çok saygı göstereceği ve çocukların gereksinimlerinin karşılanması konusunda daha hassas davranacağı düşünülmektedir (Durmuşoğlu Saltalı & Erbay, 2013).

Dereli İman (2014)'ın yapmış olduğu çalışmada okul öncesi öğretmen adayları ile çalışılmış ve sonuçta öğretmen adaylarının çocuk sevgilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Türk vd. (2017)'nin Kars ilinde ilk ve ortaöğretim kurumlarında görevli

öğretmenlerle yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin çocuk sevme puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Gelbal ve Duyan (2010)'ın ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin çocuk sevme durumlarını çeşitli değişkenler açısından ele aldıkları çalışmalarının sonucunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre çocuk sevme durumunda bir fark bulunmamıştır. Fakat Dereli İman (2014) ve Yazıcı (2013)'ın okul öncesi öğretmenleriyle yapmış oldukları çalışmada çocuk sevme ve cinsiyet açısından öğretmenler arasında fark olduğu bulunmuştur. Bulunan bu farklılaşma kadın öğretmen adayları lehinedir. Bu çalışmanın tüm katılımcıları kadın olduğu için araştırmalar sonuçla örtüşmektedir. Kunt Bulut (2015, s. 150)'un çalışmasında okul öncesi öğretmenleri çocuklara karşı özel sorumlulukları bulunduğunu ifade etmiş ve özel sorumluluklarını şu şekilde sıralamışlardır; öğretmenler çocuklara karşı vicdani sorumluluk hissettiklerini, bazı zamanlarda çocukları kendi çocukları yerine koyduklarını ve kendi çocukları gibi gördüklerini ve çocukları tehlikelerden koruyup çocuklara karşı sevgi gösterdiklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı çocukları olası tehlikelerden koruma, onların gelişimlerini destekleme, çocuklara iyi eğitim verme ve onları ilkokula hazırlama gibi mesleki sorumlulukları aynı zamanda özel sorumlulukları olarak gördüklerini söylemiştir. Bulut Pedük (2015, s. 97) de okul öncesi eğitimcilerinin çocuğun yaşamında önemli bir yere sahip olduğunu ve en önemli görev ve sorumluluklarından birinin çocuğun gelişimini desteklemek olduğunu söylemektedir.

Yetişkinlerin çocuklara karşı sergiledikleri tavırlar, üstlendikleri ve yerine getirdikleri sorumluluklar çocuklara ve çocukluğa verdikleri değeri göstermesi açısından önemlidir (Yol, 2015). Araştırmada yardımcı meslek elemanı adaylarının yasa ve yönetmeliklerin dışında bir yetişkin olarak çocuklara karşı sorumluluk hissedip hissetmediği merak edilmiş ve sonuçta katılımcıların çocuklara karşı yetişkin olarak kendilerini sorumlu hissettikleri (ML %96- MYO %96) ve katılımcılar arasında öğrenim düzeylerine göre on bir ifadenin yedisinde MYO öğrencileri lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaların olduğu gözlenmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada katılımcılar bu araştırmadaki gibi kendilerini mesleğe karşı sorumlu hissetmekte ve mesleği fedakarlık gerektiren ve para ile ölçülemeyen bir meslek olarak nitelemektedir. Meslek, toplumsal kalkınma açısından da önemli görülmektedir (Özbek vd., 2007). Belirtilen nitelemeler cinsiyet açısından değerlendirildiğinde kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre daha olumlu görüşe sahip

olduğu görülmüştür. Çalışmanın tüm katılımcılarını kadın meslek elemanı adaylarının oluşturduğu göz önüne alındığında iki çalışmanın sonucu birbirini desteklemektedir.

Çalışmada MYO öğrencileri çocukları kötülüklerden korumaları gerektiği ile ilgili kendilerini sorumlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Ülkemizde de Çocuk Koruma Kanunu (2005) adında bir kanun bulunmaktadır. Kanunun amacı korunmaya gereksinim duyan veya suça itilen çocukların korunması ve haklarının güvence altına alınmasıdır. Ayrıca ÇKK (2005)'da çocukların korunma haklarının bulunduğu söylenmekte ve çocukların her türlü ihmal, istismar ve sömürüden korunması gerektiği açık bir şekilde belirtilmektedir. Bunun yapılabilmesi için başta devlet olmak üzere çocuğun yaşamında yeri olan herkes üzerine düşeni yapmalıdır. Yazıcı (2013) okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmenle birlikte çalışacak yardımcı meslek elemanlarının gerekli durumlarda çocukları savunmaları, çocukların gelişimsel farklılıklarını fark etmeleri, çocuklara gereken sevgi ve ilgiyi vermeleri, göstermeleri gerektiğini belirtmiştir. Kunt Bulut (2015, s. 151)'un çalışmasında okul öncesi öğretmenleri yetişkin olarak toplumdaki çocuklara karşı sorumluluklarının olduğunu söylemiştir. Sadece sınıflarındaki çocuklara karşı değil özellikle zor durumda olan ve sokaklarda çalışan çocuklara karşı duyarlılık gösterdiklerini ve iyi örnek olmaları gerektiğini dile getirmişlerdir. Çocukların eğitim-öğretim olanaklarından eşit şekilde yararlanmasını, gelenek-göreneklerin çocuklara ve gelecek nesillere aktarılmasını, barışçıl ve yaşanabilir bir dünya bırakılmasını istedikleri ve çocukların şiddete karşı yetişkinlerden tarafından korunması gerektiğini belirterek yetişkin olarak çocuklara karşı hissettikleri sorumlulukları belirtmişlerdir. Çalışmamızın katılımcıları da kaynakları doğru ve verimli kullanmayı çocuklara karşı yetişkin sorumluluğu olarak görmektedir. Benzer bir sonuç Kunt Bulut (2015)'un çalışmasında okul öncesi öğretmenleri tarafından doğal kaynakların gelecek nesiller için daha özenli ve dikkatli kullanılması şeklinde dile getirilmiştir. İki çalışmanın sonucu benzerlik göstermektedir.

### **Çocuk ve Çocukluğa Bakış**

Çalışmada katılımcıların çocuk kavramına yönelik düşünceleri merak edilmiş ve katılımcılardan çocuk kavramına yönelik görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Çalışmanın çocuk kavramına yönelik verilerine bakıldığında katılımcıların görüşlerinin öğrenim



düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu başlık altında yer alan on üç ifadenin altısında MYO öğrencileri lehine ve birinde ML öğrencileri lehine olmak üzere toplam yedi ifadede anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir. ML öğrencilerinin çocukla ilgili birçok tanım bulunmasına ve kendilerinin de çoğunlukla yasal olarak çocuk kabul edildikleri yaş aralığında (ÇHS, 1995; ÇKK, 2005) olmalarına veya bu yaşı yeni doldurmuş olmalarına ( $X=18,05\pm0,8$ ) rağmen “herhangi bir fikrim yok” seçeneğini ağırlıklı olarak tercih etmeleri ise dikkat çekicidir. Araştırmanın bu sonucu ML öğrencilerinin bölümü tercih nedenleri ve çocuklarla çalışmanın avantajı sorularına yönelik yanıtlarıyla birlikte ele alındığında tutarlılık göstermekte ve şaşırtıcı bulunmamaktadır.

Çalışmada katılımcıların çocuk kavramına yönelik yanıtları arasında MYO öğrencileri lehine farklılaşma gözlenen ifadelerden birisi çocuğun “0-18 yaş arasındaki herkes” olarak ifade edilmesidir. Katılımcıların burada çocuğu tanımlamak için yaş faktörünü göz önünde bulundurdukları resmi ve hukuki tanımlar doğrultusunda yaş aralığı belirttikleri düşünülmektedir. Gökbayrak (t.y., s. 6) da çocuk tanımlaması yapılırken dikkate alınan ve kabul edilen bir yaş sınırı olduğunu ve bu yaş sınırının ülke ve cinsiyet gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Ülkemizde çocukla ilgili olarak ÇHS (1995)’nin 1. maddesinde ve ÇKK (2005)’nin 3. maddesinde çocuk tanımlaması yapılırken 18 yaş vurgusu görülmektedir. 18 yaş sınırı Uluslararası Çalışma Örgütü’nün sözleşmesinde de çocuk için sınır olarak kabul edilmiştir. Yol (2015, s. 104) tarafından çocuk kitaplarında çocukluk anlayışının incelendiği çalışmada çocuk karakterlerin yaşları ile ilgili fiziksel ve bilişsel özelliklerine vurgu yapılmıştır.

Çalışmada MYO öğrencileri lehine farklılaşma gözlenen başka bir ifade ise “boş levha” ifadesidir. Katılımcıların çocuk kavramı için bu cevabı verirken Locke (1632-1704)’un belirtmiş olduğu “tabula rasa (boş levha)” (Woodhead, 2005a) kavramından etkilenmiş olabilecekleri düşünülmektedir. Çalışmada katılımcılar çocuklarla çalışmanın avantajı olarak çocukları şekillendirmek için alanın fırsat verdiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların iki yanıtı birlikte değerlendirildiğinde bazı katılımcıların masum çocuk imajına sahip olabilecekleri ve verdikleri yanıtta sahip oldukları bu imajın etkisi olabileceği düşünülmektedir (Sorin, 2005). Masum çocuk imajında çocuğun yetişme sürecinde yetişkin önemli görülmekte ve yetişkin tarafından boş levhanın yani çocuğun doldurulması ve şekillendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Çocuğun yetersizliğini vurgulayan bu tanımlamaya benzer bir tanım da Yörükoğlu (1984)’un çocuk için yapmış olduğu

tanımlamada yer almaktadır. Yörükoğlu (1984) çocuğu olgunlaşmamış, reşit olmayan, gelişen insan yavrusu ve küçük yurttaş olarak ifade etmiş burada da çocuğun küçüklüğüne ve desteğe ihtiyaç duyduğuna vurgu yapılmıştır.

Katılımcıların yanıtları arasında MYO öğrencileri lehine farklılaşma gözlenen diğer ifadeler "içinde dünyayı barındıran ama benzeri olmayan bir yapıt", "bir renk" ve "el değmemiş doğa" ifadeleridir. Çocuk için olumlu olarak nitelenebilecek bu ifadeler ile katılımcıların çocuğun masumluğuna, saflığına ve doğallığına vurgu yaptığı ve çocuğun mükemmel şekilde yaratıldığını belirtmeye çalıştıkları düşünülmektedir. Polat (2009, s. 113) tarafından yapılan Oğuz Tansel'in masallarında çocuk ve eğitim temasının incelendiği çalışmada çocuk uyandırılması bilinçlendirilmesi gereken bir birey olarak görülmüş, çocukların iyi bir şekilde yetişmesi gerektiği vurgulanmış ve masalların da bu doğrultuda yazıldığı söylenmiştir. Avcı vd., (2014)'in çocukluk anlayışıyla ilgili öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada aday öğretmenlerin çocuğu toplumsal rollerinin farkına varamamış ve olgun düşünemeyen bireyler olarak gördüğü ifade edilmiştir.

Akıncı Demirtaş (2015, s. 301) tarafından çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü lisans öğrencileriyle yapılan çalışmada katılımcılardan "çocuk" kavramına ilişkin metafor oluşturmaları istenmiş ve oluşturulan metaforlar analiz edildiğinde çocuk kavramı için "çiçek, hayat ve su" metaforları en çok üretilen metaforlar olmuşken "sünger, filozof, pamuk, gökkuşağı, melek, fidan, deniz ve gelecek" gibi metaforların da çocuklar için kullanıldığı gözlenmiştir. Oluşturulan metaforlar kategorilere göre incelendiğinde çocuk için "şekillendirilebilen bir hammadde olarak çocuk", "pasif bir alıcı olarak çocuk ve bilinmeyen gizemli bir varlık olarak çocuk" ve "mutluluk kaynağı olarak çocuk" kategorileri sırasıyla en çok metaforun yer aldığı kategoriler olmuştur. Çocuk kavramına yönelik zihinsel imgeler konusu Kuyucu vd. (2013, s. 51) tarafından da incelenmiş ve bu çalışmayla benzer sonuçlar elde edilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri "çocuk" kavramına ilişkin metaforlar üretmiş ve bu metaforlar kategorilere ayrıldığında "şekillendirilebilen bir hammadde olarak çocuk" ve "pasif bir alıcı olarak çocuk" kategorileri sırasıyla en çok metafor üretilen kategoriler olmuştur. Çalışmada çocuk kavramına yönelik en az metaforun yer aldığı kategori "ilgiye ve bakıma muhtaç bir varlık olarak çocuk" kategorisi olmuştur. Pesen (2015, s. 743) tarafından yapılan çalışmada ebeveynlerden çocuk kavramına yönelik metaforlar oluşturmaları istenmiştir. Üretilen metaforlar kategorilere ayrıldığında ebeveynlerin birinci sırada "mutluluk kaynağı olarak çocuk" ikinci sırada "değerli bir

varlık olarak çocuk” üçüncü sırada “şekillendirilebilen bir varlık olarak çocuk”, “yansıtıcı bir varlık olarak çocuk” ve “sorun yaratan karmaşık yapı olarak çocuk” kategorilerini ifade etmekteyken ebeveynler tarafından “toplumun ve geleceğin temini olarak çocuk” kategorisi en az metafor üretilen kategori olmuştur. Gültekin vd. (2016, s. 994)’nin yaptıkları çalışmada çocuğa ilişkin “gelecek, oyun, kozalak, melek, ışık kaynağı ve gül” gibi nitelemelerin kullanıldığı görülmüştür. Yukarıda belirtilen üç çalışmanın sonucu değerlendirildiğinde katılımcıların çocuklarla ilgili çok sayıda metafor oluşturduğu ve oluşturulan metaforların daha çok çocuğa yönelik olumlu benzetmelerden oluştuğu görülmektedir. Çalışmalardaki bu sonuçların çalışmamızın katılımcıları tarafından çocuğa yönelik daha çok olumlu nitelemelerin seçilmesiyle paralellik gösterdiği söylenebilir.

Katılımcıların çocukluk kavramına yönelik görüşleri incelendiğinde bu başlık altında yer alan sekiz ifadenin dördünde MYO öğrencileri lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaların olduğu görülmüştür. Farklılaşma gözlenen ifadelerin tamamının olumlu olduğu (dünyanın keşfedilmemiş tarafı, macera, doğallık ve oyun) sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç katılımcıların çocukluk dönemini olumlu hislerle ve özlemle hatırladıklarını düşündürmektedir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında ise katılımcıların yaş itibari ile yetişkinliğe geçiş yapmaları ve yaşamın sorumluluklarını daha fazla üstlenmelerinden kaynaklı olabileceğini düşünülmektedir.

Oyun katılımcılar arasında MYO öğrencileri lehine farklılaşan ifadelerden biridir. İnsanları diğer canlılardan ayıran önemli özelliklerden biri oyun oynamasıdır. Oyun günümüzde çocuk hakları arasında ilk sıralarda yer almakta ve araştırmacılar tarafından çocuk için önemi vurgulanmaktadır. MYO öğrencilerinin çocukluğu oyun olarak görmeleri oyunun çocuk açısından önemli görülmesinden ve kendilerine uygulanan eğitim programlarının etkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Avcı vd., 2014, s. 250; Güvenç’ten aktaran Şimşek, 2013, s. 240). Çalışmanın bu sonucuyla benzerlik gösteren Avcı vd. (2014) tarafından farklı öğretmenlik programlarında okuyan öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada katılımcılar çocukluğu oyun ve özgürlükle ilişkilendirmiştir. Yol (2015, s. 109) tarafından yapılan çalışmada da çocuk kitapları incelenmiş kitaplarda çocukluk dönemiyle ilgili göze çarpan en önemli bulgulardan birisi olarak çocukların oyun oynamayı seven kişiler olarak yansıtıldığı görülmüştür. Bu bilgi çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Kunt Bulut (2015, s. 136) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk anlayışlarının incelendiği çalışmada öğretmenler çocukluğu masumiyet olarak

tanımlanmıştır. Çocukluk okul öncesi öğretmenleri tarafından insan hayatında yaşanan önemli bir dönem ve büyümek için bir başlangıç olarak görülmüştür. Çalışmadaki katılımcılar da çocukluğu doğallık olarak görmüştür. İki çalışmanın sonuçları birbiri ile benzerlik göstermektedir. Cornelissen (2010, s. 17)'de çocukluğun bireyin gelişimindeki altın çağ olduğunu belirtmiş ve çocukluğu masumiyet, keşif ve özgürlük ile bütünleştirerek incelemiştir. Kunt Bulut ve Avcı (2016, s. 2348) tarafından yapılan çalışmada bir sosyal paylaşım sitesinde kişilerin “çocukluk” konusunda paylaştıkları fotoğraflar incelenmiş ve sonuçta kullanıcıların çocukluğu “çocukluğa duyulan özlem, masum, mutluluk, eğlence ve sevgi” duygularıyla ifade ettikleri gözlenmiştir. Kullanıcıların yaptıkları paylaşımlarda çocukluğu “çocukluğa duyulan özlem” ve “masum” duygusu ile vurguladıkları gözlenmiştir. Bu araştırmada ise genel olarak çocukluk “oyun, macera, doğallık” ifadeleriyle ilişkilendirilmiştir.

Çalışma katılımcılarının çocukluğa ilişkin görüşleri arasında yaşa yönelik bir veri bulunmamaktayken Avcı vd. (2014)'nin öğretmen adaylarıyla yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının yarısından fazlası çocuklukla ilgili kendilerine yöneltilen soruda çocukluğun başlangıcı olarak sıfır yaşı belirtmiş ve yaklaşık yarıya yakını ise çocukluğun bitişi olarak on iki yaşı belirtmiştir. Aynı çalışmada öğretmen adayları tarafından çocukluk kavramının topluluklar arasında değişiklik gösterdiği belirtilmekteyken bu çalışmanın sonuçları arasında benzer bir veri bulunmamaktadır.

Katılımcıların çocukların temel gereksinimlerine yönelik görüşleri incelendiğinde neredeyse tamamı (ML %100 - MYO %99) çocukların birçok gereksiniminin olduğunu düşünmekte ve katılımcıların çocukların temel gereksinimlerine yönelik görüşleri öğrenim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu başlık altında yer alan on beş ifadenin on birinde gruplar arasında MYO öğrencileri lehine anlamlı düzeyde farklılaşmalar gözlenmiş ve sevme-sevilme gereksiniminin en çok belirtilen (ML %83-MYO %93) gereksinim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Woodhead (2005b, s. 63) çocuğun sağlıklı kişilik gelişimleri için sevgi ve anlayışa gereksinim duyduklarına değinmiştir. Ayrıca sevgi-şefkat gösterilmeyen çocukların duygusal olarak dengesizlikler yaşayabileceği sağlıklı şekilde büyüme ve gelişmelerinin mümkün olmadığı belirtilmiş ve çocuğa sevgi gösterilmesi gerektiğine değinilmiştir. Ailenin ve çocuğun yaşamındaki diğer kişilerin bu konuda bilgi sahibi olması ve çocuğun hayatını sürdürmesinde sevgi görmemesine bağlı muhtemel güçlükler yaşamaması için çocuğa gösterilecek sevgi, şefkat

ve saygı konularında gerekli özeni göstermesi gerekmektedir (Oktay, 2004, s. 124; Perry & Szalavitz, 2018; Prince & Howard, 2002; Sezer & Yoleri, 2016, s. 50; Szalavitz & Perry, 2017). ÇHS Uygulama El Kitabı (1998)'nda da çocuğun sevgi ve anlayışa gereksinim duyduğu ifade edilmiş bu gereksinimin karşılanması gerektiği belirtilmiş çocuğun maddi ve ahlaki bir güvenlik ortamı içerisinde büyütülmesi gerektiğine değinilmiştir. Avcı vd. (2014)'nin öğretmen adayları yapmış oldukları çalışmada da bu çalışma da olduğu gibi katılımcıların çoğu çocukların temel gereksinimleri ile ilgili öncelikli olarak sevgi gereksinimini belirtmiştir. Bu da fizyolojik gereksinimler kadar psikolojik gereksinimlerin ön planda olduğunu göstermektedir.

Konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Kunt Bulut ve Avcı (2016, s. 2348) tarafından yapılan çalışmada bir sosyal paylaşım sitesinde kişilerin çocukluğa atfedilen imgeler kategorisinde çoğunlukla oyun/oyuncak ve yiyecek resimleri paylaştıkları görülmüştür. Kullanıcıların bu şekilde paylaşımlar yapmaları çocuğun temel gereksinimleriyle çocukluğun ilişkilendirilebileceğini düşündürmekte çocukların fiziksel ve psikolojik gereksinimlerine vurgu yapıldığını göstermektedir. Kunt Bulut (2015, s. 137) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenleri çocukların fiziksel gereksinimlerinden önce sevgi gereksinimlerinin geldiğini ardından en çok beslenme, güven duyma, ilgi ve ailelerine gereksinimlerinin olduğunu söylemişlerdir. İki çalışmanın sonucu paralellik göstermekte; her iki araştırmanın katılımcıları tarafından sevgi gereksinimi en çok vurgulanan gereksinin olarak ön plana çıkmaktadır. Yol (2015, s. 112) tarafından yapılan çalışmada çocuk kitapları incelenmiş ve çocuk kitaplarında çocukların temel gereksinimleriyle ilgili oynama ve hareket gereksinimi öne çıkan gereksinim olarak görülmüştür. Çalışmada katılımcılar tarafından çocukların oyun gereksinimi olduğu ifade edilmiş, özellikle MYO öğrencileri çocukların oyun oynamaya gereksinimleri (MYO %89) olduğunu belirtmişlerdir. İki çalışmanın sonucu bu açıdan benzerlik göstermekte ve birbirini desteklemektedir. Ayrıca incelenen kitaplarda beslenme, uyku, sevgi/ilgi ve temizlik gibi diğer gereksinimlerin de yer aldığı gözlenmiş çocuk kitaplarında yer verilen gereksinimler ile çalışma katılımcılarının ifade ettiği gereksinimler arasında benzerlik olduğu görülmüştür. Çocuğun gelişim özelliklerine, ilgi ve isteklerine uygun gereksinimlerini karşılayabilecekleri ortamların oluşturulmasında aile oldukça önemlidir fakat aile ile birlikte okul öncesi eğitim kurumları da gereksinimlerin giderilmesinden sorumludur. Ebeveynler ve çocuğun eğitiminden sorumlu kişilerin çocukların haklarını

ihmal ve istismar etmeden çocukların gereksinimlerini karşılamaları ve bakımlarını sağlamaları gerekmektedir (Dinç, 2015). Bu konuda önemli olan çocukların gereksinimlerinin belirlenmesi ve karşılanmasıdır. Çocuğa kendi hızında gelişip kendini tanıyabileceği ortam sunulmalıdır (Oktay, 2004, s. 123; Prince & Howard, 2002). Çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak özellikle MYO öğrencileri tarafından çocukların teknolojik araçlara gereksinim duyduğu ifade edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında günümüzde hemen her yaş grubu tarafından cep telefonu, tablet ve bilgisayar gibi teknolojik araç-gereçlerin yaygın şekilde kullanılmasının etkili olduğu düşünülmekte ve araştırmaya katılan katılımcıların bir kısmı tarafından çocukların bu gereksiniminin karşılanması gerektiğine inanılmaktadır.

Çocuk haklarına yönelik görüşler incelendiğinde katılımcıların tamamı (ML %100-MYO %100) çocukların birçok hakka sahip olduklarını düşünmektedir. Bu başlık altında yer alan ifadelerin tamamında MYO öğrencileri lehine anlamlı düzeyde farklılaşmalar gözlenmiş ve eğitim-öğretim hakkı katılımcılar tarafından en çok tercih edilen (ML %84 - MYO %94) çocuk hakkı olmuştur. Katılımcıların tamamının çocukların haklarının olduğunu düşünmesi ve ÇHS’de yer alan birçok hakkı bilmelerinde aldıkları eğitimin etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca katılımcıların çocukların hakları olduğunu düşünmeleri ve birçok hakkı bilmelerinin alanda çalışmaya başladıklarında çocuklara haklarını öğretecekleri, çocukların haklarını kullanmaları için gerekli düzenlemeleri yapacakları ve çocukların haklarını gözetecekleri yönünde bir beklenti oluşturmaktadır.

Haklara ilişkin veriler içerisinde iki grup tarafından en çok tercih edilen çocuk haklarından birisi olan eğitim hakkı dünyada da kabul görmüş temel insan haklarından birisidir. ÇHS’nin 28. maddesinde çocukların eğitim hakkına yer verilmekte ve devletlerin çocuklara zorunlu temel eğitimi ücretsiz sağlamaları gerektiği belirtilmektedir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 42. maddesinde de eğitim hakkından bahsedilmektedir (Mamur Işıkcı & Karatepe, 2016, s. 89; UNICEF Türkiye’de Çocukların Durumu Raporu 2011, s. 48). Türkiye’de hükümet tarafından 2012 yılı itibariyle dört yıllık ortaöğretim zorunlu tutulmuştur. Fakat bazı çocuklar özellikle kız çocukları yoksulluk ve çalışma gibi nedenlerden dolayı okulu terk etmekte ve eğitimlerine devam edememektedirler (UNICEF; ÇHS Uygulama El Kitabı, 1998).

Eğitim sistemi içerisinde öğretmenler çocukların haklarıyla ilgili bilgi alabileceği kişiler olduğu için süreç içerisinde önemli faktörler olarak görülmektedirler. ÇHS (md. 42)’de

çocuk haklarına yönelik uygulamaların başarılı olmasında öğretmenlerin konuyla ilgili eğitilmesi ve öğretmenlerin planladıkları süreçlerin etkililiği önemli görülmektedir (Uçuş & Şahin 2012, s. 27). MEB (2006) okul öncesi eğitim programında sosyal-duygusal gelişim alanında çocuk haklarıyla ilgili kazanımlar yer almaktadır. Programda 36-72 aylık çocuklar için oluşturulmuş olan gelişim özellikleri içerisinde “haklarını korur” ifadesi bulunmakta aynı ifade 2012 yılında güncellenerek “kendisinin ve başkalarının haklarını korur” (MEB, 2013) şeklinde değiştirilmiştir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan eğitimcilerin çocuk haklarının neyi kapsadığını ve nasıl öğretileceğini bilmesi önemli görülmektedir (Neslitürk & Ersoy, 2007, s. 246). Neslitürk ve Ersoy (2007, s. 246) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarıyla çocuk haklarının öğretimi üzerine bir çalışma yapılmış ve çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının tamamı okul öncesi dönemde çocuk hakların öğretilmesi ve eğitimde haklarının öğretilmesine yer verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Çocuk haklarının okul öncesi dönemde öğretilmesine gerekçe olarak gelecekte çocukların haklarını bilen kişiler olacaklarını düşünme, haklarını bilmenin çocukların davranışlarının gelişimine katkıda bulunacağını düşünme, çocukların kendilerini savunabilme ve empati becerilerini geliştireceğini düşünme gibi kazanımlar gösterilebilmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde ise okul öncesi dönemde bulunan çocuklara sahip oldukları haklar, düzeylerine uygun çeşitli etkinlikler yoluyla kazandırılabilir.

Kunt Bulut (2015, s. 139) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenleri çocuk hakları konusunda ÇHS’de yer alan birçok hakkı çocukların hakları olarak görmekte ve öğretmenler tarafından en çok korunma-güvende olma hakkına vurgu yapılmaktadır. Ayrıca oyun oynama, eğitim-öğretim, sevgi görme ve anne babaya-aileye sahip olma hakları öğretmenler tarafından ifade edilen diğer çocuk hakları olmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin çoğu en önemli haklar sorusuna anne-babaya sahip olma hakkı cevabını vermişlerdir. Alanda çalışan okul öncesi öğretmenleri ile yapılan bu çalışmanın sonuçları ile araştırmanın sonuçları katılımcıların ÇSH’de yer alan birçok hakkı çocuk hakları olarak görmeleri açısından benzerlik göstermektedir. Kunt Bulut (2015)’un çalışmasında okul öncesi öğretmenleri anne-babaya sahip olmayı en önemli çocuk hakkı olarak görmekteyken bu çalışmanın katılımcıları tarafından eğitim-öğretim hakkı ön plana çıkarılmıştır. Araştırmanın sonuçlarından farklı olarak Kaya (2011) tarafından öğretmen

adayları ile yapılan araştırmada ise en önemli hak olarak ‐yaşama hakkı‐ görölmüş en az belirtilen hak olarak ise ‐eğitim hakkı‐na değinildiği görölmüştür.

Dinç (2015) tarafından okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynleri ile yapılan çalışmada ailelere çocuklarının hakları sorulmuştur. Ebeveynler çocuklarının seçme ve karar verme, katılım, oyun oynama, eğitim, sağlık, beslenme, barınma, temiz bir dünyada yaşama, kendilerini savunma ve gerektiğinde itiraz etme devlet ve aile desteğiyle büyüme ve korunma haklarının olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın sonuçları çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Çocuğun yaşamında ve eğitiminde önemli bir yere sahip olan yardımcı meslek elemanı adayları ile ebeveynlerin haklar konusunda ortak görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Gültekin vd. (2016, s. 994) tarafından yapılan çalışmada araştırmaya katılan öğrenciler çocukların ‐eğitim hakkı‐ ve ‐oyun/eğlence hakkı‐nın olduğu ifade edilmiştir. Ersoy (2011)’un yaptığı araştırmada da eğitim, oyun ve eğlenme hakları katılımcıların en fazla değindikleri haklar olmuştur. Uçuş ve şahin (2012, s. 36-37)’in ilkokul öğretmenleri ve okul yöneticileri ile görüşerek verilerini topladıkları çalışmada ilkokul öğretmenleri ve okul yöneticilerinin ÇHS’yi okumadıkları ve çocuk haklarını yeterince bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çocuk haklarına yönelik sınıfta ve okulda çalışmalar yapmadıkları hakları programda yer aldığı kadarıyla ele aldıkları görölmüştür. Katılımcılar tarafından ‐yaşama hakkı‐ çocukların en önemli hakkı olarak belirtilmiş fakat ‐katılım hakkı‐ ise haklarla ilgili sıralamada yer almamıştır. UNICEF (2011, s.66)’in Türkiye raporunda da çocukların katılım haklarının ve bir görüşe sahip olma haklarının yeterince uygulanmadığı ve tanınmadığı belirtilmektedir. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde yapılan çocuk hakları ve hak ihlalleri ile ilgili çalışma öğretmenlerle yürütölmüş ve verilen eğitim sonrası öğretmenlerin edindikleri bilgileri çocuklara öğretmek için istekli oldukları anlaşılmıştır (Koran, 2015). Buradan hareketle okul öncesinden başlayarak çocuk hakları eğitiminin ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim eğitim programları çerçevesinde bütün bir şekilde ele alınıp gerçekteştirilmesi gerekmektedir (Ruhi şirin & Gülan, 2011, s. 25). Türkiye’de çocuk haklarıyla ilgili tüm kişilerin sorumluluklarını kabul ederek her şartta tüm kız ve erkek çocukları için geçerli çocuk haklarına yönelik bir kültürün oluşturulmasına halen gereksinim duyulmaktadır (UNICEF). Çocuklara karşı sorumluluk ve yükümlölükleri olan devletler, kuruluşlar, sivil toplum örgütleri, aileler, öğretmenler ve diğer kişiler çocukların haklarının tanınmasını ve korunmasını sağlamak durumundadırlar (Bellamy, 2005).



Lansdown (2005) çocukların haklarını aktif bir şekilde kullanabilecekleri, sorumluluk olarak kendi kapasiteleri ölçüsünde katılım sağlayabilecekleri, gelişen kapasitelerine ve kendilerine zarar verecek her şeyden korunabilecekleri bir çevreye gereksinim duyduklarını ve bu çevreninde okul ortamı olduğunu söylemektedir. Bu nedenle okulların çocukların gelişimlerini desteklemek ve geliştirmek için çocukların eğitim ve karar alma süreçlerine katılımlarını sağlayarak destek verilebileceği düşünülmektedir.

Katılımcıların çocuklara yönelik nitelendirmeleri incelendiğinde nitelendirmelerin öğrenim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Toplamda kırk üç ifadede farklılaşma gözlenmiştir. Gözlenen farklılaşmalardan yalnızca “şefkatli” nitelendirmesi ML öğrencileri lehineyken kırk iki nitelendirmedeki farklılaşma MYO öğrencileri lehinedir. Farklılaşma gözlenen nitelendirmeler olumlu ve olumsuz boyutta değerlendirildiğinde on üç nitelendirmenin olumsuz (acımasız, bağımlı-muhtaç, bencil, uyumsuz, derdini anlatamayan, dağınık, inatçı, rekabetçi/hırslı, kolay yönlendirilen, mız mız, sabırsız, savunmasız ve kurnaz) ve otuz nitelendirmenin olumlu (açık sözlü, afacan, akıllı, cesur, dürüst, eğlenceli, güler yüzlü, güzel, hareketli, hayalci, heyecanlı, komik, masum/saf, meraklı, tatlı, merhametli, temiz, mutlu, iyi kalpli, neşeli, uysal, oyun seven, uyumlu, kararlı, yaratıcı, sevecenek, şefkatli, sevecenek, sorumluluk sahibi ve şirin) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların çocuklara ilişkin hem olumlu hem de olumsuz nitelendirmeleri mevcut olmakla birlikte çoğunlukla olumlu nitelendirmeler seçmeleri çalışmanın sonuçları açısından sevindirici karşılanmaktadır. Katılımcıların çocuklara yönelik daha çok olumlu nitelendirmeler kullanmalarının nedeni çocukları sevmeleri ve çocuklara yönelik olumlu düşüncelerinin olmasından kaynaklı olabileceği gibi kendi haklarında olumsuz düşünülmemesini istemelerinden, okudukları alan gereği çocukları sevmeleri ve onlara yönelik olumlu düşüncelere sahip olmaları gerektiği yönünde bir beklenti hissetmelerinden kaynaklı da olabileceği düşünülmektedir.

Yol (2015, s. 104) tarafından çocuk kitaplarında çocukluk anlayışının incelendiği çalışmada kitaplarda çocukların dikkatsizlik, inatçılık, dağınıklık, sabırsızlık ve utangaçlık gibi olumsuz özelliklerinin vurgulandığı diyaloglara yer verilmiştir. Çocuk kitaplarında olumsuz özelliklerin yanında çocukla ilgili meraklı olması ve merakını gidermeye yönelik sorular sorması, amacına ulaşmak için çalışkanlık özellikleri göstermesi, heyecanlı davranışlar sergilemesi, doğaya ve çevreye karşı gösterdiği cesur, duyarlı ve duyarlı davranışlar sergileme ve geniş bir hayal dünyasına sahip olma gibi olumlu nitelendirmeler de

kitaplarda yer almıştır. Şahbaz ve Çekici (2012, s. 993)'nin 6,7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki parçalarda yer verilen çocuk imgelerini incelediklerini çalışma sonucunda okuma parçalarında içinde yaşanan kültürün etkisine bağlı olarak yoksul, hasta, yardıma muhtaç ve çalışan çocuk imgelerinin yer aldığı görülmüştür. Ayrıca kitaplarda çalışkan, okuyan ve eğitim gören çocuk imgeleri ile söz dinleyen, saygılı, duyarlı ve anılardaki çocuk imgelerine de yer verilmiştir. Yaratıcı, meraklı, hayalperest gibi katılımcı çocuk imajına yönelik imgelerin kitaplarda yeterince yer verildiği daha sık verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Çalışmamız katılımcılarının çocuklara yönelik nitelermeleri ile okuma parçalarında yer alan çocuk imgelerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Görüldüğü üzere bu çalışmanın bulguları ile alanda yapılan çalışmaların bulguları arasında hem benzerlikler hem de farklılıklar bulunmaktadır. Çalışma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların çocuk ve çocukluğa yönelik tüm başlıklarda hem olumlu hem de olumsuz bakış açıları bulunmakta; kişilerin eğitim seviyeleri yükseldikçe ve yaşları ilerledikçe çocuk ve çocukluğa bakışın pozitif yönde geliştiği görülmektedir.

## BÖLÜM 7

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### Sonuçlar

Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapacak yardımcı meslek elemanı adaylarının çocukluk anlayışlarının incelenmesi amaçlanmış ve bu kapsamda İstanbul ilinde eğitim-öğretime devam eden 370 ML öğrencisi ve 378 MYO öğrencisi olmak üzere toplamda 748 yardımcı meslek elemanı adayının görüşü incelenmiştir.

#### Çocuklarla Çalışma ile İlgili Sonuçlar

Çocuklarla çalışma başlığı altında katılımcıların bölümü tercih nedenleri, kendi çocukluklarına ilişkin nitelermeleri, çocuklarla çalışmanın avantajlarına ilişkin görüşleri, çocuklarla çalışmanın zorluklarına ilişkin görüşleri, çocuklara karşı mesleki sorumlulukları, çocuklara karşı özel sorumlulukları ve çocuklara karşı yetişkin olarak hissedilen sorumlulukları incelenmiş ve sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Katılımcıların bölümü tercih nedenleri incelendiğinde bu başlık altında yer alan yedi ifadeden beşinde gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşmalar ( $p<0,05$ ) olduğu görülmüştür. Farklılaşma gözlenen ifadeler incelendiğinde iki ifadedeki farklılaşmanın ML öğrencileri lehine olduğu üç ifadedeki farklılaşmanın MYO öğrencileri lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların çoğunlukla bölümü çocukları sevdikleri için (ML %68 - MYO %76,  $X^2=5,701$ ,  $p<0,05$ ) tercih ettikleri görülmektedir.

Katılımcıların kendi çocukluklarına ilişkin nitelermeleri incelendiğinde iki grup arasında öğrenim düzeylerine göre yetmiş üç nitelermenin yirmi üçünde MYO öğrencileri lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaların ( $p<0,05$ ) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklılaşma gözlenen nitelermeler olumlu ve olumsuz boyutta değerlendirildiğinde katılımcıların kendi çocukluklarına yönelik daha çok olumlu nitelermeler (dürüst, gayretli, hareketli, hayalci, güzel, heyecanlı, masum-saf, uysal, meraklı, merhametli, temiz, iyi kalpli, oyun seven, şefkatli, sevimli, sorumluluk sahibi ve uyumlu) kullandıkları görülmüştür. Katılımcıların yanıtları çocukluk imajları açısından değerlendirildiğinde kötü/çabuk büyüyen/kontrolden çıkmış çocuk imajı, masum/kurtarıcı/kurban/mülk olarak görülen olumsuz çocuk imajı, küçük yetişkin/gelişmemiş olarak görülen olumlu çocuk imajı ve katılımcı çocuk imajı olmak üzere dört farklı imajın katılımcılarda gözlendiği görülmüştür. Ayrıca katılımcıların kendi çocukluklarına yönelik nitelermeleri arasında güler yüzlü (ML %54 – MYO %59,  $X^2=2,063$ ,  $p>0,05$ ) nitelermesi ön plana çıkan nitelermeye olmuştur.

Katılımcıların çocuklarla çalışmanın avantajlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde büyük çoğunluğunun (ML %94 - MYO %99,  $X^2=14,350$ ,  $p<0,05$ ) çocuklarla çalışmanın çeşitli avantajları olduğunu düşündükleri görülmüş ve bu başlık altında yer alan on üç ifadenin sekizinde katılımcıların görüşlerinde anlamlı düzeyde farklılaşmalar ( $p<0,05$ ) gözlenmiştir. Gözlenen sekiz farklılaşmanın yalnızca bir tanesi ML öğrencileri lehineyken (ML %6 - MYO %1,  $X^2=14,350$ ) diğer farklılaşmaların MYO öğrencileri lehine olduğu görülmüştür. Katılımcılar arasında çocukla çalışma konusunda öne çıkan avantajlara bakıldığında ML öğrencilerinin keyifli olmayı (%58,  $X^2=6,582$ ,  $p<0,05$ ) ve MYO öğrencilerinin mutlu etmeyi (%68,  $X^2=10,981$ ,  $p<0,05$ ) belirttikleri görülmüştür.

Katılımcıların çocuklarla çalışmanın zorluklarına yönelik görüşleri incelendiğinde büyük çoğunluğu (ML %93 - MYO %95,  $X^2=0,710$ ,  $p>0,05$ ) çocuklarla çalışmayla ilgili çeşitli zorlukların bulunduğunu belirtmiş ve katılımcıların çocuklarla çalışmanın zorluklarına yönelik görüşlerinin öğrenim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ( $p<0,05$ ) görülmüştür. Bu başlık altında yer alan on beş ifadenin ikisinde MYO öğrencileri lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaların ( $p<0,05$ ) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların çocuklarla çalışmanın zorluklarına yönelik görüşleri arasında sürekli dikkatli olmayı gerektirmesi (ML %46 – MYO %51,  $X^2=1,759$ ,  $p>0,05$ ) öne çıkan zorluk olmuştur.

Katılımcıların çocuklara karşı hissettikleri mesleki sorumlulukları incelendiğinde bu başlıkta yer alan on üç ifadeden on ikisinde öğrenim düzeylerine göre gruplar arasında

anlamli düzeyde farklılaşmaların ( $p<0,05$ ) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklılaşma gözlenen on iki ifadenin yalnızca bir tanesi ML öğrencileri lehineyken ( $X^2=10,975$ ) kalan on bir ifadedeki farklılaşma MYO öğrencileri lehine olmuştur. Katılımcıların çocuklara karşı mesleki sorumluluklarına yönelik görüşleri arasında sevgi gösterme (ML %93 – MYO %86,  $X^2=10,975$ ,  $p<0,05$ ) ifadesi öne çıkan mesleki sorumluluk olmuştur.

Katılımcıların çocuklara karşı hissettikleri özel sorumlulukları incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (ML %86 - MYO %91,  $X^2=4,258$ ,  $p<0,05$ ) çocuklara karşı bazı sorumluluklar hissettiği ve katılımcıların çocuklara karşı hissettikleri özel sorumluluklarının öğrenim düzeylerine göre anlamli düzeyde farklılaştığı ( $p<0,05$ ) görülmüştür. Bu başlık altında yer alan dokuz ifadenin üçünde MYO öğrencileri lehine anlamli düzeyde farklılaşmalar ( $p<0,05$ ) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların çocuklara karşı özel sorumluluklarına yönelik görüşleri arasında sevgi gösterme (ML %73– MYO %82,  $X^2=9,330$ ,  $p<0,05$ ) ifadesi öne çıkan özel sorumluluk olmuştur.

Katılımcıların çocuklara karşı yetişkin olarak hissettikleri sorumluluklara ilişkin bulgular incelendiğinde katılımcıların çocuklara karşı yetişkin olarak kendilerini sorumlu hissettikleri (ML %96- MYO %96,  $X^2=0,004$ ) ve katılımcılar arasında öğrenim düzeylerine göre on bir ifadenin yedisinde MYO öğrencileri lehine anlamli düzeyde farklılaşmaların ( $p<0,05$ ) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların çocuklara karşı yetişkin olarak hissettikleri sorumluluklarına yönelik görüşleri arasında sevgi ve şefkat gösterme (ML %86 – MYO %90,  $X^2=2,443$ ,  $p>0,05$ ) ifadesi öne çıkan sorumluluk olmuştur.

### **Çocuk ve Çocukluğa Bakışa İlişkin Sonuçlar**

Çocuk ve çocukluğa bakışa ilişkin olarak çocuk ve çocukluk kavramı, çocukların temel gereksinimleri, çocuk hakları ve çocuklara ilişkin nitelermeler ele alınmış ve sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre çalışmaya katılan MYO öğrencilerinin çocuğa ve çocukluğa karşı genel olarak ML öğrencilerinden daha olumlu bir bakış açısına sahip olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların çocuk kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde bu başlık altında yer alan on üç ifadenin yedisinde gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşmalar ( $p<0,05$ ) gözlenmiştir. Farklılaşma gözlenen ifadeler ele alındığında yalnızca bir ifadenin ML öğrencileri lehine farklılaştığı ( $X^2=0,036$ ) kalan altı ifadedeki farklılaşmanın MYO öğrencileri lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların çocuk kavramına yönelik görüşleri arasında şekillendirilecek hamur (ML %54 – MYO %65,  $X^2=9,911$ ,  $p<0,05$ ) ifadesi ön plana çıkmıştır.

Katılımcıların çocukluk kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde bu başlık altına yer alan sekiz ifadenin dördünde MYO öğrencileri lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaların ( $p<0,05$ ) olduğu görülmüştür. Farklılaşma gözlenen ifadelerin tamamının olumlu olduğu (dünyanın keşfedilmemiş tarafı, macera, doğallık ve oyun) sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların çocukluk kavramına yönelik görüşleri arasında ML öğrencileri için doğallık (%61,  $X^2= 14,374$ ,  $p<0,05$ ) ifadesi ön plana çıkmışken MYO öğrencileri için oyun (%76,  $X^2=33,393$ ,  $p<0,05$ ) ifadesi ön plana çıkmıştır.

Katılımcıların çocukların temel gereksinimlerine yönelik görüşleri incelendiğinde çoğunluğun (ML %100 - MYO %99,  $X^2=0,124$ ,  $p>0,05$ ) çocukların birçok gereksinime sahip olduklarını düşündüğü ve görüşlerinin öğrenim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ( $p<0,05$ ) görülmüştür. Bu başlık altında yer alan on beş ifadenin on birinde gruplar arasında MYO öğrencileri lehine anlamlı düzeyde farklılaşmalar ( $p<0,05$ ) gözlenmiş ve sevme-sevilme gereksiniminin katılımcılar tarafından en çok belirtilen (ML %84 - MYO %93,  $X^2=16,335$ ,  $p<0,05$ ) gereksinim olduğu çocukların fizyolojik gereksinimleri kadar psikolojik gereksinimlerine de değinildiği görülmüştür.

Katılımcıların çocuk haklarına yönelik görüşleri incelendiğinde tamamının (ML %100 - MYO %100,  $X^2= -$ ,  $p>0,05$ ) çocukların birçok hakka sahip olduklarını düşündükleri görülmektedir. Bu başlık altında yer alan on beş ifadenin on dördünde MYO öğrencileri lehine anlamlı düzeyde farklılaşmalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim-öğretim hakkı (ML %84 - MYO %94,  $X^2=19,456$ ,  $p<0,05$ ) katılımcılar tarafından en çok belirtilen çocuk hakkı olmuştur.

Katılımcıların çocuklara ilişkin nitelermelerini belirlemek için yapılan ki-kare testi sonuçlarına göre bu başlık altında yer alan yetmiş üç nitelemenin kırk üçünde gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşmalar ( $p<0,05$ ) gözlenmiştir. Farklılaşma gözlenen

nitelemelerden yalnızca bir tanesi ML öğrencileri lehineyken ( $X^2=6,330$ ) kalan kırk iki ifadedeki farklılaşma MYO öğrencileri lehine olmuştur. Farklılaşma gözlenen nitelemeler olumlu ve olumsuz boyutta değerlendirildiğinde katılımcıların çocuklara yönelik çoğunlukla olumlu nitelemeler (açık sözlü, afacan, akıllı, cesur, dürüst, eğlenceli, güler yüzlü, güzel, hareketli, hayalci, heyecanlı, komik, masum/saf, meraklı, tatlı, merhametli, temiz, mutlu, iyi kalpli, neşeli, uysal, oyun seven, uyumlu, kararlı, yaratıcı, sempatik, şefkatli, sevimli, sorumluluk sahibi ve şirin) kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların yanıtları çocukluk imajları açısından ele alındığında ML öğrencilerin masum/kurtarıcı/kurban/ mülk olarak görülen olumsuz çocuk imajına sahip olduğu, MYO öğrencilerinin kötü/çabuk büyüyen/kontrolden çıkmış çocuk imajı, masum/kurtarıcı/kurban/mülk olarak görülen olumsuz çocuk imajı, küçük yetişkin/gelişmemiş olarak görülen olumlu çocuk imajı ve katılımcı çocuk imajı olmak üzere dört farklı çocukluk imajına sahip oldukları görülmüştür. Katılımcıların çocuklara yönelik nitelemeleri arasında oyun seven (ML %69 – MYO %88,  $X^2=38,642$ ,  $p<0,05$ ) ifadesi en çok tercih edilen niteleme olmuştur.

## Öneriler

Yapılan bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda aşağıda bazı önerilere yer verilmiştir.

Araştırmacılara yönelik öneriler,

- Aynı araştırma alanda çalışan yardımcı meslek elemanları ile yapılarak çalışmaların sonuçları karşılaştırılabilir.
- Yardımcı meslek elemanları ile daha detaylı veri sağlanması açısından bu çalışma nitel yöntemle yapılabilir.
- Toplumun genelinin özellikle ailelerin, yöneticilerin ve program geliştiricilerin çocukluk anlayışını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Katılımcı çocukluk anlayışını çocuğun yaşamıyla ilgili tüm kişilerin benimsemesini sağlamaya yönelik neler yapılabileceği ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Uygulamaya yönelik öneriler,

- Meslek seçiminde hem lise hem de üniversite öncesi öğrencilere rehberlik yapılması ve özellikle okul rehber öğretmenlerinin desteği ile çocukları seven ve

çocuklarla çalışmaya istekli kişilerin bilinçli ve isteyerek bölümü tercih etmelerinin sağlanması önerilmektedir.

- Toplumda katılımcı çocukluk anlayışının yaygınlaşması için sosyal medyada, gazetelerde ve TV programlarında (reklamlar, diziler, yarışmalar ve çocuk programları) çocuk katılımını içeren içeriklere yer verilmesi sağlanabilir.
- Özellikle ML’de öğrenim gören öğrencilerin çocuk haklarına ve çocukların temel gereksinimlerine yönelik sağlıklı bilgiler edinmelerini sağlamak için uygun görülen ders içeriklerinde çocuk haklarına ve çocukların temel gereksinimlerine daha fazla yer verilebileceği düşünülmektedir.
- Çocuklarla çalışacak kişilerin eğitimleri sırasında olumlu özellikle katılımcı çocukluk anlayışının geliştirilmesi için derslerde ve uygulamalarda bu konuya değinilmesi ve daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.



## KAYNAKLAR

- Ahioğlu Lindberg, E. N. (2012). Çocuk yetiştirme açısından Türkiye’de çocukluğun tarihi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 41-52. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/pauefd/article/view/5000055901> sayfasından erişilmiştir.
- Ahioğlu, A. N. (2008). Kültürel-tarihsel kuram çerçevesinde çocuk gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 163-186. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/154/1147.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ahioğlu, N. (2004). Çocuklar ve küreselleşme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 141-155.
- Akbaş, E., & Atasü Topçuoğlu, R. (2009). Modern çocukluk paradigmasının oluşumu-eleştirel bir değerlendirme. *Toplum ve Hizmet*, 20(1), 95-103.
- Akıncı Demirbaş, E. (2015). Çocuk gelişimi bölümü niversite ğrencilerinin “ocuk” kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Eğitim ve ğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 295-303.
- Akyüz, E. (2001). Çocuk Hakları Sözleşmesinin temel ilkeleri işığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, (151). [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/151/akyuz.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/akyuz.htm) sayfasından erişilmiştir.
- Akyüz, E. (2012). *ocuk hukuku-çocukların hakları ve korunması*. Ankara: Pegem
- Akyüz, Emine (2000). *Ulusal ve uluslararası hukukta çocuğun haklarının ve güvenliğinin korunması*. Ankara: Milli Eğitim

- Alver, F. (2004). Neil Postman'ın çocukluğun yok oluş sürecinde iletişim teknolojisi eleştirisinin eleştirisi. *Ankara Üniversitesi İletim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 129-141.
- Anadolu Üniversitesi (2018). *Çocuk gelişimi*. <https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/turkiye-programlari/acikogretim-fakultesi-onlisans-programlari-2-yillik/cocuk-gelisimi> sayfasından erişilmiştir.
- Archard, D. (2004). *Children rights and childhood*. London: Routledge.
- Argun, Y. (2003). Eğitim fakültesi okul öncesi eğitim programında devam eden öğrencilerin mesleği seçme nedenlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(4), 22-28.
- Atatürk Üniversitesi (2018). *Çocuk gelişimi ön lisans*. <https://www.ataaof.edu.tr/Program/Program/22> sayfasından erişilmiştir.
- Avcı, N., Kara, C., Ayhan, S., Güngör, N. & Kayacık, K. (2014), Investigation of prospective teachers' understanding of childhood. Erpa Congress, 6-8 June 2014, İstanbul. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814052550>
- Bağ, C. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Başal, H. A. (2007). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: Morpa
- Bekman, S. & Gürlesel, C. F. (2005). *Doğru başlangıç: Türkiye'de okul öncesi eğitim*. İstanbul: TÜSİAD.
- Bellamy, C. (2005). *Dünya Çocuklarının Durumu 2005*. Ankara: UNICEF.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi (1995). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. *T.C. Resmi Gazete*, 22184, 27 Ocak 1995.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. (2001). *Sözleşmenin 44. Maddesi uyarınca hazırlanan rapor ikinci ve üçüncü ilerleme raporu Türkiye*.

- Bulut Pedük, Ş. (2015). Çocukların hak ettiği eğitimi almalarında onların gelişim haklarını bilen ve dikkate alan okul öncesi öğretmenleri olabilmek. *Milli Eğitim*, 206, 97-105.
- Büyüköztürk, Ş., Aygün, Ö., Kılıç Çakmak, E. & Karadeniz, Ş. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2015). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.
- Cornelissen, S. (2010). The representations of childhood and the self-image of adults in modernity: The image of the child as “Other” or as part of the narrative of life. *Social Cosmos* , (1), 12-18.
- Çakmak, T., & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- Çek, F. (2011). *Bağımsız anaokulu ve ilköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi).  
[https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as\\_sdt=0%2C5&q=%C3%A7ek%2C+2011+okul+%C3%B6ncesi&btnG=](https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=%C3%A7ek%2C+2011+okul+%C3%B6ncesi&btnG=) sayfasından erişilmiştir.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çermik, H., & Doğan, B., & Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 201-212.  
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/pauefd/article/view/5000056048> sayfasından erişilmiştir.
- Çetingöz, D. (2002). *Okul öncesi eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çocuk Koruma Kanunu. (2005). *T.C. Resmi Gazete*, 25876, 3 Mart 2005.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Self-determination theory*. <http://selfdeterminationtheory.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *The handbook of theories of social psychology* (pp. 416-437). London: SAGE.
- Demir, Ö., & Çamlı, Ö. (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama okullarında karşılaşılan sorunların sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 117-139.
- Denizel Güven, E., & Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18). <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/pauefd/article/view/5000056260> sayfasından erişilmiştir.
- Dereli İman, E. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi ve öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(4), 482-504.
- Dinç, B. (2015). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları eğitimi konusundaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 7-25.
- Doğan, A. & Baykoç, N. (2015, Mayıs). *Türkiye’de bulunan üniversitelerin lisans programlarının çocuk gelişimi açısından incelenmesi*. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi “Erken Müdahale” de sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Duran, K. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışları algılama düzeylerinin ve etik ikilemleri çözümlemelerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durmuşoğlu Saltalı, N., & Erbay, F. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin konuşma, dinleme ve empati becerilerinin çocuk sevme davranışı açısından incelenmesi. *Ahi Evran Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 159-174.

- Durualp, E., & Kaytez, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerin iş doyumlarının çocuk sevme düzeyleri ile bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 97-112. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/209500> sayfasından erişilmiştir.
- Eker, A., & Yurdakul, M. (2006). Annelerin bebek beslenmesi ve emzirmeye ilişkin bilgi ve uygulamaları. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 15(9), 158-163. <http://www.ttb.org.tr/STED/2006/eylul/anne.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Elkind, D. (1999). Küçük çocuk imgeleri. (B. Onur, Dü. & D. Öngen, Çev.). *Çocuk ve toplum-gelişim ve eğitim üzerine denemeler*, 31-60. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Elkind, D. (2001). Değişen dünyada çocuk yetiştirme ve eğitim. (B. Onur, Dü. & E. G. Kapçı, Çev.). *Dünyada ve Türkiye’de Değişen Çocukluk.- III. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi bildirileri*, 15-25, Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Erbay, E. (2013). *Çocuk hakları*. İstanbul: Yeni İnsan
- Ercan, R. (2011). Modern çocukluk paradigması. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 3(2), 85-98. [http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/229/r\\_ercan](http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/229/r_ercan) sayfasından erişilmiştir.
- Ergün, M., & Özdaş A. (1999). Okul gözlemi ve uygulama çalışmalarının öğretmen adayları üzerindeki etkisi. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 115-119. <http://mustafaergun.com.tr/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/ozdas.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ersoy, A. F. (2011). İlköğretim öğrencilerini çocuk haklarına ilişkin algıları. *İlköğretim Online*, 10(1), 20-39. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/viewFile/5000037979/5000036837> sayfasından erişilmiştir.
- Eryavuz, A. (2006). *Çocuklukta algılanan ebeveyn kabul veya reddinin yetişkinlik dönemi yakın ilişkileri üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Fern, E. (2008). *The Implications of How Social Workers Conceptualise Childhood, for Developing Child-Directed Practice: An Action Research Study in Iceland*. Warwick: PhD thesis, University of Warwick.
- Gelbal, S., & Duyan, V. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin çocuk sevme durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 127-137.
- Gordon, A. M., & Browne, M. (2011). *Beginnings and beyond: Foundation is early childhood education*, Wadsworth: Cengage Learning.
- Gökbayrak, Ş. (t.y.). *Ders 4: Risk Gruplarına yönelik sosyal politikalar* [Ders notları]. [https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/1878/mod\\_resource/content/1/%C3%87OCUK%20ve%20GEN%C3%87LERE%20Y%C3%96NEL%C4%B0K%20SOSYAL%20POL%C4%B0T%C4%B0KALAR.pdf](https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/1878/mod_resource/content/1/%C3%87OCUK%20ve%20GEN%C3%87LERE%20Y%C3%96NEL%C4%B0K%20SOSYAL%20POL%C4%B0T%C4%B0KALAR.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Gurbetoğlu, A. (2007). II. Meşrutiyet dönemi çocuk dergilerinde çocukluk anlayışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2) 63-92.
- Gültekin Akduman, G. (2016). Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi. G. Uyanık Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 1-14). Ankara: Nobel.
- Gültekin, M., & Gürdoğan Bayır, Ö., & Balbağ, N. L. (2016). Haklarımız var: Çocukların gözünden çocuk hakları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(24), 971-1005. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/adyusbd/article/view/5000179783> sayfasından erişilmiştir.
- Gürsoy, R. C. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygılarının öğretmenlik tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Heywood, C. (2003). *Baba bana top at-batı'da çocukluğun tarihi* (E. Hoşsucu, Çev.). İstanbul: Kitap.
- Hodgkin, R., & Newell, P. (1998). *Çocuk haklarına dair sözleşme uygulama el kitabı*. Ankara.
- İstanbul Üniversitesi (2018). *Çocuk gelişimi program hakkında*. <http://auzefcocukgelisimi.istanbul.edu.tr/program-hakkinda/> sayfasından erişilmiştir.

- James, A. & Prout, A. (1997) *Constructing and Reconstructing Childhood*, Londra: Falmer.
- James, A. (2001). “Yeni” çocukluk sosyolojisinde sorunlar, yaklaşımlar ve pratikler. (B. Onur, Dü. & E. G. Kapçı, Çev.). *Dünyada ve Türkiye’de Değişen Çocukluk.- III. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi bildirileri*, 27-36. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi
- Johnny, L. (2006). Reconceptualising childhood: Children’s rights and youth participation in schools. *International Education Journal* , 7 (1), 17-25.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). *Benlik, aile ve insan gelişimi*, [http://www.academia.edu/34719678/Benlik\\_Aile\\_ve\\_Insan\\_Gelisimi\\_Cigdem\\_Kagitcibasi](http://www.academia.edu/34719678/Benlik_Aile_ve_Insan_Gelisimi_Cigdem_Kagitcibasi) sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel
- Karasu Avcı, E., & Ünal İbret, B. (2016). Öğretmenlik uygulaması-II dersine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2519-2536.
- Kaya, S. Ö. (2011). *Öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kehily, M. (2004). Understanding childhood: An introduction to some key themes and issues. M. Kehily içinde, *An Introduction to Childhood Studies*, 1-21, Maidenhead: Open University Press.
- Kerem, E. A., & Cömert, D. (2005). Türkiye’de okulöncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerileri. *Eğitim Araştırmaları*, 21, 155-172.
- Koran, N. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin katılım hakkı konusundaki uygulamalarının öğretmen adayı gözlemlerine göre incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). [http://www.academia.edu/10086319/OKUL\\_%C3%96NCES%C4%B0\\_%C3%96%9C4%9ERETMENLER%C4%B0N%C4%B0N\\_%C3%87OCUKLARIN\\_KATILIM\\_HAKKI\\_KONUSUNDAK%C4%B0\\_UYGULAMALARININ\\_%C3%96%C4%9ERETMEN\\_ADAYI\\_G%C3%96ZLEMLER%C4%B0NE\\_G%C3%96RE\\_%C4%B0NCELENMES%C4%B0](http://www.academia.edu/10086319/OKUL_%C3%96NCES%C4%B0_%C3%96%9C4%9ERETMENLER%C4%B0N%C4%B0N_%C3%87OCUKLARIN_KATILIM_HAKKI_KONUSUNDAK%C4%B0_UYGULAMALARININ_%C3%96%C4%9ERETMEN_ADAYI_G%C3%96ZLEMLER%C4%B0NE_G%C3%96RE_%C4%B0NCELENMES%C4%B0) sayfasından erişilmiştir.

- Koran, N. (2015, Mayıs). *Öğretmenlere yönelik çocuk hakları ve hak ihlalleri eğitiminin değerlendirilmesi üzerine nitel bir çalışma*. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi “Erken Müdahale”de sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kunt Bulut, M. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk anlayışı*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kunt Bulut, M., & Avcı, N. (2016). Çocukluğa bakış: Bir sosyal paylaşım sitesi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2335-2352. <http://79.123.169.199/ojs/index.php/Kefdergi/article/download/1405/458> sayfasından erişilmiştir.
- Kurt, G. & Tortamış Özkaya, B. (2015). Çocuk ve oyun: Çocukların öğrenmesini anlama ve destekleme. N. Avcı & M. Toran (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş* içinde. (s. 123-148). Ankara: Eğiten.
- Kuru Turaşlı, N. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 1-24). Ankara: Anı.
- Kuyucu, Y., & Şahin, M., & Kapıcıoğlu, M. O. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin “çocuk” kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 43-53.
- Lansdown, G. (2005). *Innocenti Insight The Evolving Capacities Of The Child*. UNICEF Innocenti Presed Centre, Florence, Italy.
- Mamur Işıkcı, T., & Karatepe, S. (2016). Türkiye’de çocuğa yönelik sosyal politika uygulamaları ve tarihsel analizi. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 7(1), 69-100.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2011). *Erken çocukluk eğitiminde temel ilkeler*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi anadolu meslek ve anadolu teknik programı çocuk gelişimi ve eğitimi alanı çerçeve öğretim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (2015). *Okul, alan, dal arama*. <http://mtegm.meb.gov.tr/TR/okullar.asp?PAGE=Liste> sayfasından erişilmiştir.



- Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (2015). *Mesleki teknik eğitim alanları*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (2018). *Okul, alan, dal arama*. <http://mtegm.meb.gov.tr/TR/okullar.asp?PAGE=Liste> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014). *T.C. Resmi Gazete*, 2902, 26 Temmuz 2014.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. (2015). *T.C. Resmi Gazete*, 29329, 17 Nisan 2015.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2002). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 Aylık çocuklar için)*. [http://tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2013\\_04/04124340\\_programkitabi.pdf](http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_04/04124340_programkitabi.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. 132, 9 Eylül 2013.
- Morrison, G. S. (2004) *Early childhood education today*. New Jersey: Pearson Education.
- Nayır, F., & Karaman Kepenekci, Y. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında çocukların katılım hakları. *İlköğretim Online*, 10(1), 160-168.
- Neslitürk, S., & Ersoy, A. F. (2007). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretimine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 245-257.
- Oktay, A. (1990). Türkiye’de okul öncesi eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2), 151-160. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/1688> sayfasından erişilmiştir.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon
- Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği. (2004). *T.C. Resmi Gazete*, 25486, 8 Haziran 2004.
- Onur, B. (2005). Çocukluğun dünü ve bugünü. *Kebikeç-İnsan Bilimleri İçin Araştırmaları Dergisi*, (19), 99-112. [https://kebikecdergi.files.wordpress.com/2012/07/08\\_onur.pdf](https://kebikecdergi.files.wordpress.com/2012/07/08_onur.pdf) sayfasından erişilmiştir.

- Oral, I., Yaşar, D. & Tüzün, I. (2016). *Her Çocuğa Eşit Fırsat: Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu ve Öneriler*. Anne Çocuk Eğitim Vakfı.
- Orçan, M. (2012). Okul öncesi dönem çocuklarının temel özellikleri ve gereksinimleri. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 79-110). Ankara: Anı.
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M., & Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 221-232.
- Özdemir Topaloğlu, A. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin örgütsel amaçları gerçekleştirmedeki yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özder, H., Kanedralı, G., & Perkan Zeki, C. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 253-275.
- Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri ile Özel Çocuk Kulüplerinin Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik. (2015). *T.C. Resmi Gazete*, 29342, 30 Nisan 2015.
- Özer, B., & Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000512/1038000301> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Perry, B. D. & Szalavitz, M. (2018). *Köpek gibi büyütülmüş çocuk* (B. S. Haktanır, Çev.). İstanbul: Koridor.
- Pesen, A. (2015). Ebeveynlerin "çocuk" kavramına yükledikleri metaforlar. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 731-748. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8826>
- Polat, Ö. F. (2009). *Oğuz Tansel’in masallarında çocuk ve eğitim teması*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yok oluşu* (K. İnal, Çev.). Ankara: İmge.
- Prince, D. L., & Howard, E. M. (2002). Children and Their Basic Needs. *Early Childhood Journal*, 30(1), 27-31.  
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FA%3A1016589814683.pdf>
- Punch, S. (2003). Childhoods in the majority world: Miniature adults or tribal children? *Sociology*, 37 (2), 277-295.
- Ruhi Şirin, M. & Gülan, A. (2011). *I. Çocuk Hakları Stratejisi (2012-2016)*. 1. Çocuk Hakları Kongresi. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Sağlam, M., & Aral, N. (2016). Tarihsel süreç içerisinde çocuk ve çocukluk kavramları. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 43-58.
- San Bayhan, P. & Artan, İ. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Santrock, J. W. (2015). *Yaşam boyu gelişim* (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel.
- Sezer, T. & Yoleri, S. (2016). Okul öncesi çocuğunun temel özellikleri ve gereksinimleri. G. Uyanık Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde. (s. 33-66). Ankara: Nobel.
- Sorin, R. (2005). Changing images of childhood- reconceptualising early childhood practice. *International Journal of Transitions in Childhood*, (1), 12-21.
- Sormaz, F. & Yüksel, H. (2012). Değişen çocukluk, oyun ve oyuncağın endüstrileşmesi ve tüketim kültürü. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(3). 895-1008.  
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/223329> sayfasından erişilmiştir.
- Sormaz, F. (2010). *Çocukluk imgesi, oyun ve oyuncak: Sosyo-kültürel bir analiz*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından erişilmiştir.
- Sözer, M. A. (2003). Çocukluk ve çocuk haklarının tarihsel gelişimi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 179-183.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(1), 597-607.  
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/view/5000050999> sayfasından erişilmiştir.

- Szalavitz, M. & Perry, B. D. (2017). *Sevmek için doğarız* (E. M. Koç, Çev.). İstanbul: Kuraldışı.
- Şahbaz, N. K., & Çekici, Y. E. (2012). İlköğretim Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarındaki okuma parçalarında çocuk imgeleri. *Türkçe Çalışmalar Dergisi*, 7(2), 979-995.
- Şenay, T. (2007). *Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları öğretimsel liderlik davranışı ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şimşek, H. (2013). Eğitim ve oyun bağlamında 19. yüzyılda Türk çocukluk anlayışında değişimler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 215-249.
- Tan, M. (1989). Çağlar boyunca çocukluk. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 71-88. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/511/6276.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Tataroğlu, B., & Özgen, K., & Alkan, H. (2011, Nisan). *Matematik öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenleri ve beklentileri*. 2<sup>nd</sup> International Conference on New Trends in Education and Their Implications'da sunulmuş bildiri, Antalya.
- Turla, A., Tezel Şahin, F., & Avcı, N. (2001). Okulöncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yöntemi sorunlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli\\_egitim\\_dergisi/151/turla\\_sahin\\_avci.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/151/turla_sahin_avci.htm) sayfasından erişilmiştir.
- Türedi, N. (2004). *Uygulamalı istatistik yöntemler*. Trabzon: Celepler
- Türk Dil Kurumu. (2016). Türkçe sözlük. Ankara: TDK.
- Türk Medeni Kanunu. (2001). *T.C. Resmi Gazete*, 4721, 22 Kasım 2001.
- Türk, R., Kardaş Özdemir, F., & Kerimoğlu Yıldız, G. (2017). Öğretmenlerin çocuk sevme durumlarının belirlenmesi: Kars örneği. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 7(1), 45-52.
- Türkyılmaz, M. (2015). Türk atasözlerinin çocuk hakları bakımından incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7(1), 221-236.

<https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&q=T%C3%9CRK+ATAS%C3%96ZLER%C4%B0N%C4%B0N+%C3%87OCUK+HAKLARI+BAKIMINDAN+%C4%B0NCELENMES%C4%B0&btnG=&lr=> sayfasından erişilmiştir.

Uçuş, Ş., & Şahin, A. E. (2012). Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 25-41. [http://www.dergi.adu.edu.tr/egitimbilimleri/arsiv/2012\\_c3/2012\\_haziran/30\\_S%C3%BCkran%20u%C3%A7u%C5%9F/30\\_%20ucus\\_sahin.pdf](http://www.dergi.adu.edu.tr/egitimbilimleri/arsiv/2012_c3/2012_haziran/30_S%C3%BCkran%20u%C3%A7u%C5%9F/30_%20ucus_sahin.pdf) sayfasından erişilmiştir.

UNICEF (2011). Türkiye'de Çocukların Durumu Raporu 2011.

UNICEF (2016). *Dünya çocuklarının durumu raporu*. <http://www.unicefturk.org/yazi/unicef-dunyanin-en-dezavantajli-cocuklarini-yoksulluk-egitimsizlik-ve-erken-olumler-bekliyor> sayfasından erişilmiştir.

UNICEF (t.y.). *Çocuk hakları açısından ülkedeki ortam*. <http://unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=24&mnid=65> sayfasından erişilmiştir.

UNICEF (t.y.). *Çocuk sağlığı ve beslenmesi*. <http://unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=18&mnid=65&d=1&dil=tr> sayfasından erişilmiştir.

UNICEF (t.y.). *Çocuklar ve eğitim sistemi*. <http://unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=20&mnid=65&d=1&dil=tr> sayfasından erişilmiştir.

UNICEF, (2004). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. [https://www.unicef.org/turkey/crc/\\_cr23a.html](https://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23a.html) sayfasından erişilmiştir.

UNICEF. (1998). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1959 Beyannamesi, uygulama el kitabı*, 621-622.

Uprichard, E. (2008). Children as being and becomings: Children, childhood and temporality. *Children & Society*, 22, 303-313.

Ural, O., & Ramazan, O. (2007). Türkiye'de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. S. Özdemir, H. Bacanlı & M. Sözer (Ed.), *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri* içinde (s. 11-56). Türk Eğitim Derneği,

[http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Turkiyede Okul Oncesi.pdf](http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Turkiyede_Okul_Oncesi.pdf)  
erişilmiştir.

sayfasından

Woodhead, M. (2005a). Early Childhood Development: A question of rights. *International Journal of Early Childhood* , 37 (3), 79-98.

Woodhead, M. (2005b). Psychology and cultural construction of children's needs. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (pp. 61-74). London and New York: RoutledgeFalmer.

Woodhead, M. (2006). Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy.

[http://oro.open.ac.uk/6778/1/Woodhead\\_paper\\_for\\_UNESCO\\_EFA\\_2007.pdf](http://oro.open.ac.uk/6778/1/Woodhead_paper_for_UNESCO_EFA_2007.pdf)  
sayfasından erişilmiştir.

XIV. Milli Eğitim Şurası. (1993).

Yapıcı, M., & Yapıcı, Ş. (2004). Bir değer olarak çocukluk. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 4(4).

Yazıcı, Z. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme eğilimlerinin incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 279-286.  
[https://www.researchgate.net/profile/Zeliha\\_Yazici2/publication/269627555\\_Okul\\_Oncesi\\_Ogretmen\\_Adaylarinin\\_Cocuk\\_Sevme\\_Egilimlerinin\\_Incelenmesi/links/57ddac4908aeea195938ca19/Okul-Oncesi-Ogretmen-Adaylarinin-Cocuk-Sevme-Egilimlerinin-Incelenmesi.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Zeliha_Yazici2/publication/269627555_Okul_Oncesi_Ogretmen_Adaylarinin_Cocuk_Sevme_Egilimlerinin_Incelenmesi/links/57ddac4908aeea195938ca19/Okul-Oncesi-Ogretmen-Adaylarinin-Cocuk-Sevme-Egilimlerinin-Incelenmesi.pdf) sayfasından erişilmiştir.

Yeşil, R., & Aydın, D. (2007). *Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 65-84.

Yılmaz Irmak, T., & Engin, A. (2004). İlkokul kitaplarında çocuk imajları. (B. Onur, Dü.). *Cumhuriyeti'n 80. Yılında Disiplinler Arası Bakışla Türkiye'de Çocuk -IV. Ulusal Çocuk Kongresi bildirileri*, 44-56. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.

Yol, F. (2015). *4-6 Yaş resimli çocuk kitaplarında çocukluk anlayışının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*

YÖK (2018). *Ön lisans sihirbazı*. <https://yokatlas.yok.gov.tr/tercih-sihirbazi-t3-tablo.php?p=ygs4> sayfasından erişilmiştir.

Yörükoğlu, A. (1984). *Aile ve çocuk*. Ankara: Aydın



## EKLER

### EK 1. Veri Toplama Aracı

#### ÇOCUKLUK ANLAYIŞI ANKETİ

Bu çalışma okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapacak yardımcı meslek elemanı adaylarının çocukluk anlayışlarını incelemek amacıyla yapılmaktadır. Soruları eksiksiz cevaplamanız araştırmanın sağlıklı bir şekilde tamamlanması açısından önem taşımaktadır. *Seçeneklere uygun gördüğünüz eklemeleri yapabilirsiniz.* Vermiş olduğunuz cevaplar çalışma amacı dışında farklı bir amaçla başka bir yerde kullanılmayacaktır. Anketi doldururken göstermiş olduğunuz samimiyete ve ilgiye teşekkür ederiz.

*Prof. Dr. Neslihan AVCI*

*Gazi Üniversitesi*

*Eğitim Bilimleri Enstitüsü*

*Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı*

*Emine ASLANYÜREK SEZER*

*Gazi Üniversitesi*

*Eğitim Bilimleri Enstitüsü*

*Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı*

**1. Okulunuzun Adı:.....**

**2. Yaşınız:.....**

**3. Ailenizin Toplam Aylık Geliri (Lütfen Yazınız):.....**

**4. Öğrenim Düzeyiniz**

1. ( ) Meslek lisesi son sınıf öğrencisi	2.( ) Meslek yüksekokulu son sınıf öğrencisi
--	--

**5. Doğduğunuz Yer**

1. ( ) Köy	2. ( ) Belde-Kasaba	3. ( ) İlçe	4. ( ) Merkez	5. ( ) Büyükşehir
------------	---------------------	-------------	---------------	-------------------

**6. Yaşadığınız Yer**

1. ( ) Köy	2. ( ) Belde-Kasaba	3. ( ) İlçe	4. ( ) Merkez	5. ( ) Büyükşehir
------------	---------------------	-------------	---------------	-------------------

**7. Annenizin Öğrenim Durumu**

1. ( ) Okur-yazar değil	3. ( ) İlkokul	5. ( ) Lise	7. ( )Yüksek lisans ve üzeri
2. ( ) Okur-yazar	4. ( ) Ortaokul	6. ( ) Üniversite	



### 8. Babanızın Öğrenim Durumu

1. ( ) Okur-yazar değil	4. ( ) Orta okul	7. ( ) Yüksek lisans ve üzeri
2. ( ) Okur-yazar	5. ( ) Lise	
3. ( ) İlkokul	6. ( ) Üniversite	

### 9. Bölümü kendi isteğinizle mi seçtiniz?

1. ( ) Evet	2. ( ) Hayır
-------------	--------------

### 10. Nasıl bir çocuktunuz? Aşağıdaki listeden size uygun sıfatları seçerek yanıtlayınız. (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

1. ( ) Acımasız	20. ( ) Eğitimsiz	39. ( ) Hayalci	58. ( ) Uysal
2. ( ) Sıkıcı	21. ( ) Üzgün	40. ( ) İnatçı	59. ( ) Oyun Seven
3. ( ) Açık sözlü	22. ( ) Derdini Anlatamayan	41. ( ) Rekabetçi- Hırslı	60. ( ) Uyumlu
4. ( ) Ağlayan	23. ( ) Dürüst	42. ( ) Heyecanlı	61. ( ) Sabırsız
5. ( ) Sinirli	24. ( ) Çıkarıcı	43. ( ) Kirli-Pasaklı	62. ( ) Sakar
6. ( ) Afacan	25. ( ) Yalancı	44. ( ) Komik	63. ( ) Kararlı
7. ( ) Sorumsuz	26. ( ) Eğlenceli	45. ( ) Kavgacı	64. ( ) Yaratıcı
8. ( ) Akıllı	27. ( ) Çirkin	46. ( ) Masum-Saf	65. ( ) Savurgan
9. ( ) Asık suratlı	28. ( ) Yaramaz	47. ( ) Kıskaç	66. ( ) Sempatik
10. ( ) Ayakbağı	29. ( ) Gayretli	48. ( ) Kolay Yönlendirilen	67. ( ) Savunmasız
11. ( ) Şımarık	30. ( ) Dağınık	49. ( ) Meraklı	68. ( ) Şefkatli
12. ( ) Bağımlı-Muhtaç	31. ( ) Yaygaracı	50. ( ) Tatlı	69. ( ) Sevimli
13. ( ) Çokbilmiş	32. ( ) Fırsatçı	51. ( ) Merhametli	70. ( ) Sorumluluk Sahibi
14. ( ) Cana Yakın	33. ( ) Güler Yüzlü	52. ( ) Temiz	71. ( ) Şirin
15. ( ) Bencil	34. ( ) Gürültücü	53. ( ) Mutlu	72. ( ) Saldırgan
16. ( ) Tembel	35. ( ) Güzel	54. ( ) İyi Kalpli	73. ( ) Kurnaz
17. ( ) Cesur	36. ( ) Küçük	55. ( ) Küfürbaz	
18. ( ) Uyumsuz	37. ( ) Hareketli	56. ( ) Neşeli	
19. ( ) Çalışkan	38. ( ) Hiperaktif	57. ( ) Mız Mız	

**11. Size göre çocuklarla çalışmanın avantajları nelerdir? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)**

1. ( ) Herhangi bir avantajı yok.	8. ( ) Her zaman enerjik olmayı sağlaması
2. ( ) Yaratıcılığı geliştirmesi	9. ( ) Deneyim kazandırması
3. ( ) Bir insanı şekillendirmek için fırsat vermesi	10. ( ) Olumsuzluklardan uzaklaştırması
4. ( ) Keyifli olması	11. ( ) Pozitif düşündürmesi
5. ( ) Mutlu etmesi	12. ( ) Çocukluklarla iletişim kurmanın kolaylığı
6. ( ) Genç kalmayı sağlaması	13. ( ) Verilen emeğin karşılığın alınması
7. ( ) Hep çocuk kalmayı sağlaması	

**12. Sizin için çocuklarla çalışmanın zorlukları nelerdir? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)**

1. ( ) Herhangi bir zorluğu yok.	9. ( ) Farklı yaş grubundaki çocukların bir arada bulunması
2. ( ) Dikkat sürelerinin kısa olması	10. ( ) Her zaman enerjik ve sağlıklı olmayı gerektirmesi
3. ( ) Uygulamaya dayalı çalışma planlamanın gerekliliği	11. ( ) Velilerle iletişimin zor olması
4. ( ) Sürekli dikkatli olmayı gerektirmesi	12. ( ) Yardımcı personel eksikliği
5. ( ) Çalışmaların ön hazırlık gerektirmesi	13. ( ) Ses ve gürültü çokluğu
6. ( ) Sınıf içinde güvenlikle ilgili sıkıntıların çok olması (Kazalar vb.)	14. ( ) Çocukların olumsuz davranışlarının olması (şımarıklık, söz dinlememe vb.)
7. ( ) Sınıfta özel gereksinimli çocukların da olması	15. ( ) Çocukların benmerkezci dönemde olması
8. ( ) Yaş grubunun küçük olması	

**13. Çocuklarla çalışan/çalışacak yardımcı meslek elemanı olarak çocuklara karşı mesleki sorumluluklarınızın neler olduğunu düşünüyorsunuz? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)**

1. ( ) Kendini geliştirmek.	8. ( ) Çocukların yaratıcılıklarını geliştirecek etkinliklere yer vermek.
2. ( ) Okul idaresiyle işbirliği yapmak.	9. ( ) Çocukları bir birey olarak görmek.
3. ( ) Adaletli davranmak.	10. ( ) Çocukların haklarını gözetmek.
4. ( ) Sevgi göstermek.	11. ( ) Hepsine eşit şekilde davranmak.
5. ( ) Okulu sevdirmek.	12. ( ) Onlarla ilgili projelerde yer almak.
6. ( ) Çevresine ve olaylara karşı farkındalık kazandırmak.	13. ( ) Çocuklara saygı göstermek.
7. ( ) Çocukların zevk alarak öğrenecekleri etkinliklere yer vermek.	

**14. Yasa ve yönetmeliklerin çizdiği/belirlediği sorumluluklarınızın dışında sınıfınızdaki çocuklara karşı özel sorumluluklarınızın olduğunu düşünüyor musunuz?**

1. ( ) Evet	2. ( ) Hayır
<b>Not:</b> Cevabınız evet ise lütfen 15. sorudan devam ediniz. Cevabınız hayır ise lütfen 16. sorudan devam ediniz.	

**15. Yasa ve yönetmeliklerin çizdiği/belirlediği sorumluluklarınızın dışında sınıfınızdaki çocuklara karşı özel sorumluluklarınızın neler olduğunu düşünüyorsunuz? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)**

1. ( ) Kişisel sorunlarıyla ilgilenme	5. ( ) Milliyetçi yetiştirme
2. ( ) Vicdanına göre hareket etme	6. ( ) Dinini öğretme
3. ( ) Kendi evladı gibi düşünme ve onun yerine koyma	7. ( ) Anne şefkati gösterme
4. ( ) Kişisel bakımına yardım etme	8. ( ) Sevgi gösterme

**16. Bölümü tercih nedeniniz nedir? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)**

1. ( ) Ailem istediği için	5. ( ) İş bulma imkanı olduğu için
2. ( ) Çocukları sevdiğim için	6. ( ) Kadınlara yakışan bir meslek olduğu için
3. ( ) Puanım bu bölüme yettiği için	7. ( ) Hayalimi gerçekleştirmek için
4. ( ) Arkadaşlarım önerdiği için	

**17. Bir yetişkin olarak çocuklara karşı sorumluluklarınızın olduğunu düşünüyor musunuz?**

1. ( ) Evet	2. ( ) Hayır
<b>Not:</b> Cevabınız evet ise lütfen 18. sorudan devam ediniz. Cevabınız hayır ise lütfen 19. sorudan devam ediniz.	

**18. Bir yetişkin olarak çocuklara karşı sorumluluklarınızın neler olduğunu düşünüyorsunuz? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)**

1. ( ) Sevgi ve şefkat gösterme	6. ( ) Manevi destek sağlama
2. ( ) Sabır gösterme	7. ( ) Merhameti öğretme
3. ( ) Öğüt verme	8. ( ) Kaynakları doğru ve verimli kullanmayı öğretme
4. ( ) Davranışlarını görmezden gelme	9. ( ) Gelenek-görenekleri çocuklara aktarma
5. ( ) Kötülüklerden koruma	10. ( ) Değer bilmeyi öğretmek

**19. Çocuk denildiğinde aklınıza ne geliyor? Lütfen işaretleyiniz. (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)**

1. ( ) Herhangi bir fikrim yok.	8. ( ) Kurumamış beton
2. ( ) Gelişen birey	9. ( ) Işığın başlangıcı
3. ( ) 0-18 yaş arasındaki herkes	10. ( ) İçinde dünyayı barındıran ama benzeri olmayan bir yapıt
4. ( ) Olgunlaşmamış vatandaş	11. ( ) Bir renk
5. ( ) Şekillendirilecek hamur	12. ( ) El değmemiş bir doğa
6. ( ) Boş levha	13. ( ) Yaş ağaç
7. ( ) Küçük yetişkin	

**20. Çocukluk kavramı denildiğinde aklınıza ne geliyor? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)**

1. ( ) Herhangi bir fikrim yok.	5. ( ) Dünyanın keşfedilmemiş tarafı
2. ( ) Oyun bahçesi	6. ( ) Macera
3. ( ) Hapishane	7. ( ) Doğallık
4. ( ) Cennet	8. ( ) Oyun

**21. Sizce çocukların temel gereksinimleri nelerdir? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)**

1. ( ) Herhangi bir gereksinimleri yok.	9. ( ) Eğitim-öğretim
2. ( ) Yeme-içme- barınma-ısınma	10. ( ) Ailesiyle birlikte olma
3. ( ) Oyun	11. ( ) Akranlarıyla birlikte olma
4. ( ) Fiziksel güvenlik	12. ( ) Gelişme
5. ( ) Duygusal güvenlik	13. ( ) Başarı
6. ( ) Sevme-sevilme	14. ( ) Özgürlük ve seçme şansı
7. ( ) Sporla ilgili etkinliklere katılma	15. ( ) Teknolojik araçlar
8. ( ) Sanatsal etkinliklere katılma	

**22. Sizce çocuklar hangi haklara sahiptir? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)**

1. ( ) Herhangi bir hakları yok.	9. ( ) Yaşama hakkı
2. ( ) Anne babasını bilme ve onlar tarafından bakılma hakkı	10. ( ) Kültürel etkinliklere katılım hakkı
3. ( ) Akranlarıyla birlikte olma hakkı	11. ( ) Dinlenme hakkı
4. ( ) Güvenli ve sağlıklı bir ortamda büyüme ve gelişme hakkı	12. ( ) İstismar ve ihmalden korunma hakkı
5. ( ) Eğitim-öğretim hakkı	13. ( ) Ekonomik sömürüden korunma hakkı
6. ( ) İsim ve vatandaşlık hakkı	14. ( ) Oyun hakkı
7. ( ) Sağlık hizmetlerine ulaşım hakkı	15. ( ) Kendisini ilgilendiren konularda fikrini söyleme ve sürece dahil olma hakkı
8. ( ) Eğlence ve sportif etkinliklere katılım hakkı	

23. Yaptığımız bu çalışmada çocukları niteleyen bir sıfatlar listesi oluşturduk. “Cocuk” denilince bu sıfatlardan aklınıza gelen tüm sıfatları seçerek işaretleyiniz.

1. ( ) Acımasız	20. ( ) Eğitimsiz	39. ( ) Hayalci	58. ( ) Uysal
2. ( ) Sıkıcı	21. ( ) Üzgün	40. ( ) İnatçı	59. ( ) Oyun Seven
3. ( ) Açıksözlü	22. ( ) Durdini Anlatamayan	41. ( ) Rekabetçi- Hırslı	60. ( ) Uyumlu
4. ( ) Ağlayan	23. ( ) Dürüst	42. ( ) Heyecanlı	61. ( ) Sabırsız
5. ( ) Sinirli	24. ( ) Çıkarıcı	43. ( ) Kirli-Pasaklı	62. ( ) Sakar
6. ( ) Afacan	25. ( ) Yalancı	44. ( ) Komik	63. ( ) Kararlı
7. ( ) Sorumsuz	26. ( ) Eğlenceli	45. ( ) Kavgacı	64. ( ) Yaratıcı
8. ( ) Akıllı	27. ( ) Çirkin	46. ( ) Masum-Saf	65. ( ) Savurgan
9. ( ) Asık suratlı	28. ( ) Yaramaz	47. ( ) Kıskanç	66. ( ) Sempatik
10. ( ) Ayakbağı	29. ( ) Gayretli	48. ( ) Kolay Yönlendirilen	67. ( ) Savunmasız
11. ( ) Şımarık	30. ( ) Dağınık	49. ( ) Meraklı	68. ( ) Şefkatli
12. ( ) Bağımlı-Muhtaç	31. ( ) Yaygaracı	50. ( ) Tatlı	69. ( ) Sevimli
13. ( ) Çokbilmiş	32. ( ) Fırsatçı	51. ( ) Merhametli	70. ( ) Sorumluluk Sahibi
14. ( ) Cana Yakın	33. ( ) Güler Yüzlü	52. ( ) Temiz	71. ( ) Şirin
15. ( ) Bencil	34. ( ) Gürültücü	53. ( ) Mutlu	72. ( ) Saldırgan
16. ( ) Tembel	35. ( ) Güzel	54. ( ) İyi Kalpli	73. ( ) Kurnaz
17. ( ) Cesur	36. ( ) Küçük	55. ( ) Küfürbaz	
18. ( ) Uyumsuz	37. ( ) Hareketli	56. ( ) Neşeli	
19. ( ) Çalışkan	38. ( ) Hiperaktif	57. ( ) Mız Mız	

## EK 2. İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.5470899  
Konu: Emine ASLANYÜREK SEZER

28.05.2015

GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsüne)

İlgi: a) 07.05.2015 tarih ve 1791 sayılı yazınız.  
b) Valilik Makamının 26.05.2015 tarih ve 5411136 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Emine ASLANYÜREK SEZER'in "*Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapacak Yardımcı Meslek Elemanı Adaylarının Çocukluk Anlayışlarının İncelenmesi*" konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, *uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması*, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Murat ADALI  
Müdür a.  
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı  
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad.No:13 Cağaloğlu  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455-06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 52ad-f5e9-3fa2-8fd5-904a kodu ile teyit edilebilir.



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.5411136

26.05.2015

Konu: Emine ASLANYÜREK SEZER

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:a) Gazi Üniversitesinin 07.05.2015 tarih ve 1791 sayılı yazısı.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.  
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 25.05.2015 tarihli tutanağı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Emine ASLANYÜREK SEZER'in "*Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapacak Yardımcı Meslek Elemanı Adaylarının Çocukluk Anlayışlarının İncelenmesi*" konulu tezi kapsamında, araştırma çalışmasını ilimiz genelindeki Anadolu Meslek Liselerinin Çocuk Gelişimi Bölümü son sınıflarında öğrenim gören öğrencilere; Çocukluk anlayışı anketini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
26.05.2015

Yusuf Ziya KARACAEV  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge  
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-1 Ali Cad. No:13 Çağaloğlu  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c4be-affa-3e4e-9fba-1989 kodu ile teyit edilebilir.

## EK 3. Etik Komisyon İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 03/06/2015-67027



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Etik Komisyonu



Sayı : 77082166-044-  
Konu : Anketler

### ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : 22/05/2015 tarihli ve 17311665-044- 61714 sayılı yazı,

İlgi yazınızla göndermiş olduğunuz, Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Emine ASLANYÜREK SEZER'in, Doç.Dr.Neslihan AVCI'nın danışmanlığında yürüttüğü "*Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapacak Yardımcı Meslek Elemanı Adaylarının Çocukluk Anlayışlarının İncelenmesi*" adlı tez çalışması ile ilgili talebi Komisyon tarafından incelenmiş olup,

İlgilinin anket çalışmasının yapılacağı merkezlerden onay alınması koşuluyla, yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

**e-İmzalıdır**  
**Prof. Dr. Aysu DUYAN ÇAMURDAN**  
Komisyon Başkanı

EK :  
1 Liste

Ankara  
Tel:0 (312) 202 69 58 Faks:0 (312) 202 46 73  
Web Adresi :<http://etikkurul.gazi.edu.tr/>

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.





*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...*