

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK TUTUMLARI
İLE EĞİTİM ORTAMLARINDA ÇOCUK KATILIM HAKKINA
YER VERME DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Meltem ŞİŞLİOĞLU
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2022

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK TUTUMLARI
İLE EĞİTİM ORTAMLARINDA ÇOCUK KATILIM HAKKINA
YER VERME DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS'
TEACHING ATTITUDES AND THEIR GIVING PLACE TO CHILDREN'S RIGHT TO
PARTICIPATE IN EDUCATIONAL CONTEXTS

Meltem ŞİŞLİOĞLU
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Işık KAMARAJ

İstanbul, 2022

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2022**

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Ocak 2022
Meltem ŞİŞLİOĞLU

ÖZGEÇMİŞ

2006	Kastamonu Kız Meslek Lisesi'nden mezun olma
2011	Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nden mezun olma
2012-2013	Malatya Hekimhan Sakarya İlköğretim Okulu Okul Öncesi Öğretmeni
2013-2015	Malatya Hekimhan Hacı İbrahim Akyüz Anaokulu Okul Öncesi Öğretmeni
2015-	İstanbul Küçükçekmece Sultan Abdulhamit İmam Hatip Ortaokulu'nda Okul Öncesi Öğretmeni
2018	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı'na giriş

ÖN SÖZ

Araştırmamın her aşamasında beni her zaman destekleyen, bilgisini ve emeğini esirgemeyen, yolumu her zaman aydınlatan değerli hocam ve tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Işık KAMARAJ'a en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın istatistik aşamasında görüş ve önerileri için Öğr. Gör. Dr. Özgür ŞİMŞEK'e saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin uygulama sürecinde her türlü imkanı sağlayan okul yöneticilerine ve araştırmaya katılarak destek olan okul öncesi öğretmenlerine saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Bana her zaman yol gösteren, benden maddi manevi desteğini esirgemeyen babam Avni ŞİŞLİOĞLU'na, sevgi ve ilgisini her zaman hissettiren annem Satiye ŞİŞLİOĞLU'na, fikirleriyle bana her zaman destek olan, zor zamanlarımda beni hiç bir zaman yalnız bırakmayan ablam Mehtap ŞİŞLİOĞLU'na, varlığını hissettiren ağabeyim Muhammet Mustafa ŞİŞLİOĞLU'na sonsuz teşekkür ederim.

Meltem ŞİŞLİOĞLU
İstanbul, 2022

ÖZET

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile eğitim ortamlarında çocuk katılım hakkına yer verme durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2020-2021 Eğitim ve Öğretim Yılı İstanbul ili merkez ve 39 ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel tüm anasınıfı ve anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2020-2021 Eğitim ve Öğretim Yılı İstanbul ili merkez ve 33 ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel anasınıfı ve anaokullarında görev yapan basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 417 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği” ve “Okul Öncesi Sınıfta Katılım Hakkı Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde; bağımsız t testi, varyans analizi (ANOVA), tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Mann Whitney U testi, Scheffee testi ve Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda çocuk katılımı hakkı açısından; 36-40 yaş arası öğretmenlerin, yüksek lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin, 11-15 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin okul öncesi eğitim ortamında çocuk katılımına daha fazla yer verdiği tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları açısından; 36-40 yaş arası öğretmenlerin, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, 16-20 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin, 16-20 arası öğrenciye sahip öğretmenlerin, 60-71 aylık öğrencilerin olduğu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ve çocuk katılım hakkı ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin okul öncesi eğitim ortamında daha fazla demokratik tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Demokratik tutuma sahip olan öğretmenler “Günlük Akış, Etkinlikler, Paylaşım Etkinlikleri, Sınıftan Dışarı Çıkma, Sınıfta Görüşünü İfade Etme” alt boyutunda çocuk katılımına olanak sağlarken, otokratik tutumuna sahip öğretmenlerin çocuk katılım hakkına daha az olanak sağladıkları tespit edilmiştir. Otokratik tutuma sahip olan öğretmenlerin “Sınıfta Yiyecek İçecek Tüketme, İşlemler: Sınıftaki Eşyaların Düzenlenmesi, Sınıfta Oturacağı Arkadaşını Seçme ve Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme” boyutu ile arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Demokratik tutuma sahip olan öğretmenler çocuk katılım hakkına olanak sağlarken, otokratik tutuma sahip öğretmenlerin çocuk katılım hakkına daha az olanak sağladıkları tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tutumları ile eğitim

ortamlarında çocuk katılım hakkına yer verme durumları arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik Tutumları, Katılım Hakkı, Okul Öncesi Eğitim, Eğitim Ortamları, Okul Öncesi Öğretmenleri



ABSTRACT

In this study it is aimed to study the relation between the attitudes of pre-school teachers and the chance to give the children the right to participate in educational environments. The relational research model, which is one of the quantitative research methods, has been used in the present study. The core of the study focuses on pre-school teachers who work in the governmental and private nursery classes and kindergartens located in Central Istanbul and also in 39 districts of Istanbul and affiliated to the Ministry of National Education, during the 2020-2021 School Year. The sample of the study covers 417 pre-school teachers who work in governmental and private nursery classes and kindergartens located in Central Istanbul and 33 districts of Istanbul and affiliated to the Ministry of National Education, during the 2020-2021 School Year and teachers have been picked based on the concept of simple random sampling. "Personal Data Form", Teaching Attitude Scales of the Pre-School Teachers" and "Right to Participate Scale in Pre-School Classes" have been used in the study as data collection tools. Independent t test, analysis of variance (ANOVA), one way analysis of variance (ANOVA), Mann Whitney U test, Scheffee Test and Pearson Correlation Analysis have been used. It is found as a result of the study that those teachers between the ages of 36 and 40 and those with bachelor's and master's degrees and those who have already served from 11 to 15 years give more chances to kids to participate in pre-school educational environments than the others as far as children's right to participate is concerned. It is observed that those teachers between the ages of 36 and 40 and those who have bachelor's and master's degrees and those who have already served from 16 to 20 years and those who have 16 to 20 students in classrooms and those serve in classes for children of 60 to 71 months and those who have already received in-service training for children's right to participate display more democratic behaviours in pre-school educational environments in terms of teaching attitudes. It is also found that those teachers with democratic attitudes allow children's participation in the sub-dimension of "Daily Flow" Activities, Activities of Sharing, Leaving the Class, Expressing Opinions in the Class" while those teachers with autocratic approach allow less participation of children. A negatively significant relation has been observed between the attitudes of teachers who are autocratic and the behaviours of the children in the class such as "Consumption of Food in the Class, Arrangement of Things in

the Classroom, Picking the Friends to sit with in the Classroom and Determination of Classroom Rules and Procedures”. It is understood that those teachers with democratic attitudes give children the right to participate while the autocratic ones give less chances to children as far as their rights of participation are concerned. It is determined that there is a significant relation between the teaching attitudes of the pre-school teachers and situations that allow children to participate in the educational environments. Hence, suggestions have been made in line with the results obtained from the study.

Keywords: Teaching Attitudes, Right to Participate, Pre-School Education, Educational Environments, Pre-School Teachers



İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANI.....	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	2
1.3. Önem.....	3
1.4. Sınırlılıklar	4
1.5. Varsayımlar.....	5
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM II: ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Öğretmenlik Mesleği	6
2.1.1. Öğretmen Özellikleri ve Nitelikleri	7
2.1.2. Türk Eğitim Tarihi'nde Öğretmen Yetiştirme	9
2.1.2.1. Cumhuriyet Dönemi Öncesi	9
2.1.2.2. Cumhuriyet Dönemi Öncesi Okul Öncesi Eğitimde Gelişmeler	11
2.1.2.3. Cumhuriyet Dönemi ve Sonrası.....	12
2.1.2.4. Cumhuriyet Dönemi ve Sonrası Okul Öncesi Eğitim.....	13
2.1.2.5. Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni Yetiştirme	13
2.1.2.6. 21. Yüzyıl Öğretmen Eğitimi	15
2.1.3. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri	21
2.1.4. Öğretmenlik Tutumları	25
2.1.4.1. Demokratik Tutum.....	25

2.1.4.1.1. Demokratik Öğretmenin Göstermiş Olduğu Tutumların Öğrenci Üzerindeki Etkileri	26
2.1.4.2. Otokratik Tutum	27
2.1.4.2.1. Otokratik Öğretmenin Göstermiş Olduğu Tutumların Öğrenci Üzerindeki Etkileri	27
2.1.4.3. Boşvermiş Tutum.....	28
2.1.4.3.1. Boşvermiş Öğretmenin Göstermiş Olduğu Tutumların Öğrenci Üzerindeki Etkileri	28
2.2. Katılım Hakkı.....	29
2.2.1. Katılım Hakkının Uygulanması İçin Temel Koşullar	32
2.2.2. Katılım Hakkı Modelleri.....	34
2.2.2.1. Vatandaş Katılım Merdiveni.....	34
2.2.2.2. Roger Hart'ın Katılım Merdiveni	36
2.2.2.3. Phil Treseder'in Katılım Dereceleri.....	37
2.2.2.4. Harry Shier'in Katılıma Giden Yollar Modeli.....	38
2.2.2.5. Louise Chawla'nın Katılım Biçimleri	40
2.2.2.6. Laura Lundy ÇHS'nin 12. Maddesinin Kavramsallaştırılması	41
2.2.3. Eğitim ve Okul Ortamında Çocuk Katılım Hakkı	42
2.3. İlgili Araştırmalar.....	48
2.3.1. Öğretmenlik Tutumları ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	48
2.3.1.1. Türkiye'de Öğretmenlik Tutumları ile İlgili Yapılan Araştırmalar... ..	48
2.3.1.2. Türkiye'de Öğretmenlik Tutumları ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tez Çalışmaları.....	55
2.3.1.3. Yurt Dışında Öğretmenlik Tutumları ile İlgili Yapılan Araştırmalar	63
2.3.2. Çocuk Katılım Hakkı ile İlgili Yapılan Araştırmalar	64
2.3.2.1. Türkiye'de Çocuk Katılım Hakkı ile İlgili Yapılan Araştırmalar	64
2.3.2.2. Türkiye'de Çocuk Katılım Hakkı ile İlgili Yapılan Tez Çalışmaları.....	68
2.3.2.3. Türkiye'de Çocuk Katılım Hakkı ile İlgili Çalışmalar Yapan Kurumlar.....	71
2.3.2.4. Yurt Dışında Çocuk Katılım Hakkı ile İlgili Yapılan Araştırmalar ..	72

BÖLÜM III: YÖNTEM	75
3.1. Araştırma Modeli	75
3.2. Evren ve Örneklem	75
3.2.1. Evren	75
3.2.2. Örneklem.....	76
3.3. Veri Toplama Araçları	78
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	78
3.3.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği	78
3.3.3. Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği	79
3.3.4. Güvenirliliğe İlişkin Bulgular	83
3.4. Verilerin Toplanması	84
3.5. Verilerin Analizi	85
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	86
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	132
5.1. Sonuç.....	132
5.2. Tartışma	136
5.3. Öneriler	153
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	153
5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	153
KAYNAKÇA.....	155
EKLER	167
Ek 1. İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	167
Ek 2. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurul İzni	168

KISALTMALAR LİSTESİ

BM	: Birleşmiş Milletler
ÇHS	: Çocuk Hakları Sözleşmesi
ÇKH	: Çocuk Katılım Hakkı
ÇOÇA	: İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Araştırmaları Birimi
ECE	: Erken çocukluk eğitimi
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
HBÖ	: Hayat Boyu Öğrenme
ICC	: Uluslararası Çocuk Merkezi
KDK	: Kamu Denetçiliği Kurumu
KKTC	: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1.	Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları	76
Tablo 3.2.	Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Boyutları/ Alt Boyutları ile Boyutlara Karşılık Gelen Ölçek Maddeleri	80
Tablo 3.3.	Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Maddelerinin Puanlanması ..	81
Tablo 3.4.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutum Ölçeğine Ait Faktörler ve Cronbach alfa Değerleri	83
Tablo 3.5.	Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğine Ait Faktörler ve Cronbach alfa Değerleri	84
Tablo 3.6.	Demografik Verilerin Kolmogorov-Smirnov Normallik Analizi Sonuçları	85
Tablo 4.1.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Günlük Akış Alt Boyutunun Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	86
Tablo 4.2.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıf Kurallarını ve İşlemlerini Belirleme Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	87
Tablo 4.3.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Etkinlikler Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	87
Tablo 4.4.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	88
Tablo 4.5.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Paylaşım Etkinlikleri Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	88
Tablo 4.6.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıftan Dışarı Çıkma Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	89
Tablo 4.7.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıfta Görüşünü İfade Etme Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	89
Tablo 4.6.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıfta Yiyecek-İçecek Tüketme Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	90
Tablo 4.9.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği İşlemler: Sınıftaki Eşyaların Düzenlenmesi, Sınıfta Oturacağı Arkadaşını Seçme Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	90

Tablo 4.10.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Günlük Akış Boyutunun Yaş Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları	91
Tablo 4.10.a.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Günlük Akış Boyutunun Yaş Değişkenine İlişkin Scheffee Testi Sonuçları	92
Tablo 4.11.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun Boyutunun Yaş Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları	93
Tablo 4.11.a.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun Boyutunun Yaş Değişkenine İlişkin Scheffee Testi Sonuçları	94
Tablo 4.12.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıftan Dışarı Çıkma Alt Boyutunun Yaş Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.....	94
Tablo 4.12.a.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıftan Dışarı Çıkma Alt Boyutunun Yaş Değişkenine İlişkin Scheffee Testi Sonuçları	95
Tablo 4.13.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Günlük Akış Boyutunun Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna İlişkin Anova Sonuçları	96
Tablo 4.13.a.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Günlük Akış Boyutunun Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına İlişkin Scheffee Testi Sonuçları	97
Tablo 4.14.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme Boyutunun Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna İlişkin Anova Sonuçları.....	97
Tablo 4.14.a.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme Boyutunun Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna İlişkin Scheffee Testi Sonuçları	98
Tablo 4.15.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıftan Dışarı Çıkma Alt Boyutunun Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna İlişkin Anova Sonuçları	98
Tablo 4.15.a.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıftan Dışarı Çıkma Alt Boyutunun Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna İlişkin Scheffee Testi Sonuçları	99
Tablo 4.16.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği İşlemler: Sınıftaki Eşyaların Düzenlenmesi, Sınıfta Oturacağı Arkadaşını Seçme Alt Boyutunun Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna İlişkin Anova Sonuçları	100
Tablo 4.16.a.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği İşlemler: Sınıftaki Eşyaların Düzenlenmesi, Sınıfta Oturacağı Arkadaşını Seçme Alt Boyutunun Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna İlişkin Scheffee Testi Sonuçları	101

Tablo 4.17.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Etkinlikler Alt Boyutunun Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına İlişkin Anova Sonuçları.....	101
Tablo 4.17.a.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Etkinlikler Alt Boyutunun Öğretmenlerin Kıdemlerine İlişkin Scheffee Testi Sonuçları	102
Tablo 4.18.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıftan Dışarı Çıkma Alt Boyutunun Öğretmenlerin Hizmet Yılına İlişkin Anova Sonuçları	103
Tablo 4.18.a.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıftan Dışarı Çıkma Alt Boyutunun Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına İlişkin Scheffee Testi Sonuçları.....	104
Tablo 4.19.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Mann Whitney U testi	105
Tablo 4.20.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Otokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Mann Whitney U testi	105
Tablo 4.21.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Boşvermiş Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Mann Whitney U testi	106
Tablo 4.22.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Yaş Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları	106
Tablo 4.22a.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Yaş Değişkenine İlişkin Scheffee Testi Sonuçları	107
Tablo 4.23.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Otokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Yaş Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları	108
Tablo 4.24.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Boşvermiş Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Yaş Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları	108
Tablo 4.24.a.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Boşvermiş Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Yaş Değişkenine İlişkin Scheffee Testi Sonuçları	109
Tablo 4.25.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları	110
Tablo 4.25.a.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Öğrenim Durumuna İlişkin Scheffee Testi Sonuçları	110
Tablo 4.26.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Otokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları	111
Tablo 4.26a.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Otokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Öğrenim Durumu İlişkin Scheffee Testi Sonuçları.....	112

Tablo 4.27.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Boşvermiş Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları	112
Tablo 4.28.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları	113
Tablo 4.28a.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Scheffee Testi Sonuçları	114
Tablo 4.29.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Otokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.....	115
Tablo 4.30.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Boşvermiş Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları	115
Tablo 4.31.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.....	116
Tablo 4.31.a.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin Scheffee Testi Sonuçları	117
Tablo 4.32.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Otokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları	117
Tablo 4.33.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Boşvermiş Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.....	118
Tablo 4.34.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Sınıf Yaş Grubu Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları	119
Tablo 4.34.a.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Sınıf Yaş Grubu Değişkenine İlişkin Scheffee Testi Sonuçları	119
Tablo 4.35.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Otokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Sınıf Yaş Grubu Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları	120
Tablo 4.36.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Boşvermiş Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Sınıf Yaş Grubu Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları	120
Tablo 4.37.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Kurum Türü Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları	121
Tablo 4.38.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Otokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Kurum Türü Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları	122
Tablo 4.38a.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Otokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Kurum Türü Değişkenine İlişkin Scheffee Testi Sonuçları	123

Tablo 4.39.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Boşvermiş Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Kurum Türü Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları	124
Tablo 4.40.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Sınıfta Özel Eğitim Gereksinimli Öğrenci Olup Olmama Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren T-Testi Sonuçları	124
Tablo 4.41.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Otokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Sınıfta Özel Eğitim Gereksinimli Öğrenci Olup Olmama Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren T-Testi Sonuçları....	125
Tablo 4.42.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Boşvermiş Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Sınıfta Özel Eğitim Gereksinimli Öğrenci Olup Olmama Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren T-Testi Sonuçları	125
Tablo 4.43.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Çocuk Katılım Hakkı ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren T-Testi Sonuçları	126
Tablo 4.44.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Otokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Çocuk Katılım Hakkı ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren T-Testi Sonuçları	126
Tablo 4.45.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Boşvermiş Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Çocuk Katılım Hakkı ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren T-Testi Sonuçları	127
Tablo 4.46.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Günlük Akış Alt Boyutu ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları	127
Tablo 4.47.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Etkinlikler Alt Boyutu ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları	128
Tablo 4.48.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun Alt Boyutu ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları	128
Tablo 4.49.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Paylaşım Etkinlikleri Alt Boyutu ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları	129
Tablo 4.50.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıftan Dışarı Çıkma Alt Boyutu ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları	129

Tablo 4.51.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıfta Görüşünü İfade Etme Alt Boyutu ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları	130
Tablo 4.52.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıfta Yiyecek-İçecek Tüketme Alt Boyutu ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları	130
Tablo 4.53.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği İşlemler: Sınıftaki Eşyaların Düzenlenmesi, Sınıfta Oturacağı Arkadaşını Seçme Alt Boyutu ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları	131
Tablo 4.54.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme Boyutu ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları	131

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Vatandaş Katılım Merdiveni	35
Şekil 2.2. Roger Hart'ın Katılım Merdiveni.....	37
Şekil 2.3. Phil Treseder'in Katılım Dereceleri	38
Şekil 2.4. Harry Shier'in Katılıma Giden Yollar Modeli	40
Şekil 2.5. Louise Chawla'nın Katılım Biçimleri	41
Şekil 2.6. Laura Lundy ÇHS'nin 12. Maddesinin Kavramsallaştırılması.....	42



BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda “Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler” şeklinde tanımlanmıştır. Öğretmen ile ilgili pek çok tanım bulunmaktadır. “Öğretmen kendini geliştiren, bilgiyi en iyi şekilde aktaran, bir orkestra şefi gibi yaşadığı kültürün özelliklerini ve yaşadığı çağın gereklerini dikkate alarak öğrencilerini eğiten, yönlendiren, destekleyen en etkin kişidir şeklinde de tanımlanabilir” (Oktay, 2018, s.114). Öğretmenlerin öğretim etkinliklerini uygulamalarında kişilik özellikleri etkili olmaktadır (Oğuzkan, 1985). Öğretmenin, öğretim sürecindeki davranış biçimleri üçe ayrılır. Bunlar 1. Otoriter Davranışlar, 2. Demokratik Davranışlar 3. İlgisiz Davranışlardır (Tezcan, 2019). Öğretmen, öğrencilerine bilgiyi aktarmakla birlikte düşünce, tutum ve davranışları ile de model olmaktadır. Bu anlamda öğretmen, sadece bilgi aktarmaz aynı zamanda tutum ve davranışlarıyla da öğrencileri üzerinde etkiye sahiptir. Öğretmen, öğrencilerin eğitiminde ve onların yaşama hazırlanmasında en etkili öğedir. “Çocukların katılma hakkı, çocuk merkezli öğrenmeyi teşvik eden eğitim ortamlarında olumlu sosyal iklimin oluşturulması için temeldir” (BM Çocuk Hakları Komitesi, 2009). Bu temeli oluşturmak adına öğretmen en önemli öğedir.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesinde çocuklara tanınan haklar; yaşamsal, korunma, gelişme ve katılma hakları olarak dört başlık altında incelenebilir (Akyüz, 2000). Katılım hakkının esasını Çocuk Hakları Sözleşmesinin 12. maddesinde yer alan çocuğun görüşünün alınması ilkesi ifade etmektedir (Erdoğan, 2011). Çocuk Hakları Sözleşmesine göre;

Madde 12. 1. “Taraflar devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip olup çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını bu görüşlere

çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanınırlar.” (Unicef, 2004).

Sözleşmede çocukların kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerini ifade edebilmeleri gerektiği açıkça belirtilmiştir.

Çocuğun görüşlerine aile, eğitim sistemi, toplum ve yerel yönetimler gibi yaşamın tüm alanlarında yer verilmesi gerekir (1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi). Eğitim etkinlikleri, çocukları ilgilendiren konulardır. Bu konularda okullar, çocukların görüşlerini ifade edebileceği kurumlardır (Erdoğan, 2011).

Okulda, öğrencilerine rol model olan öğretmenlerin öğretim etkinliklerini uygularken sahip oldukları öğretmen özellikleri çocukların öğretim sürecinde görüşlerine ve kararlarına yer verme durumu üzerinde önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın problemi, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile eğitim ortamlarında çocuk katılım hakkına yer verme durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile eğitim ortamlarında çocuk katılım hakkına yer verme durumları arasında ilişki olup olmadığını araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılım hakkına eğitim ortamında yer verme durumları demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, hizmet yılı, öğrenci sayısı, yaş grubu, görev yapılan kurum türü, sınıfta özel eğitim gereksinimli öğrenci olup olmama durumu ve çocuk katılım hakkı ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumu) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, hizmet yılı, öğrenci sayısı, yaş grubu, görev yapılan kurum türü, sınıfta özel eğitim gereksinimli öğrenci olup olmama durumu ve çocuk katılım hakkı ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumu) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile eğitim ortamlarında çocuk katılım hakkına yer verme durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Öğretmen, bilgi aktaran rolü ile tutum ve davranışları ile öğrencilerine rol model olmaktadır. Öğretmenin tutum ve davranışları öğrencileri üzerinde etkilidir (Oktay, 2018). Öğretmenlik tutumlarıyla ilgili yapılan çalışmalar; Uyanık Balat, Bilgin ve Ünsal (2017) okul öncesi öğretmenlerin demokratik tutumlarının sınıf yönetimleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu, Durmuşoğlu Saltalı, Arslan ve Budak (2012) okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarının sınıf yönetimi, meslektaş iş birliği ve idare işbirliğindeki öz yeterliliği, Çelik (2011) öğrencilerinin algıladıkları öğretmen tutumları ile benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, Sarmusak (2011) demokratik öğretmen tutumlarının, öğrencilerin adil olma, hoşgörülü olma eğilimlerini, saygılı olma eğilimleri, dayanışma eğilimi, misafirperver olma eğilimleri, dürüst olma eğilimleri ve sevgi davranışında bulunma eğilimlerini doğrudan yordayan önemli bir değişken olduğu, Sakin (2007) ahlaki yargı düzeyi ile öğretmenlik tutumlarının okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışlarını yordadığı, Özgül (2009) okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasında, Tekerci (2008) öğretmenlerin mesleki doyumları ile öğretmenlik tutumları arasında, Schappe (2005) öğrencilerin performansı ile öğretmen tutumları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Özyıldırım (2007) öğretmenlerin sahip oldukları niteliklerin çocuğun katılım hakkının sağlanmasında önemli olduğunu ve Wang, Harrison, McLeod, Walker ve Spilt (2018) araştırmalarında öğretmen- çocuk ilişkisinin çocukların düşünce ve ifade özgürlüğünü, eğitim ve katılımını etkilediğini belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalar öğretmenlik tutumlarının önemini, öğretmenlerin eğitim ortamındaki uygulamalarına etkisini ve çocukların çeşitli becerileri ile ilişkisini vurgulamıştır.

Çocuğun katılımı, çocukların görüşlerini serbestçe ifade etmesi, bu görüşlerin ciddiye alınması ve tüm çocukların kendilerini ilgilendiren karar alma süreçlerinde etkin rol alması olarak tanımlanabilir (Erbay, 2016, s.68). Çocukların görüşlerini ifade edebileceği kurumların başında gelen okullar (Erdoğan, 2011, s.323) çocuğun yaşamını doğrudan etkileyen eğitim ortamları çocuğun görüşlerini oluşturabilmesi, ifade edebilmesi ve kararlara katılımının sağlanması için özellikle önem taşımaktadır. Covell, Howe ve McNeil'e göre (2010) eğitim ortamında katılım hakkı, çocuk haklarına saygılı bir sınıf ortamının oluşturulması ile başlamaktadır. Böyle bir sınıf ortamında çocuklar haklarını öğrenmekle birlikte demokratik öğrenme ve katılım süreçlerini tecrübe etmektedirler. Yetişkinlerin katılım haklarını en efektif biçimde gerçekleştirebilmeleri bu haklarını

hayatlarının en erken dönemlerinden itibaren tecrübe etmeleriyle olanaklıdır (Topçu, 2016). Olumlu katılım çocukların özgüven (Collins, 2016; Erdoğan, 2011), öz saygı ve becerilerini (Collins, 2016), aidiyet ve dahil olma duygusunu destekler (Smith, 2007; Lansdown vd., 2014), dayanışma, adalet, sorumluluk, özen ve duyarlılık duygusu oluşturma (Lansdown vd., 2014), inisiyatif alma, yaratıcılık ve yeteneklerini geliştirmesine, bilgi edinmesine ve bilgiye dayalı kararlar vermesine, çoğulculuğu tecrübe etmesine ve barış içinde birlikte yaşamayı öğrenmesine katkı sağlar (Beyazova, Tüzün ve Kılıç, 2016). Okul öncesi eğitim kademesinde çocuk katılım hakkı ile ilgili; Koran (2017), Coşkun (2015), Çelik (2017), Şallı İdare (2018) ve Gündoğdu Ayar (2018) yapılmış tez çalışmaları mevcuttur. Yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkiye’de okul öncesi eğitim kademesinde çocuk katılım hakkı ile ilgili yapılan tez çalışmalarına yeterince rastlanmamıştır. İlgili literatür incelendiğinde öğretmenlik tutumlarının önemi ve çocuk katılım hakkının önemi vurgulanmış olsa da okul öncesi öğretmenlik tutumları ile çocuk katılım hakkı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalara yeterince rastlanmadığı için bu çalışma önemlidir. Bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile eğitim ortamlarında katılım hakkına yer verme durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulguların; öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve hizmet içi eğitimlerinde konu içeriklerine katkı sağlayacağı, alanda görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumlarını geliştirmelerine katkı sağlayacağı, öğretmenlerin eğitim ortamında katılım hakkına yer verme durumlarında eksik olan noktaların belirlenmesine katkı sağlayacağı, öğretmenlerin eğitim ortamında katılım hakkına yer verme uygulamalarını artırmalarına katkı sağlayacağı ve araştırmacıların konu ile ilgili yapacakları araştırmalara destek olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, okul öncesi öğretmeni yetiştiren üniversitelerde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının ve okul öncesi dönemde çocuk katılımına yer verme durumunun oluşmasına katkıda bulunan bir çalışma olması nedeniyle alana değerli katkılarda bulunacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- Araştırmanın ölçek uygulamaları 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi ile sınırlıdır.

- Araştırma, İstanbul ili ilçeleri ile sınırlıdır.
- Araştırmanın örneklemini MEB’na bağlı resmi bağımsız anaokulu, MEB’na bağlı resmi ana sınıfı ve MEB’na bağlı özel anaokulunda görev yapan 417 okul öncesi öğretmeni ile sınırlıdır.
- Araştırma, okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulan “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Öğretmenlik Tutum Ölçeği”, “Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Öğretmen Formu” ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

- Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel bilgi formuna ve ölçeklere samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Çocuk Katılımı: Çocukların hayatlarını etkileyen konular hakkında karar alma süreçlerine doğrudan katılım” olarak tanımlanmaktadır (Hill, Davis, Prout & Tisdall, 2004, s.83).

Öğretmen Tutumu: Öğretmenin bir duruma, eşyaya ya da insana tepki göstermeye hazır olması, öğrencilerini etkilemesidir (Hesapçioğlu, 2011, s.367).

BÖLÜM II: ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğretmenlik Mesleği

Eskiden mesleklere ait özel uzmanlık bilgisi usta çırak ilişkisi aracılığı ile öğretilmekteydi. Sanayi devrimi ile alana özel uzmanlık bilgisinin öğretilmesi için okullara ihtiyaç duyulmuştur. Okullarda örgün eğitim ile alana özel uzmanlık bilgileri öğretilmeye başladı (Sarpkaya, 2005). Ülkemizde 1848 yılına kadar öğretmenlik görevi medreselerde yetişen öğretmenler tarafından yapılmıştır. 1848 yılında öğretmenleri meslek bilgisine sahip olarak yetiştirmek hedefi ile kurulan modern anlamda ilk öğretmen okulu Darülmuallimin-i Rüştî ismi ile İstanbul’da açılmıştır. Darülmuallimin-i Rüştî’nin kurulmasının ardından ilk kız rüştiyeleri ve mekteplerinde görev yapmak üzere kadın öğretmen yetiştirmek için Darülmuallimat ismi ile 1870 yılında okullar açılmıştır (Akyüz, 2019).

Öğretmenlik, toplumsal değerlerin ve bilginin aktarıcısı konumunda olduğu için insanlık tarihi süresince en itibarlı meslekler arasında bulunmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı 1973 yılında Milli Eğitim Temel Kanunu çıkarmıştır. Kanunda öğretmenlik mesleğinin tanımı, bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikler ve öğretmen adaylarının öğrenim görmeleri gereken eğitim kademeleri belirtilmiştir.

Madde 43- Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerinin Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması esastır. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisans üstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere de imkan verecek biçimde düzenlenir (MEB, 1973).

Öğretmenlik mesleği ile ilgili pek çok tanım bulunmaktadır. Hacıoğlu ve Alkan (1997), öğretmenlik mesleğini “Günümüzde öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır” şeklinde tanımlamıştır.

Türk toplumunda geçmişten günümüze genel öğretmen izlenimi; okuyan, dünya ve ülke problemleri ile ilgili bilgi sahibi olan güvenilir ve rol model kişidir (Şişman, 2008). Gürkan'a (2007) göre öğretmen, sahip olduğu bilgi, beceri ve tutumları ile öğretim sürecinin nitelik kazanmasını sağlar. Bu süreçte kullandığı yöntem, teknik ve stratejiler ile programın içerdiği davranışları öğrencilerin kazanmasında önemli etkiye sahiptir.

Eğitim ve öğretimde yapılacak yenilikçi çalışmaların başarılı olması, eğitim ve öğretimde en etkili unsur olan öğretmenin donanımlı bir şekilde yetiştirilmesine bağlıdır (Alıcıgüzel, 1973).

2.1.1. Öğretmen Özellikleri ve Nitelikleri

Öğretmen nitelikleri dönemlere, ülkelerin eğitim politikalarına, kültürlerine göre farklılıklar göstermektedir. Bu kapsamda değişen çevre ve şartlara uygun, öğretmenlere kazandırılması hedeflenen nitelik ve yeterlilikler farklılık gösterebilmektedir (Şişman, 2008). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenin sahip olması gereken nitelikler; "Genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon" olarak belirlenmiştir. MEB öğretmen adaylarının bu niteliklere sahip olabilmesi için yüksek öğretim kurumlarında eğitim görmeleri gerektiğini belirtmiştir. Yüksek öğretim kurumları, bu çerçevede eğitim programlarını planlamakta ve öğretmen adaylarının bu nitelikleri kazanmalarını sağlayacak şekilde eğitim vermektedir.

Öğretmenin sahip olması gereken niteliklerle ilgili çalışmalar incelendiğinde genel olarak kişisel ve mesleki nitelikler olarak iki ana başlık altında gruplandığı görülmektedir.

Erden (2005), öğretmenin mesleki niteliklerini Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer aldığı gibi "Genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon" belirtmiştir ve pedagojik formasyon boyutunu;

- Öğretim zamanını tasarlama
- Çeşitlilik sağlayabilme
- Öğretim zamanını aktif geçirme
- Eğitim ortamını öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak şekilde organize etme
- Öğrencilerdeki ilerlemeyi takip etme

olarak detaylandırmıştır.

Demirel (1999), öğretmenlerin mesleki niteliklerini;

- Öğretim zamanını tasarlama
- Farklı yöntem ve tekniklerden faydalanma
- Etkili iletişim kurma
- Sınıf disiplini
- Eğitim sürecini aktif kullanma
- Öğrenmeleri değerlendirme
- Kılavuzluk etmek

olarak belirtmiştir.

Şişman (2008), öğretmenin mesleki yeterliliklerini Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer aldığı gibi “Genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon” olarak belirtmiştir. Oğuzkan (1982) öğretmenliğin üç yönünü;

1. “Türk toplumunun aydın bir üyesi olarak öğretmen”
2. “Dünya topluluğunun uyanık bir üyesi olarak öğretmen”
3. “Mesleğinin yeterli bir üyesi olarak öğretmen” şeklinde belirtmiştir.

Hesapçıoğlu (2011), başarılı öğretmenin tablosunun yönlerini; öğretmenin ideolojisi, şahsiyeti, sıhhati, bilimsel ve mesleki hazırlığı, ders dışı faaliyetleri için hazırlığı ve öğretmenlik görevleri olarak sıralamıştır.

Demirel (1999) Özdemir ve Yalın (2003) göre öğretmenin kişisel nitelikleri;

- Güdüleyicilik
- Başarıya odaklanma
- Profesyonellik olarak üç başlık altında incelemişlerdir.

Erden (2005), Oktay (1991), Alıcıgüzel (1973) ve Şişman'a (2008) göre öğretmenin kişisel nitelikleri;

- Anlayışlı, sabırlı ve saygılı
- Objektif ve adil
- Açık görüşlü, ön yargılı olmayan ve adaptasyonu sağlayan olma
- Şefkatli, ferasetli, esprili ve dostça
- Üstün başarı umudu ve başarıya yoğunlaşmış olma
- Yönlendirici, yüreklendirici, motive edici ve destekleyici olma

şeklinde belirtmişlerdir.

Öğretmen özellikleri incelendiğinde öğretmenin her açıdan yetkin olması beklenmektedir.

Öğretmenler, mesleki niteliklere (Genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon) ve olumlu kişilik özelliklerine sahip olduğu sürece etkili bir öğretmen olabilir (Erden, 2005). 21. yüzyılda bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler bilginin kalitesini ve birikimini artırmıştır. Bilgi ve teknoloji sürekli geliştiği için öğretmenlik mesleği niteliklerinin de sürekli geliştirilmesi gerekmektedir (Çakır, 2019). Kısaca, bir öğretmenin kalitesi, aldığı eğitimin kalitesi ile eşittir (Hesapçıoğlu, 2011).

2.1.2. Türk Eğitim Tarihi'nde Öğretmen Yetiştirme

2.1.2.1. Cumhuriyet Dönemi Öncesi

Eğitim, tarih boyunca insanların yaşadığı siyasi ve toplumsal olayların tesiri ile değişmiş ve gelişmiştir. Günümüze kadar eğitimde yaşanan değişimler ve gelişmeler sürmüştür (Oktay ve Sarıcan Esmer, 2018). Hunlar ve Göktürkler göçebe yaşam biçiminde yaşadıkları için eğitimleri de töreler aracılığıyla verilmekteydi. Uygurlar yerleşik hayata geçmişler ve din değişikliği yapmışlardır. Onların hayat biçimlerinde gerçekleşen bu gelişmeler eğitim şekillerini de etkilemiştir ve tarihe kendi özelliklerinin izlerini bırakmalarını sağlamıştır. Yerleşik hayata geçen ve müslüman olan Karahanlı'larda medreseler kurulmuş ve ülkenin her yerinde gelişerek sayıları artmıştır (Akyüz, 2019). İslam medeniyetlerinde modern manada eğitim fikirlerine çok benzer fikirleriyle Farabi, Mevlana, İbni Sina ve Biruni gibi değerli düşünürler yetişmiş ve eğitim sistemlerinin ilerlemesine katkı sağlamışlardır (Oktay ve Sarıcan Esmer, 2018). Farabi, Türk eğitim tarihinde ilk defa direkt olarak “eğitim bilimi” ile ilgili fikirler ortaya atan düşünür olarak bilinmektedir. Farabi, dünya görüşü ve farklı bilimlerdeki yoğun bilgi ve fikirleri sebebiyle ikinci öğretmen manasında ona “Muallimi Sani” denmiştir. İbni Sina, hem Türk hem dünya tarihinde düşünce ve tıp alanındaki önemli fikirleriyle birlikte eğitim alanındaki fikirleriyle de çok önemli bir yere sahip olduğu için kendisine üçüncü öğretmen manasında “Muallimi Salis” denmiştir. Eğitime ve bilime değer veren Selçuklu devlet adamları medreselerin kurulmasında çaba göstermişlerdir. İlk Selçuklu medreselerini Tuğrul Bey 1040 yıllarında Nişabur'da kurmuştur. Alpaslan zamanında 1067 yılında Bağdat'ta Nizamiye medreseleri kurulmuştur. Böylece medreseler gelişmiş ve ülkenin her yerinde sayıları çoğalmıştır (Akyüz, 2019).

Osmanlıda halk okulları; sıbyan okulları ve medreselerden oluşuyordu. Sıbyan okullarına çocuklar 4-6 yaşlarında başlar ve karma eğitim alırlardı. Medreseler Selçuklulardan itibaren varlığını sürdürmüş ve İslam Dini esasları doğrultusunda derslerin verildiği okullardır (Oktay ve Sarıcan Esmer, 2018). İlk Osmanlı medresesini Orhan Bey 1330 yılında Bursa İznik'te kurmuştur. Osmanlıda medreselerin sayıları artmış, etkin eğitim kurumları durumuna gelmiş ve toplum üzerinde etkiye sahip olmuşlardır (Akyüz, 2019).

Fatih Sultan Mehmet kurduğu Fatih medresesinde sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirmek için ilk defa alanın niteliklerini dikkate alarak öğretmen yetiştirme programı hazırlamıştır ve program uygulanmıştır (Küçükahmet, 1999; Akyüz, 2019). Fakat Fatih'ten sonra onun belirlediği yöntem üzerinde durulmamıştır.

Tanzimat dönemine kadar sadece öğretmen yetiştiren bir okulun olmaması öğretmen yetiştirmenin bütünüyle düzenlenmediğini göstermektedir (Oktay ve Sarıcan Esmer, 2018). Tanzimat döneminde eğitim bilim olarak kabul edilmeye ve bu alanda kitaplar kaleme alınmaya başlamış ve ilk defa, öğretmen yetiştirmek için meslek okulları açılmıştır. Kız öğrenciler için ilk defa orta dereceli okullar ve ilk defa kız öğretmen okulu da bu dönemde açılmıştır. Tanzimat döneminde, modern manada öğretmen yetiştiren kurumlar açılmaya başlamıştır. Tanzimat döneminde ilk öğretmen okulu Darülmuallim ismi ile 16 Mart 1948 tarihinde İstanbul Fatih'te açılmıştır. 1851 tarihli Darülmuallimin Nizamnamesinde ders programının ilk dersinin bugünkü kelimelerle “Ders Verme ve Öğretim Yöntemi” şeklinde yer alması Türkiye’de eğitim bilimlerinin farkına varılması açısından çok önemli bir durumdur. Kız ilkokulları ile kız Rüşdiyelerine kadın muallim yetiştirmek için Darülmuallimat ismiyle 26 Nisan 1870 tarihinde okullar açılmıştır (Akyüz, 2019).

Mutlakiyet döneminin göze çarpan özelliği pek çok meslek ve sanat mektebinin açılmasıdır. Darülmuallimin, idadi şubesi kapatılmıştır. Mektebin şubeleri; Aliye, Rüşdiye ve İptidadiye biçiminde ve her birinin öğrenim süresi 2 yıl olarak belirlenmiştir. İlk yüksek öğretmen okulu Darülmuallimini Aliye’dir. Darülmuallimat, Rüşdiye ve İptidai mekteplerde görev yapması için kadın öğretmen yetiştirir ve öğrenim süresi 3 yıldır. Mutlakiyet döneminde öğretmenliğin meslekleşmesi için çok mühim Talimat çıkarılmıştır. Talimatta yer alan koşullar öğretmenliğin meslekleşmesi için çok önemlidir ve günümüzde halen önemini muhafaza etmektedir (Akyüz, 2019).

Mart 1909'dan sonra, Darümuallimine Müdür olan Satı Bey tarafından öğretmen yetiştirme politikasında esaslı yenilikler yapılmıştır. Satı Bey, Darümuallimine bağlı Tatbikat okulu açtırarak öğretmen yetiştirmede büyük eksiklik olan uygulama okulunun olmaması durumuna çözüm bulmuştur. Tatbikat okulunun açılması 1909'dan sonra Darümualliminin başarısında en önemli faktörlerden biri olmuştur (Akyüz, 2019).

Meşrutiyet döneminde ilk kız yüksek öğretim kurumu açılmıştır. Okul öncesi eğitim ile ilgili ilk defa önemli çalışmaların yapıldığı bu dönemde ilk resmi anaokulları kurulmuştur (Akyüz, 2019).

Tanzimat döneminden Cumhuriyet dönemine kadar olan süreçte öğretmen yetiştiren kurumlar; 1848 yılında rüştiyelere öğretmen yetiştirmek için açılan Darümuallimin, 1868 yılında sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirmek için açılan Darümuallim-i Sıbyan, 1870 yılında kız iptidaiye ile rüştiye mekteplerine öğretmen yetiştirmek için açılan Darümuallimat, 1875 yılında askeri okullara sivil öğretmen yetiştiren Menşe-i muallimin ve 1882 yılında açılan tatbikat okulu Darülameliyattır (Küçükahmet, 1999). Tanzimat döneminden Cumhuriyet dönemine kadar olan süreçte eğitimde resmi olarak gerçekleştirilen tüm çalışmaların eğitim sistemimizin oluşumu üzerindeki etkisi yadsınamaz (Oğuzkan, 1985).

2.1.2.2. Cumhuriyet Dönemi Öncesi Okul Öncesi Eğitimde Gelişmeler

Osmanlıda Müslüman Ana Mekteplerinin kurulması meşrutiyet ilan edilmeden önce bazı şehirlerde Özel Ana Mekteplerinin açılması ile başlamıştır. Meşrutiyet'in ilanından sonra İstanbul'da bu mektepler açılmıştır. Balkan savaşlarından sonra (1912-1913) Resmi Ana Mektepleri kuruldu ve sayıları artmaya başladı. Resmi Ana Mekteplerinde öğretim yapacak muallime yetiştirilmeden açıldığı için bu okullarda öğretim Yahudi ve Ermeni muallimler tarafından yapılmıştır. Öğretimde kullanılacak şarkı ve şiirler bu muallimler tarafından yazılmış ve okulların bütün işleri yine onlar tarafından yapılmıştır. Kazım Nabi, 1909 'da Avusurya Macaristan'a giderek orada Çocuk Bahçesi öğretmeni yetiştiren bir okulu incelemiş ve seyahat dönüşünde Selanik'te Çocuk Bahçesi sınıfı açmıştır. Kazım Nabi, Çocuk Bahçesi Rehberi isimli bir kitabın Fransızca'dan çevirisini yapmıştır (Akyüz, 2019).

Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-i Muvakkati (1913), “ana okulları ve sıbyan sınıfları” ile ilgili olarak aldığı kararlarla bu sınıfları ilköğretim bünyesinde saymıştır. Akabinde Ana

Mektepleri Nizamnamesi 1915 yılında yayınlanmıştır. Bu çalışmalar neticesinde büyük şehirlerde anaokulları sayısında artış görülmüştür (Akyüz, 2019, s.268).

Devlet Türkiye’de anaokulu öğretmeni yetiştirmek için 1914-1915’te yayınladığı Darulmuallimat programı ile İstanbul Darulmuallimat’ına bağlı bir okul açmıştır. Program ile İstanbul Darulmuallimatı dört birimden oluşuyordu. Birimler; “Darumuallimatı İbdidaiye”, “Ana Mektebi” (Uygulama okulu), “Ana Muallime Mektebi”, “Kısmi İbtidai” şeklindeydi (Öztürk, 1998).

2.1.2.3. Cumhuriyet Dönemi ve Sonrası

Cumhuriyet döneminde 1973 yılına kadar ilköğretim kurumlarını oluşturan ilkokulların öğretim süresi, 1924 yılında kent ve kasabalar için beş yıl, köyler için üç yıl olarak kararlaştırılmıştır. Köy ilkokullarında öğretim süresi 1939 yılında beş yıla yükseltilmiştir (Öztürk, 1998, s.52-53). Cumhuriyet döneminde ulusal eğitim sistemi kurulmuştur (Oktay ve Sarıcan Esmer, 2018). 3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan Tevhidi Tedrisat Kanunu “öğretimlerin birleştirilmesi” ile medreseler kapatılarak bütün okullar Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Darulmuallimin 1924-1925 öğretim yılında muallim mekteplerine ve 1935’lerden beri öğretmen okullarına dönüştürülmüştür. 1926 yılında Kayseri’de açılan “Köy Muallim Mektebi” bu isimle köyler için açılan ilk muallim mektebidir. Mektep 1 Eylül 1932’de kapatılmıştır. 17 Nisan 1940 tarihli ve 3803 Sayılı Kanun’la açılan Köy Enstitüleri, Şubat 1954 tarihli ve 6234 sayılı kanunla tamamıyla ilk öğretmen okullarıyla birleştirilmiştir (Akyüz, 2019). Cumhuriyeti koruyacak nesillerin yetiştiricisi olan öğretmenlerin eğitime bu dönemde ehemmiyet gösterilmiştir. Öğretmen eğitime önem verildiği için; öğretmen okulları, köy okulları için öğretmen yetiştiren köy enstitüleri, eğitim enstitüleri, yüksek öğretmen okulları ile eğitim fakülteleri kurulmuştur (Sönmez, 2019).

Türkiye’de 1950’li yıllardan itibaren öğretmen yetiştirme düşüncesi teorik çalışmalar ile şekillenmiş ve öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelerde eğitim fakülteleri bünyesinde günümüzdeki biçimini almıştır (Oktay ve Sarıcan Esmer, 2018). Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlar MEB’in bünyesinde hizmet verirken 1982 yılından beri üniversitelerin bünyesinde eğitim fakülteleri şekline çevrilmiştir. Günümüzde halen öğretiler eğitim fakültelerinde yetiştirilmektedir (Oktay, 1991).

MEB ve YÖK birlikte 20 Temmuz 1982 tarihinden günümüze kadar “Öğretmen Yeterlilikleri” ile “Meslek Standartları” konusunda çeşitli çalışmalar gerçekleştirmiştir (Alkan, 2000). Oktay’a (1991) göre, öğretmen adaylarını mesleğe en iyi şekilde hazırlayabilmek açısından üniversitelerin programlarını devamlı geliştirmeleri değerlidir.

Öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde gelecek yeniliklere uyum gösterebilecek şekilde eğitilmeleri gerekir. MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterliliklerine uygun olarak yüksek öğretim kurumları öğretmen adaylarını yetiştirmek için programları, dersleri ve içeriklerini belirlemektedir.

2.1.2.4. Cumhuriyet Dönemi ve Sonrası Okul Öncesi Eğitim

Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında Ana Muallim Mekteplerinde öğretmen sayıları ve niteliği yönünden öğretmen problemleri başlamıştı. Öğretmenlerin bir kısmı farklı okullar ve bölümlerden mezun olanlardan oluşuyordu. Bu dönemde 80 anaokulu, 5.580 çocuk ile 136 muallim mevcuttu. Bu durumda bir öğretmen sınıfına düşen öğrenci sayısı fazla olmuştu. Ana Muallim Mektepleri 1932-1933 öğretim yılı tamamlandığında kapatılmıştır (Öztürk, 1998).

14/6/1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda okul öncesi eğitimin kapsamı, amaç ve görevleri belirlenmiştir. Kanunda “Madde 19- Okul öncesi eğitimi, mecburi ilk öğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar. Bu eğitim isteğe bağlıdır.” (MEB, 1973).

2.1.2.5. Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni Yetiştirme

Meşrutiyet döneminde okul öncesi öğretmeni yetiştirilmesinde önemli çalışmalar ve değişiklikler gerçekleştirilmiştir. İstanbul Darülmuallimatı bünyesinde 1913-1914 öğretim yılında bir ana muallime sınıfı açıldı ve bu sınıfta müslüman kız öğrenciler eğitim aldı. Ana Muallime sınıfı Mart 1914 tarihinde Ana Muallime Mektebine çevirildi (Akyüz, 2019). “1915 yılında yayınlanan Darülmuallimin ve Darülmuallimat Nizamnamesi de, İstanbul Darülmuallimatı içinde açılan Ana Mektebine Mektebi’ne yer vermişti. Bu yapılanmada bu mektebin süresi bir yıl olarak bırakılmıştı” (Öztürk, 1998, s.44). Bu mektep 5 Ekim 1919 tarihinde Birinci Dünya savaşının ülke üzerinde olumsuz etkisinin olması ve yetiştirilen anaokulu öğretmenlerinin sayısının fazla olması ve bu öğretmenlerin istihdamını sağlayacak sayıda anaokulunun olmaması gibi sebeplerle kapatılmıştır. Bu

süreç içinde okul, 370 bayan ana okulu muallimi yetiştirmiştir (Akyüz, 2019). Okul 1927 yılında Ankara’da tekrar eğitime başlamıştır. 2 yıllık mektep 1930 yılında İstanbul Kız Muallim Mektebine geçmiş ve iki yıl sonra kapatılmıştır (Oktay ve Sarıcan Esmer, 2018).

Maarif Vekaleti 1927 yılında kız muallim mektebini bitiren iki kişiyi okul öncesi öğretmenliği eğitimi alması için Avrupa’ya gönderme kararı almıştır, üç yıl sonra 1930-1931 öğretim yılında bir kişi, 1932-1933 öğretim yılında bir kişiyi bu amaçla Avrupa’ya göndermiştir. 1932-1936 yıllarında çocuk bakımı bölümünde tamamı 11 kişi yine bu amaçla Avrupa’da eğitim alma fırsatını bulmuştur. Çocuk Bakımı ve Bıçkı Dikiş Bölümü 1935 yılında Ankara Kız Teknik Öğretmen Okulu bünyesinde açılmıştır. Bu program kapsamında anaokulu muallimi yetiştirilmiştir. Kız Teknik Eğitim Müdürlüğü tarafından 1963-1964 öğretim yılında Kız Meslek lisesi bünyesinde Çocuk Gelişimi ve Bakımı bölümleri açılmıştır. Bu bölüme öğretmenlik formasyon dersleri konulmuştur. Talim Terbiye Kurulu’nun 1967 tarihli ve 120 sayılı kararı ile okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirmeye başlanmış ve buradan mezun olanlar 1976 yılına kadar öğretmen olmuştur (Öztürk, 1998). “Daha sonraki yıllarda ise, mezunların ihtiyaçtan fazla olması yüzünden 7 Ocak 1976 tarih ve 252.21.378 sayılı Bakanlık Mucibi mezunların ihtiyaç olan illerde sınavı sonucu saptamaları ve işe alımları uygun görülmüştür (Öztürk, 1998, s.56).

Milli Eğitim Bakanlığı 1973 yılında Milli Eğitim Temel Kanunu çıkarmıştır. Kanunda öğretmenlik mesleğinin tanımı, bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikler ve öğretmen adaylarının öğrenim görmeleri gereken eğitim kademeleri belirtilmiştir.

Madde 43- Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerinin Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması esastır. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisans üstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere de imkan verecek biçimde düzenlenir (MEB, 1973).

Kanunda’da görüldüğü gibi öğretmenlik mesleği için yüksek öğrenim görme esası getirilmiş ve öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanması için almaları gereken eğitim alanları belirtilmiştir.

1982 yılında Yüksek Öğretmen Okullarının üniversite bünyesine aktarılması ile Eğitim Yüksek Okulunda bir ön lisans programı ile anaokulu öğretmeni yetiştirilmiştir.

1991-1992 öğretim yılında program eğitim süresi 4 yıla yükseltilmiş ve eğitim fakültesi bünyesine alınmıştır. 1997-1998 öğretim yılında bölümün ismi “Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği” olarak değiştirilmiştir. Aynı zamanda bölüm Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı olarak “İlköğretim Bölümüne” bağlanmıştır. 2016-2017 öğretim yılında öğretim yılında “Temel Eğitim Bölümüne” bağlanmıştır (Oktay ve Sarıcan Esmer, 2018).

Günümüzde hâlâ bu bölüme bağlı olarak hizmet vermeye devam etmektedir. Türk Eğitim Tarihi incelendiğinde öğretmen yetiştirme ile ilgili pek çok yaklaşım denenmiş, bunların bir kısmı başarılı olurken bir kısmı başarısız olmuştur. Uygulanan yaklaşımlar eğitim tarihimizde öğretmen yetiştirme yaklaşımlarının gelişimi için birikim ve tecrübe kazandırmıştır.

2.1.2.6. 21. Yüzyıl Öğretmen Eğitimi

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren hayatımıza giren bilgisayarlar aracılığı ile bir bilgi dünyanın her yerinden ulaşılabilir duruma gelmiş ve iletişimin hızı artmıştır (Oktay, 2010). 20. yüzyılda köklü değişiklikler yaşanmış ve bu değişiklikler hızla devam etmiştir. Yaşanan bu değişikliklere insanların ve toplumların uyum sağlamalarını ve bu uyumu gerçekleştirebilmek için insanların kendilerini devamlı olarak geliştirmelerini istemektedir (Hesapçıoğlu, 2010). Oktay’a (2010) göre bu yüzyılda bilginin çok hızlı erişilebilir hale gelmesi ile artık bilgiler çok çabuk eskidiği için insanlar sürekli yeni bilgilerle kendini geliştirmektedir. Eğitimde ise bu gelişme, otoriter bakış açısı yerini demokratik bakış açısına bırakmıştır. 20. yüzyılda bir bilgiye sahip olmakla birlikte, bilgiye basitçe ulaşma yolunu bilmek ve bilgiyi hayatta kolaylaştırıcı bir şekilde kullanabilmek gerektiği görüşü önem kazanmaktadır.

21. yüzyılda teknolojik gelişmelerle insanların ve toplumların yaşam biçimleri, iletişim kurma biçimleri, ilişkileri, gereksinimleri ve istekleri değişmeye başlamıştır (Çağlar, 2010). Toplumsal hayatta; hayat şekilleri ve toplumsal ilişkiler çoğullaşmaya, dünyanın medya yoluyla ve yeni teknolojiler ile değiştirilmesi, hayat ilişkilerinin uluslararası biçime getirilmesi, değerlerde yaşanan değişimler ile yeni değerlerin oluşması, nüfusun artması ve göçün başlaması gibi gözlenen değişimler yaşanmıştır (Hesapçıoğlu, 2010).

20. yüzyılın değerlerini; küreselleşme, yaşam boyu eğitim, çok dillik ve çok kültürlülük, çok yönlü eğitim, şartlandırma ve öğrenen merkezli eğitim 21. yüzyıla aktarılmıştır. Küreselleşmede eğitimin görevi, insanların kendi ülkelerinde başarılı olabilecek şekilde yetiştirilmesiyle birlikte uluslar arası düzeyde de başarılı olabilecek şekilde yetiştirilmesidir (Oktay, 2010). Geçmiş yüzyıllarda öğretme kavramı ön planda iken her bireyin farklı öğrenme şekline sahip olduğunun kabul edilmesiyle artık öğrenme kavramı ön plana çıkmıştır (Hesapçioğlu, 2010).

21. yüzyılda dünyada yaşanan değişimler, teknolojik gelişmeler, demokratik eğitim anlayışı toplumları etkiledi. Bu değişim ve gelişimlerle toplumların kurum ve kuruluşlardan beklentileri bu yönde değişti. Bu değişiklikler ve beklentiler programları, öğretmenlerin tutumlarını, öğretmenlerin yetişme biçimlerini, uyguladıkları yöntem ve teknikleri zenginleştirdi. Bu bağlamda eğitim programlarında artık demokratik eğitim anlayışı hakim oldu. Öğretmenler hizmet öncesinde bu yenilikler doğrultusunda yetiştirilmeye ve yeni gelişmelere uyum sağlayabilecek beceride eğitime başlandı. Mevcut öğretmenler ise, hizmet içi eğitimler sayesinde yeni bilgi ve becerileri edinerek ve sürekli yaşanan gelişmeleri takip ederek kendini geliştirmeye başladı. 21. yüzyıl programları ve öğretmenleri eğitim ortamında artık çocukların konular üzerinde fikirlerini ifade etmelerine ve kararlar almalarına imkan sağlamaktadır.

Hesapçioğlu'na göre, toplumsal değişikliklerin eğilimleri aşağıdaki durumlardadır (Hesapçioğlu, 2010, s.41).

- “Öğrenmenin demokratikleştirilmesi
- Bireysel isteğe bağlı olma
- Öğretim planlarının, hizmet içi eğitim ihtiyacının ve arzusunun uyumu
- Eğitim kurumlarının ve sunanların çokluğu
- Öğrenme oylama olayına dönüşür, bireyselleşir (yeni bireysel öğrenme biçimleri: evde öğrenme, video öğrenme gibi).
- Öğrenme çalışmasının gittikçe ekonomik ve işletmesel bakış açısından ele alınma zorunluluğu.”

Yaşanan değişiklikler sonucunda; yeniden öğrenme, sürekli olarak öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme yollarının öğrenilmesi gerektiği şeklinde değerlendirilmektedir. 21. yüzyıla doğru öğretici toplum yerini öğrenen topluma bırakmaya başlamıştır (Hesapçioğlu, 2010).

20. yüzyıla kadar eğitim okul çağında verilmekle sınırlı tutulmuştur. 20. yüzyılın son çeyreğinde eğitimin belirli bir yaş aralığı ile sınırlandırılmaması insanın yaşamının her aşamasında eğitilebilir olması görüşüyle birlikte eğitim, yaşam boyu devam eden bir süreç haline gelmiştir (Oktay, 2010).

“Yaşam boyu öğrenme; kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile / ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır” (Berberoğlu, 2010).

Hayat boyu öğrenme kavramıyla birlikte sadece okul çağı dönemindeki bireylerin değil hayatı boyunca her bireyin öğrenme çabasında olmasıdır. Çağdaş her bireyin öğrenme çabasında olarak sahip olması beklenen becerilere öğretmenlerin de sahip olması beklenmektedir.

Avrupa Birliği Komisyonu 2000 yılında Hayat Boyu Öğrenme Memorandum'unu kabul etmiş ve 21. yüzyıldaki Hayat Boyu Öğrenmenin (HBÖ) kapsamını 6 anahtar mesaj ile belirlemiştir (MEB, 2014). Bunlar;

1. “Herkes için yeni temel beceriler,
2. İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım,
3. Eğitimde yeniliklerin ve yeni yöntemlerin geliştirilmesi,
4. Her türlü eğitime değer verilmesi/ belgelendirilmesi,
5. Rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin yeniden gözden geçirilmesi
6. Eğitimin mümkün olduğunca öğrenenlere yakınlaştırılması ile erişim zorluğu olan kesimlere ulaşmak için bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma, yerel ve bölgesel merkezli girişimler için HBÖ yaklaşımı, çok amaçlı öğrenme merkezleri, öğrenen toplum için bilgi ağlarından yararlanma olarak belirlenmiştir”.

21. Yüzyılda yaşanan gelişmeler, eğitim ve insan kaynaklarının ilerlemesi amacıyla yatırımların gerçekleştirilmesinin sosyal kalkınma ve ekonomide sahip olduğu değeri yükseltmiştir. Herkesin uluslararası seviyede bilgi, beceri ve değerleri kazanmasını sağlamak amaçlanmış ve nitelikli eğitime ulaşabilmesi için çalışmalar hızlanmıştır (Avrupa Birliği Bakanlığı, 2014).

Türkiye’de HBÖ ile ilgili çalışmalar yapmaya başlamış 2000’li yıllardan beri bu çalışmalar hızlanmıştır. 2009-2013 Dönemi Ulusal HBÖ Strateji Belgesi 9. Kalkınma Planı

dikkate alınarak hazırlanmıştır. 2009-2013 Dönemi Ulusal HBÖ Strateji Belgesi HBÖ için, yaş ve ortam sınırlaması olmadığını, öğrenmenin sürekli gerçekleştiğini “beşikten mezara kadar” devam ettiğini belirtmiştir. HBÖ, örgün öğrenme ile yaygın ve serbest öğrenme şeklinde de gerçekleşebilen çeşitli eğitim ve öğretim faaliyetlerini içermektedir (MEB, 2014). Günümüzde teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler bilginin de hızlı bir şekilde gelişme göstermesinde etkili olmaktadır. Teknoloji ve bilgide yaşanan gelişmelere uyum sağlamak için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmayı gerekli duruma getirmiştir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

2014-2018 Dönemi Ulusal HBÖ Strateji Belgesi ile HBÖ Sisteminin ulusal ve uluslararası bakış açıları ve iş birlikleri ile sistematik bir düzene ulaştırılmasını amaçlamıştır. 2014-2018 Dönemi Ulusal HBÖ Strateji Belgesinde HBÖ öncelikleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir (MEB, 2014):

1. “Toplumda HBÖ Kültürü ve Farkındalığının Oluşturulması,
2. HBÖ Fırsatlarının ve Sunumunun Artırılması,
3. HBÖ Fırsatlarının Erişiminin Artırılması,
4. Hayat Boyu Rehberlik ve Danışmanlık Sisteminin Geliştirilmesi,
5. Önceki Öğrenmelerin Tanınması Sisteminin Geliştirilmesi,
6. HBÖ İzleme ve Değerlendirme Sisteminin Geliştirilmesi”.

HBÖ Programı, bireylerin çalışma hayatının kendilerinden beklediği temel becerilere sahip olmasını hedeflemektedir (MEB, 2014).

Öğrenen kişiden öğrenen topluma geçiş için HBÖ hakkında farkındalığın kazandırılması amaçlanmıştır. Farkındalık kazandırılırken, sunulan öğrenme imkanları hakkında bilgilendirmenin gerçekleştirildiği, mesleki rehberlik, eğitim kursları ve iş imkanları sitelerine ulaşımın sağlandığı “MEB-HBÖ Web Portalı” oluşturulmuştur (MEB, 2014).

Eskiden bireylerin meslekleri için aldıkları örgün ve yaygın eğitim meslek hayatları boyunca yeterli olabilirken, günümüz piyasa ekonomisinde ise bireylerin meslekleri için tüm yaşamları süresince hazırlanmaları gerekmektedir (Güleç vd., 2012).

Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği 21. yüzyıl toplumlarında, öğretmenin bireysel gelişimine ve öğrencilerinin gelişimine katkı sağlayabilmesi için açık görüşlü, esnek olması ve adaptasyon sağlayabilmesi gerekir. Öğretmenler, dünyadaki insani ve eğitim

faaliyetleri için yapılan gelişmeleri takip etmeli ve bu gelişmeleri hem kendi gelişimi hem de eğitim ortamında faydalı bir şekilde kullanmalıdır. Öğretmenlerin her bireyin sahip olması beklenen bu becerilere sahip olarak iş yaşamı ile eğitim sistemi arasındaki bağın kuvvetlendirilmesi için önem ifade etmektedir.

Alkan (2000)'e göre, öğretmenlik mesleğinde diğer mesleklerde olduğu gibi eğitimde devamlılık, demokratikleşme, çağın bilimsel ve teknolojik gelişmelerini takip etme ve bu gelişmeleri temel alarak mesleğini icra etmek önem kazanmıştır.

Gelişim süreklidir ve hayat boyu devam etmektedir. Kendini sürekli geliştirmek durumunda olan öğretmen aslında her bireyin sahip olması gereken HBÖ anahtar yeterliliklerine sahip olmalıdır. Öğretmenler hem kişisel gelişimleri hem de mesleki gelişimleri için kendilerine uygun eğitim etkinliklerinden haberdar olmaları ve bunlara ulaşmak için gerekli iletişim kanallarını bilmeleri bireysel gelişimlerine yön vermelerini sağlayacaktır. Bu sebeple öğrenilen bilgi ve beceriler uzun süre uzun süre kullanılamaz duruma gelebiliyor. Öğretmenlerinde bu hızlı değişime öncelikle bir birey olarak sonrasında ise öğrencilerine rol model olduğunun farkında olarak HBÖ becerilerine sahip olmayı bir yaşam tarzı haline getirmesi gerekmektedir. Bu sebeple öğretmenler hem kendi hem de mesleki gelişimleri için amaçlı bir şekilde HBÖ yeterliliklerine sahip olmak için hizmet içi eğitimlere katılabilir. Öğretmenler ile birlikte öğretmen adaylarının yetiştirilmesi de yenilikler çerçevesinde olmalıdır. Üniversite ders programları ve ders içerikleri bu kapsamda güncellenmelidir. Öğretmenler, uluslararası ve ulusal eğitim alanındaki gelişmeleri takip etmeli, kişisel gelişimine ve mesleki gelişimine katkı sağlayacak yayınları, araştırmaları, hizmet içi eğitimleri, seminerleri, konferansları, projeleri, yarışmaları ve üniversitelerin düzenlediği eğitimleri takip etmeli ve bunlara katılarak hem kişisel gelişimine hem de mesleki gelişimine katkı sağlayabilmelidir.

Öğretmenlerin hizmet öncesinde, mesleğe geçiş sürecinde ve mesleğini icra ederken hizmet içi eğitimlerle kendilerini daima geliştirmek için bu eğitimlerden faydalanmaları beklenmektedir (Şişman, 2008).

Günümüzde bu eğitimlere öğretmenler yüz yüze katılabilmekle birlikte artık teknolojinin sunmuş olduğu fırsatlar ile bu çalışmalara uzaktan katılabilmektedirler. Teknolojinin sağladığı bu kolaylık ile öğretmenler çok nitelikli eğitimlere daha az çaba harcayarak daha fazla sayıda eğitime katılabilmektedir. Gerçekleştirilen bu eğitimler

öğretmenlerin istekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmektedir. Öğretmenler ise kendisine sunulan bu imkanlardan en yüksek düzeyde faydalanabilmelidir. Günümüzde öğretmenlerin bu konuda çok istekli oldukları yapılan eğitimlere katılım sayılarının fazla olmasından anlaşılmaktadır. Modern çağda öğretmen özellikleri belli kalıplarda sınırlı kalmamış, öğretmen özellikleri çeşitlenmiş ve zenginleşmiştir.

Lizbon stratejisinin (2010-2020) devamı şeklinde olan AB 2020 Stratejisi ile AB'nin öncelikleri "akıllı, sürdürülebilir ve kapsayıcı büyüme" şeklinde belirlenmiş ve bunların devamında "istihdam, verimlilik ve sosyal uyumu" oluşturacağını öngörmektedir (Avrupa Birliği Bakanlığı, 2014).

Avrupa 2020 Stratejisinde eğitimde niteliğin, küreselleşmenin ve hareketliliğin çoğaltılması durumlarında çalışma ortaklığının geliştirilmesine değer vermektedir. AB'ye üye ve aday ülkeler; AB stratejisi birlik programları vasıtasıyla eğitim ve öğretim politikalarının ilerletilmesi ve birbirlerine uyumlu olması amacıyla iş birliği yapmaktadır (Avrupa Birliği Bakanlığı, 2014).

AB Eğitim ve Öğretim 2020 iş birliği çerçevesinde üye ülkelerinin eğitim ve öğretim politikalarını geliştirmelerine katkı sağlamak hedefiyle "Eğitim ve öğretimde işbirliği için stratejik çerçeve" isimli AB Konseyi Sonuç Bildirgesine Eğitim ve Öğretim 2020'nin 4 temel amacı aşağıdaki gibi belirlenmiştir (Avrupa Birliği Bakanlığı, 2014, s.4):

- "Hayat Boyu Öğrenme ve hareketliliğin gerçekleştirilmesi,
- Eğitim ve öğretimin kalite ve verimliliğinin artırılması,
- Eşitlik, sosyal dayanışma ve aktif vatandaşlığın sağlanması,
- Eğitim ve Öğretimin her aşamasında girişimcilik de dahil olmak üzere yaratıcılık ve yenilikçiliğin teşvik edilmesi."

Eğitim ve öğretim 2020'ye ilişkin konsey sonuç bildirgesinin ekinde yer alan göstergeler ve ölçütlerinden "Yüksek Öğretimde Hareketliliğin artırılması ve bu kapsamda mesleki eğitim ve öğretmen hareketliliğini de içerecek (1)" dikkat çekmektedir (Avrupa Birliği Bakanlığı, 2014).

AB 2020'de görüldüğü gibi mesleki eğitim ve mesleki hareketlilikte uluslararası bir ölçütün belirlenmesine çalışılmaktadır. Burada görüldüğü gibi öğretmenlerin hem mesleki çalışmalarında hem gelişimlerinde uluslararası ilerleme sağlayacak ölçüt belirlemeye çalışılıyor. Bu öğretmenin uluslararası alanda öneminin bir göstergesidir. Uluslararası

alandanda öğretmennin gelişimi önem arz etmekle birlikte öğretmeninde kendini geliştirmek için ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan çalışmaları takip etmesi önem arz etmektedir.

Eğitim ve öğretim 2020 çerçevesinde tanımlanan öncelikler ve amaçlar kapsamında “Hayat Boyu öğrenme, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi, Öğrenme hareketliliği, öğretmenlerin ve eğitimcilerin profesyonel gelişimleri” konularında çalışma ortaklığı yapılmaktadır (Avrupa Birliği Bakanlığı, 2014).

Hayat Boyu Öğrenme 8 anahtar yeterlilik ortaya koymaktadır (Figel, 2007):

1. Anadilde iletişim,
2. Yabancı dillerde iletişim,
3. Matematiksel yeterlilik ve bilim ve teknolojiye temel yeterlilikler,
4. Dijital yeterlilik,
5. Öğrenmeyi öğrenmek,
6. Sosyal ve sivil yeterlilikler,
7. İnisiyatif ve girişimcilik duygusu,
8. Kültürel farkındalık ve ifade.

Öğretmen, bilgi edinmeyi ve kendini geliştirmeyi hayat boyu sürdürmelidir (Gürkan, 2007). Şişman (2008)’e göre eğitimin temel ögesi olan öğretmenin özellikleriyle eğitimin özellikleri ve kalitesi birbirine bağlıdır. Bu sebeple öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerde, kaliteli şekilde eğitilmeleri, öğretmenlerin devamlı kendilerini geliştirmesi eğitimin niteliği açısından önemlidir.

2.1.3. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri

Dünyada bilgi ve teknolojiye yaşanan gelişmeler ile bilgi ve bilginin derinliği artmakta ve dünyada teknolojik gelişmeler sayesinde hızla yayılmaktadır. Dünyada yaşanan hızlı değişim ve gelişimler sonucunda eğitim sistemlerinin güncellenmesi ihtiyacı doğmuştur. Eğitim ve öğretimde yapılacak yenilikçi çalışmaların başarılı olması, eğitim ve öğretimde en etkili unsur olan öğretmenin donanımlı bir şekilde yetiştirilmesine bağlıdır.

Ülkemiz 21.yy becerilerine sahip kuşaklar yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için öğretim programları ile öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri yeniden belirlemek gerekliliği ortaya çıkmıştır. Eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenler eğitimin niteliğinde en önemli etkiye sahiptir. Bu sebeple tüm dünyada öğretmen niteliklerinin yükseltilmesi ve geliştirilmesi hedeflenmektedir. Her ülkenin eğitim sistemi

ve eğitim felsefesi farklı olduğu için evrensel öğretmen niteliklerinin belirlenmesi güçtür. Bu sebeple her ülkenin kendi eğitim felsefesi, ülke şartları ve çağın eğitim gereklilikleri doğrultusunda yeniden öğretmen niteliklerinin belirlenmesi ihtiyacını doğurmuştur.

Ülkemizde öğretmen yeterliliklerinin güncellenmesi gerekliliği hem dünyada hem de ülkemizde yaşanan gelişmelerin eğitim sistemine etki etmesi sonucunda ortaya çıkmıştır (MEB, 2017).

Türkiye’de öğretmen nitelik ve yeterliliklerinin belirlenmesi ile ilgili çalışmalar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi ile ilgili ilk resmi çalışmalara 1999 yılında başlamıştır. Öncelikle “Öğretmen Yeterlilikleri Komisyonu” oluşturulmuş ve oluşturulan bu komisyon tarafından üç başlık altında hazırlanan “Öğretmen Yeterlilikleri” 12/07/2002 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Bu çalışmanın ardından temel eğitime destek projesi kapsamında çalışmalar yapılmış projenin faaliyetleri 2002-2006 yılları arasında yapılmıştır. Proje ile belirlenen 6 ana yeterlilik alanından oluşan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” 17/04/2006 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Bu çalışmanın ardından ilköğretim bünyesinde yer alan öğretmenlere yönelik “Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlilikleri” 25/07/2008 tarihli yürürlüğe konulmuştur (MEB, 2017).

Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliliklerinde yer alan okul öncesi öğretmenlerine yönelik özel alan yeterlikleri;

1. Gelişim alanları
2. Ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi
3. Değerlendirme
4. İletişim
5. Yaratıcılık ve estetik
6. Okul ve toplumla iş birliği yapma
7. Mesleki gelişimi sağlama şeklinde sıralanmıştır (MEB, 2015).

Ortaöğretim kademesine yönelik özel alan yeterlilikleri 26/01/2011 tarihli yürürlüğe konulmuştur. Eğitim sistemimizde yaşanan yenilikler öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin güncellenmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bu ihtiyaç doğrultusunda 3 yeterlilik alanı, 11 yeterlik ve 65 göstergeden oluşan, her bir öğretmenlik alanı için özel

alan yeterliliklerini içine alan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” kapsayıcı tek bir metin halinde hazırlanmış ve 01/12/2017 tarihli yürürlüğe girmiştir (MEB, 2017).

Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri (MEB, 2017);

A) Mesleki Bilgi: Öğretmenin mesleği ile ilgili sahip olması beklenen “alan bilgisi”, “alan eğitimi bilgisi” ve “mevzuat bilgisi” yeterliliklerini içermektedir.

B) Mesleki Beceri: Öğretmenin eğitim ortamında yapacağı çalışmalarıyla ilgili “eğitim öğretimi planlama”, “öğrenme ortamları oluşturma”, “öğretme ve öğrenme sürecini yönetme” ve “izleme ve değerlendirme” yeterliliklerini içermektedir.

B2. Öğrenme ortamları oluşturma yeterliliğinin göstergesi olan B2.5. Öğretmenin öğrenciler ile etkili iletişimin sağlanabileceği eğitim ortamını hazırlaması, bunun için gerekli olan demokratik öğrenme ortamını oluşturmaya beklenmektedir.

B3. Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme yeterliliğinin göstergesi olan B3.3. Öğretmenin eğitim ortamında öğrencilerin pasif bir dinleyici olmaması için öğretme zamanı içinde etkin katılım göstermelerine katkı sağlanması beklenmektedir. B3.5. Öğretmenin öğretme ve öğrenme zamanını sürdürürken özel gereksinime ihtiyacı olan öğrencilerin gereksinimlerini göz önünde bulundurması ve gerekli uyarlamaları yapması beklenmektedir.

C) Tutum ve Değerler: Mesleki tutum ve değerleri kapsayan; “milli, manevi, evrensel değerler”, “öğrenciye yaklaşım”, “iletişim ve işbirliği” ile “kişisel ve mesleki gelişim yeterliliklerini” içermektedir.

C1. Milli, manevi ve evrensel değerler yeterlilik göstergeleri olan C1.1. Öğretmenin çocuk ve insan haklarını bilmekle birlikte bu hakları koruması, tutum ve değerlerine yansıtması ve model olması beklenmektedir.

Bu bağlamda öğretmenin, çocuk haklarından olan katılma haklarını da gözetmesi gerektiği çıkarımı yapılabilir.

C1.2. Her bireyin kendine özgü bireysel farklılıkları vardır. Öğretmenin öğrencilerinin bireysel farklılıklarına saygı duyması beklenmektedir. Eğitim ortamında farklı kültürel

özelliklere sahip ailelerden gelen çocuklar bulunmaktadır. Öğretmenin bu farklılıklara saygı göstermesi beklenmektedir.

C1.3. Öğretmenin öğrencilere milli ve manevi değerleri aktarırken bu değerlere saygılı olması ve evrensel değerlere uyum sağlayabilen bireyleri yetiştirmeye yardım etmeleri beklenmektedir.

C2. Öğrenciye yaklaşım yeterliliğinin göstergelerinden C2.1. Öğretmenin her bir öğrenciye birey olduğunu hissettiren bir yaklaşım göstererek onlara değer vermesi beklenmektedir.

C2.4. Eğitim ortamında çocuklar öğretmenlerinin tutum ve davranışlarını önemserler, onlarla kendilerinin özdeşleştirirler. Öğrencileri üzerinde etkiye sahip olduğunu bilen öğretmenin tutum ve davranışlarıyla öğrencileri tarafından örnek alınabilecek bir kişi olması beklenmektedir.

C3. İletişim ve iş birliği yeterliliğinin göstergelerinden C3.3. Öğretmenin eğitim ortamında iletişim halinde olduğu insanlarla (yöneticiler, meslektaşları, öğrenciler, ebeveynler vs.) ile empati kurabilmesi ve onlarla iletişimde hoşgörülü olması beklenmektedir.

C3.4. Öğretmen meslektaşlarıyla iyi iletişim kurabilmesi iş birliği halinde gerektiğinde sahip olduğu bilgi ve deneyimini onlarla paylaşması ve tekrar iş birliği ortamında kendisi de meslektaşlarının bilgi ve tecrübelerinden istifade etmesi beklenmektedir.

C4. Kişisel ve mesleki gelişim yeterliliğinin göstergelerinden C4.1. Öğretmenin mesleğini seyerek ve isteyerek icra etmesi beklenmektedir. Çünkü insanlar sevdiği ve istediği mesleği benimser ve başarılı olur. C4.6. Öğretmenin mesleki etik ve değerlere uygun tutum ve davranışlar sergilemesi ve kurması beklenmektedir. Böylece öğretmen, mesleki saygınlığını ve mesleğine olan bağlılığını muhafaza eder.

Milli Eğitim Bakanlığının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinde yapmış olduğu son güncellemede de görüldüğü gibi öğretmenlik mesleği genel tutum ve değerleri bir yeterlilik alanı olarak alınmıştır.

2.1.4. Öğretmenlik Tutumları

Öğretmenlerin sahip olduğu kişilik özellikleri eğitim ortamında gerçekleştireceği faaliyetlerin tasarlanması, organizasyonu ve değerlendirme aşamalarında etkili olur. Bu sebeple her bir öğretmen kendine has bir tutumla vazifesini yapar (Oğuzkan, 1985).

“Öğretmen tutumu, öğretmenin bir duruma, eşyaya ya da insana tepki göstermeye hazır olması, öğrencilerini etkilemesidir. Tutumlar, en önemli kişilik özellikleridir.” (Hesapçıoğlu, 2011, s.367).

Eğitim amaçlarına ulaşmak için her öğretmen farklı tutum sergilemektedir. Her bir öğretmenin tutumunun sahip olduğu özellikler farklı olmakla birlikte, eğitim uygulamaları sırasında göstermiş olduğu davranışlar, öğrenciler ile iletişim şekli, dersi planlama, uygulama ve değerlendirme şekli, öğrencilerin tutumlarını etkileme şekli de farklılıklar göstermektedir.

Kurt Lewin ile arkadaşları aracılığıyla gerçekleştirilen çalışmada öğretmenin lider olarak niteliğinin öğrencinin başarılı olmasında mühim etkisinin olduğu saptanmıştır. Bu çalışma, öğretmenin liderlik özelliklerine göre Demokratik, Otokratik ve Boşvermiş olarak üç tür liderle gerçekleştirilmiştir (Tezcan, 2019).

Öğretmenlerin eğitim ortamlarındaki önderlik ve rehberlik vazifesi açısından öğretmenlik tutumları; demokratik tutum, otokratik tutum ve boşvermiş tutum olmak üzere çoğunlukla üç grupta incelenmektedir.

2.1.4.1. Demokratik Tutum

Bütün faaliyet ve hedefler, hedefleri elde etme yöntemleri demokratik bir şekilde birlikte belirlenmektedir. Öğretmen grubun aktif bir üyesi konumundadır. Grubun katılım arzusu fazla, tatmin seviyeleri ve grup farkındalığı en üst seviyededir (Tezcan, 2019). Öğretmenler, öğrencilerin fikir ve duygularına değer verir, onlara inanırlar. Öğretmenler, eleştiriyi hoşgörüyü karşılayabilen bir alan oluşturur, buna fırsat tanırırlar. Kendilerine yapılan eleştiriyi de hoşgörüyü karşılarlar (Oğuzkan, 1985; Alıcıgüzel, 1973). Öğretmen, öğrencilerin kendilerini sınıfa ait hissetmelerini ve sınıfın bir bireyi oldukları fikrini benimsemelerini sağlar. Öğretmenler, onları değerlendirmede tarafsız davranmaya özen gösterir (Oğuzkan, 1985).

Tezcan (2019)'a göre, öğretmen derste yalnızca rehber konumunda iken öğrenciler dersin organizatörüdür. Öğretmen, öğrencilerine ekip olarak çalışma fırsatını sunar, dersi onların tasarımlarını, uygulamalarını ve sorumluluk almalarını sağlar.

Bütün girişimler, tedbir ve hedefler öğrencilerin konuşarak, tartışarak ve birlikte aldıkları kararların eseridir (Hesapçığlu, 2011).

2.1.4.1.1. Demokratik Öğretmenin Göstermiş Olduğu Tutumların Öğrenci Üzerindeki Etkileri (Tezcan, 2019)

- Öğrenci kendiliğinden inceleme ve karar verme özelliği, becerisi kazanır.
- Öğrenci bilgiyi kavrayarak öğrenir ve öğrenilen bilgiler onda kalıcı özellikte olur.
- Öğretmenin göstermiş olduğu demokratik tutumları ile sunmuş olduğu demokratik ortamda öğrenciler ona güven duygusu beslerler.
- Öğrenci ekip olarak alınan kararların gönüllü bir paydaşı olduğu için esas bir disiplin sahibi olur ve mesuliyet bilinci gelişir.
- Öğrenciler birbirlerine karşı paylaşma duygusu geliştirirler.
- Öğrencilerin fikir ve davranışları arasında tutarlılık gelişir.
- Eğitimde beklenen ideal öğretmen tipi, demokratik tutuma uygun davranışlar gösteren öğretmendir (Küçükahmet, 1999).
- Demokrasi değerlerini bilen öğretmenin, bu değerlerin kendi yaşamı, öğrencilerinin ve onların ebeveynlerinin yaşamları üzerinde etkisi olduğunu bilmesi gerekir (Oğuzkan, 1982).

Öğretmen, öğrenci görüş, değer ve tutumlarına hoşgörülü olursa demokratik bir eğitim ortamının oluşmasını ve öğrencilerin geniş bir bakış açısıyla yetişmesini sağlar (Erden, 2005). Çocuğun karakteri ve gereksinimlerinin eğitimin odak noktası olması demokratik ve katılımcı eğitim ortamının en mühim şartı olmasını sağlayacaktır (Çağlar, 2010).

Günümüzde demokratik eğitim anlayışı benimsenmiş, öğretmenlerin de demokratik eğitim anlayışı çerçevesinde yetiştirilmesi ve eğitimde demokrasi eğitimi yer almıştır. Artık çocukların, gençlerin, tüm öğrencilerin eğitim ortamında etkileşim halinde bulunması, kararlara katılım göstermesi ön plana çıkmıştır. Öğrenen merkezli eğitim anlayışında öğretmenin görevi daha fazla artmıştır. Öğretmenlerin çok çeşitli kaynaklardan araştırma yaparak, ders öncesinde zengin bir planlama yapması, eğitim sırasında çocuklara

rehberlik etmesi, öğretim yöntem ve tekniklerini etkili bir şekilde kullanabilmesi gerekmektedir.

2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programının öğrenci merkezli olması en önemli özelliğidir. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında; Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri belirtilmiştir. Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkelerine bakıldığında; 3. temel ilkesi “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır” (MEB, 2013, s.9). Bu ilkede okul öncesi öğrenme ortamlarının demokratik eğitim anlayışına uygun bir şekilde düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Programın 15. temel ilkesinde “Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır” (MEB, 2013, s.9). Bu ilkede çocuğun ve ebeveyninin eğitim sürecine aktif katılımının sağlanması gerektiği belirtilmektedir. Uygulanmakta olan bu programda aile katılımı çalışmaları çok önemli olmakla birlikte bu ilkede belirtildiği gibi çocuğun eğitim sürecine aktif katılımı çok önemlidir. Programın temel ilkelerindeki bu niteliksel gelişim ve değişim çocuğu eğitim ortamının aktif katılımcısı durumuna getirmiştir.

2.1.4.2. Otokratik Tutum

Bütün faaliyetlerin hedefleri öğretmen tarafından belirlenmektedir. Lider ortamdayken üretim yüksek, lider ortamdan çıktığı zaman üretim düşmektedir (Tezcan, 2019). Oğuzkan’a (1985) göre, otokratik tutum sergileyen öğretmenler öğrencilerin fikir ve duygularına değer vermez, onlara inanmazlar. Pasif, cesaretsiz ve baskı durumu oluşturur ve sınıfta özgür bir tartışma alanı oluşturmazlar. Eleştiriye açık değildir ve kendilerine yapılan eleştiriye aşırı hiddetlenirler. Sürekli titiz ve sinirli bir davranış gösterirler. Değerlendirmelerinde objektif değildirler.

Öğretmen dersin planlayıcısı, uygulayıcısı, tek yükümlüsü ve tek lideridir. Dersi uygulayabilmek için genellikle olumsuzluklardan yani düşük not ve ceza vermekten bahseder. Öğrencilerin ders esnasında koşulsuz uymalarını bekler (Tezcan, 2019).

2.1.4.2.1. Otokratik Öğretmenin Göstermiş Olduğu Tutumların Öğrenci Üzerindeki Etkileri (Tezcan, 2019)

- Esas disipline yönlendirilemeyen öğrenci, sınıfın yöneticisi olan öğretmenin derste baskısı kalktığı zaman kendisini başı boş bir ortamda bulur.

- Öğrencide mesuliyet bilinci gelişmez.
- Öğrencilerin fikirleri ile eylemleri arasında tutarsızlık söz konusudur.
- Öğretmenin subjektif değerlendirmeleri, öğrencileri şahsi yüceltme ve aşağılamaları onların birbirlerini kıskanmalarına ve kavga etmelerine sebep olur.
- Öğrencilerin özgür düşünme, inceleme ve karar verme nitelikleri gelişmez.
- Öğretimde kavrama yerine ezbercilik hakimdir.
- Öğrenciler derse ilgi duymazlar, isteksizlik gelişir ve dersin sona ermesini sabırsızlıkla beklerler.
- Sınıfta “biz” olma hissi yerine “ben” hissi gelişir.

2.1.4.3. Boşvermiş Tutum

Öğretmen kararlara katılımı destek göstermemekte grup tamamen kendi halindedir. Grubun tatmini, üretim ve faaliyetlerin niteliği demokratik ve otoriter liderin grubundaki kadar yüksek seviyede değildir. Lider gruptan çıktığı zaman gruptan birisi yetkiyi aldığı için grup verimi yükselmektedir (Tezcan, 2019). Boşvermiş tutum gösteren öğretmenler, öğrencileriyle yakinen alakadar olmazlar, onları yönlendirmezler, onlara yardım etmek için uğraşmazlar (Alıcıgüzel, 1973; Oğuzkan, 1985; Hesapçioğlu, 2011). Kararsız ve pasiftirler. Faaliyetlerinde hedefsizlik ve plansızlık mevcuttur. Değerlendirmelerinde tutarsızlık mevcuttur. Öğretmenlerin bu tutumları, öğrencilerde endişe ve kararsızlık durumunun oluşmasına sebep olur (Oğuzkan, 1985; Hesapçioğlu, 2011).

2.1.4.3.1. Boşvermiş Öğretmenin Göstermiş Olduğu Tutumların Öğrenci Üzerindeki Etkileri (Tezcan, 2019)

- Öğrenci derste özgürdür.
- Öğretmen öğrencinin belirli bir hedefe yönelmesini sağlamadığı için öğrenci hayatta da belirli bir hedefe yönelemez.
- Öğrenci derste disiplinsiz tutum gösterir. Bu durum onun hayatı boyunca devam eder.
- Sınıfta çalışma havası ve öğrenme çok azdır
- Öğrenciler sınıfta arzuladıklarını gerçekleştirirler. Onların her birinin arzusu farklılık gösterdiği için aralarında çoğunlukla kavga çıkar.
- Eğitim açısından bu öğretmen tutumu önem ifade etmez.

2.2. Katılım Hakkı

Çocuk hakları sözleşmesi (ÇHS) 1989 yılında BM tarafından kabul edilmiştir. Sözleşmede çocuk hakları; yaşamsal haklar, gelişme, korunma ve katılma olarak sınıflandırılmıştır (Akyüz, 2000). 12. Madde sadece ÇHS’inde yer alan bir hüküm olduğu için diğer maddelerden ayrılmaktadır. Sözleşmede 12. Madde katılım olarak ifade edilmemekte ama günümüzde “katılım” olarak kavramsallaştırılmıştır (BMÇHK, 2009). Çocukların katılım hakkı ÇHS’nin 12. maddesinde açıklanmıştır.

Madde 12. 1. “Taraflar devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip olup çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanırlar.” (Unicef, 2004). Bu bağlamda katılım, çocukların bireysel ve toplu olarak hayatlarını etkileyen konularda karar alma süreçlerine doğrudan katılımı anlamına gelir. Bu, karar vericilerin veya çocukların ve onların temsilcilerinin inisiyatifinde olabilir (Hill vd., 2004). Uluslararası hukukta ilk kez çocuklar için bu hakları resmen ve açık bir şekilde tanıyan BM Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocukların sadece alıcılardan ziyade hakların öznesi olduğunu kabul ederek çocukların statüsüne ek bir boyut getirmektedir (Lansdown, 2001).

Komite 12. madde için yaş sınırı koymadığını özellikle belirtir. Taraflar devletlerinde çocuğun bu hakkını kullanmasını kısıtlayacak yaş sınırı koymalarını arzu etmez. Katılım hakkı ile ilgili yalnızca çocuğun fikirlerini ifade etmesinin yetersiz olacağı, fikirlerini oluşturabilecek olgunluğa ulaştığında onun fikirlerine değer verilmesi gerektiği belirtilmektedir (ICC, 2009). Çocuğun kendini etkileyen konularda fikir oluşturabilmesi için konu ile ilgili ilk başta bilgilendirilmesi gerekir. Bu konularda çocuğun yaş ve olgunluğu ölçüsünde fikirleri alınmalıdır (Erdoğan, 2011). Katılma hakkının kullanımına ilişkin herhangi bir alt yaş sınırı yoktur. Bu nedenle, onları ilgilendiren bir konuda görüşü olan her çocuğa kadar uzanır. Çok küçük çocuklar ve bazı engelli çocuklar görüşlerini konuşma yoluyla ifade etmekte zorluk yaşayabilir, ancak bunu sanat, şiir, oyun, yazı, bilgisayar veya imzalama yoluyla yapmaya teşvik edilebilir (Lansdown, 2001).

Uluslararası ve ulusal yönergelerde vurgulananlara göre, çocukların şarkı söylerken, resim çizerken, oynarken veya neye sahipseniz, bedensel eylemler yoluyla iletilen günlük etkinliklerde niyetlerine ve ifadelerine saygı duyma hakkı vardır (Bae, 2009). Çocuğun

görüşlerini ifade etme hakkı, görüşlerini ifade etmesi kadar, görüşlerine önem verilmesi ve bununla ilgili çocuğa geri dönüt verilmesini de kapsar. Çocuğun görüşlerini ifade etmesi, görüşlerine önem ve geri dönüt verildiği sürece anlam kazanır (Erdoğan, 2011). Çocukların görüşlerine verilmesi gereken ağırlık, onların ilgili konuları anlama seviyelerini yansıtmalıdır. Lansdown (2001)'e göre çok küçük çocukların anlayabileceği ve fikirlere katkıda bulunabilecekleri pek çok konu vardır.

Dinleme hakkı, çocukların yaşamlarını -aile ve okul ortamında, yerel topluluklarda, ulusal siyasi seviyede- etkileyen bütün eylem ve kararları kapsar. Kamu politikası ve mevzuatın pek çok alanının çocukların yaşamlarını etkilediğini kabul etmek önemlidir- ulaşım, barınma, makro-ekonomi, çevre ile ilgili konuların yanı sıra eğitim, çocuk bakımı ve halk sağlığı ile ilgili konuların hepsinin çocuklar için çıkarımları vardır (Lansdown, 2001). Katılma hakkı, çocuğun ailede ve toplumda etkin bir görev elde etmesini temin etmeye özgü halklardır. Çocuğun fikirlerinin alınması ve kararlara katılması hem aile hem toplum açısından değerlidir (Akyüz, 2000).

Katılım, çocukların aile içindeki karar alma müzakereleriyle başlayarak ve okuldaki çatışmaları çözerek ve yerel veya ulusal düzeydeki politika gelişmelerine katkıda bulunarak bu kapasiteleri geliştirebilmesidir (Lansdown vd., 2014).

Görüşlerini ifade etme ve ciddiye alma hakkı, şiddet, istismar, tehdit, adaletsizlik veya ayrımcılık durumlarına meydan okumak için güçlü bir araçtır. Katılım yoluyla edinilen benlik saygısı ve güven, çocuklarının kötüye kullanılmasına itiraz etme yetkisi verir. Ayrıca, yetişkinler çocukları korumak için sadece çocukların yaşamlarında neler olduğu konusunda bilgilendirildikleri takdirde harekete geçebilirler ve genellikle bu bilgiyi sağlayabilen çocuklardır (Lansdown vd., 2014).

Çocukları dinlemek, onlara saygı duymak ve başkalarına saygı duymanın önemine değer vermeyi öğrenmelerine yardımcı olacaktır (Lansdown, 2001). Çocuklara saygı duymak ve onlara endişe duydukları konulara katılma fırsatları sunmak, onları kendilerine inanmaya, güven kazanmaya ve diğer insanlarla karar vermeyi nasıl müzakere edeceklerini öğrenmeye teşvik etmenin bir yoludur.

Diğer profesyoneller veya aile üyeleriyle çalışırken, çocukların kendilerini ilgilendiren konulara katılma hakkına saygı göstermenin gerekliliği konusunda farkındalığı teşvik etmek de önemlidir (Lansdown vd., 2014).

Yetişkinlerin, çocukların hayatlarını etkileyen sosyal ve yasal süreçlere dahil etmenin heyecan verici ve yaratıcı yollarını kolaylaştırma sorumluluğu vardır (King, Wattam ve Blackstock, 2016). Devlette çalışanlar, profesyoneller, yasal taraflar ve yargıçlar dahil tüm yetişkinler, çocukların hayatlarını etkileyen yasal ve idari prosedürlere katılımını kolaylaştırmakla yükümlüdür (King vd., 2016). Çocuğun görüşlerini ifade etmesi kendi seçimine bağlıdır. Çocuk bu hakkı kullanma hakkına sahip olduğu gibi kullanmama hakkına da sahiptir (ICC, 2009). Çocuklar görüşlerini ifade edebileceklerse, yetişkinlerin çocuklara bunu yapmaları için fırsatlar yaratmaları gerekir. Diğer bir deyişle 12. madde, ebeveynler, profesyoneller ve politikacılar sıfatıyla yetişkinlere, çocukların ilgili tüm konulardaki görüşlerine katkıda bulunmalarını sağlamak ve teşvik etmekle yükümlüdür. Bu, elbette, çocuklardan istekli veya ilgilenmiyorlarsa görüşlerini belirtmeleri gerektiği anlamına gelmez (Lansdown, 2001). Çocukları dinlemek, tüm çocukların ifadelerini görüldüğü gibi kabul etmek veya görüşlerine yetişkinlerden daha fazla ağırlık vermek anlamına gelmez, ancak yetişkinlerin örneğin dikkatli ‘dinleme’ ve gözlem yoluyla çocuğun konumunu anlamaya çalışması anlamına gelir. Çocuklar bağımsız iletişimciler olduklarında ve dinleyen bir dinleyici olduğunda, genellikle açık sözlüdürler, kendi fikirlerini ifade edebilirler, iyi seçimler ve kararlar verebilirler ve her türlü aktiviteye katılabilirler (Smith, 2007).

Katılım, farklı geçmişlerden gelen çocuklara aidiyet, dayanışma, adalet, sorumluluk, özen ve duyarlılık duygusu oluşturma fırsatları da sunmaktadır (Lansdown vd., 2014). Yetişkin otoritesinin ve gücünün mutlak olduğu toplumsal bağlamda katılım hakları çok önemlidir. Çocukların vatandaş olarak rolü ve demokrasiyi anlama ve farkındalık, katılım haklarına ne ölçüde saygı duyulduğu ile belirlenir. Katılım hakları, bir aidiyet ve dahil olma duygusunu destekler ancak daha da önemlisi, çocuklara nasıl değişim yaratabileceklerini öğretir (Smith, 2007). Çocukların katılım hakkını genişletmek için, giderek artan akademik fikir birliği, çocukların katılımını, yaşamları hakkında kararlar veren resmi süreçlerin ötesinde bir şey olarak görmektedir (Wood, 2016). Çeşitli metodolojik yaklaşımlarla birlikte katılım, çocuklara insan olarak ve çevreleriyle farklı ilişki kurma biçimlerine yeni bir ışık tutacaktır (Bae, 2009).

Katılım, UNICEF çocuk dostu şehirler oluşturulmasında ilk blok olarak yer bulmaktadır. Çocuk dostu şehirler oluşturmak aşağıdaki 9 yapı taşı içerir (UNICEF, 2004, s.4).

1. Çocukların katılımı
2. Çocuk dostu bir yasal kapsam
3. Çocuk hakları izlemi
4. Çocuk hakları birimi ve koordinasyon mekanizması
5. Çocuk etki değerlendirmesi ve ölçümü
6. Çocuk bütçesi
7. Şehrin çocuklarının düzenli durumu raporu
8. Çocuk haklarının bilinmesi
9. Çocuklar için bağımsız savunuculuk

Çocuk dostu şehirler oluşturulmak için 2004 yılında belirlenen 9 yapı taşı modernize edilerek 7 strateji şeklinde sunulmuştur. Çocuk katılımı, modernize edilen stratejilerde Çocuk/ Genç katılımı olarak belirlenmiştir (UNICEF, 2021).

Stratejiler:

1. Veri toplama ve ilerlemeyi izleme
2. Savunuculuk ve farkındalık artırma
3. Çocuk dostu kanunlar ve politikalar
4. Şehir çapında stratejik plan
5. Bütçe tahsisi
6. Çocuk/ Genç katılımı
7. Koordinasyon ve ortaklıklar

2.2.1. Katılım Hakkının Uygulanması İçin Temel Koşullar

Katılım hakkı bir defaya mahsus değildir. Katılım bir süreçtir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, bu sürecin temel koşullarını manasına uygun, aktif ve etik kurallara uygun olarak ortak karara varmıştır. Komite, çocuk katılımının uygulanması için temel koşulları şeffaf ve bilgilendirici, gönüllü, saygılı, ilgili, çocuk dostu, kapsayıcı, eğitim ile desteklenmiş, emniyetli ve riske karşı duyarlı ve hesap verilebilir başlıkları altında belirlemiştir (BMÇHS, 2009).

Şeffaf ve Bilgilendirici: Katılımın sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için çocuklara yaşlarına uygun bir şekilde katılımın gerçekleşme şekli, hedefi, çerçevesi, sonuçları ve etkisi konusunda eksiksiz bilgi verilmelidir. Bu bilgiler çocuklara katılımın en başında verilmelidir.

Gönüllü: Çocuklara katılım hakkı tanınır fakat çocuklar isterlerse fikirlerini ifade edip etmemekte özgürdürler. Katılım gönüllülük ilkesiyle gerçekleştirilir. Herhangi bir konuda görüşlerini ifade ettikleri herhangi bir aşamada isterlerse durdurabilme ve geri çekilme hakkına sahiptirler. 18 yaşın altındaki çocuklar için herhangi bir konuda katılım hakkı için ebeveynlerinin izinlerinin alınmasının yanı sıra çocuğun gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları, yaşı dikkate alınarak fırsatlar tanınmalıdır. Çocuklara bu hakları konusunda bilgilendirme katılımın en başında yapılmalıdır.

Saygılı: Çocukların her türlü alanda sundukları görüşlere saygı duyulmalıdır. Çocuklara kendi görüş ve etkinliklerini kendilerinin başlatmaları için fırsatlar sağlanmalıdır. Yetişkinler çocuk katılımının iyi örneklerinin farkına vararak, bu örnekleri güncel yaşamdaki etkinliklerde kullanmalıdırlar. Bu etkinliklerde bağlamı (sosyo ekonomik, çevresel ve kültürel) dikkate almalıdırlar. Çocuklar için kuruluşların çocuğun katılımının olduğu etkinliklerde dikkate alınarak saygı gösterilmelidir.

İlgili: Çocukların görüşlerini ifade ettikleri konular hayatları ile ilgili olmalıdır. Bu konular bilgi, beceri ve yetkinliklerini kullanmaları için fırsat vermeli ve çocukların kendi açılarından dikkate aldıkları konuları ifade etmelerine de fırsat vermelidir.

Çocuk Dostu: Ortamlar ve bu ortamlarda düzenlenen aktiviteler çocukların seviyelerine uygun olarak düzenlenmelidir. Çocukların görüşlerini ifade edebilmeleri için yeterli zaman, olumlu sosyal ve duygusal ortam, çevre (iklim) sağlanırken bunlar için kaynakta oluşturulmalıdır. Çocukların yaşları ve yetkinlikleri ölçüsünde katılım türü ve düzeyine dikkat edilmelidir.

Kapsayıcı: Dil, din, ırk ayırımı yapmadan ve özel gereksinimli çocukları ayırmadan eşit katılım fırsatları tanınmalıdır. Toplumsal cinsiyet ayırımı yapmadan katılım hakkı verilmelidir. Hazırlanacak olan programlar kültüre duyarlı olmalıdır. Aynı zamanda tüm çocukların yaşadıkları kültüre de duyarlı olunmalıdır.

Eğitim ile Desteklenmiş: Eğitimciler tarafından katılım süreci ile ilgili çocuklar için (etkin katılım eğitimi) düzenlenerek çocukların sürece aktif bir şekilde katılmaları sağlanmalıdır.

Emniyetli ve Riske Karşı Duyarlı: Çocuklar gereksinimlerini bireysel farklılıklarına uygun olarak katılım hakkını gerçekleştirirler. Çocuklar herhangi bir zararlı duruma karşılaştıklarında kendilerini bu zararlardan korumak için nereye başvurabilecekleri konusunda bilgilendirilmelidir ve ihtiyaç duyduklarında yararlanmalıdırlar. Çocuk katılımının değerinin anlaşılabilmesi için aileler ve toplulukların birlikte çalışması önemlidir. Aileler ve topluluklar çocuklara şeffaf ve bilgilendirici olmayı sürdürmeli ve katılımın her aşamasında ortaya çıkabilecek riskleri azaltmak için gerekli önlemleri almalıdırlar.

Hesap Verilebilir: Çocukların fikirlerinin sonuca nasıl etki ettiği konusunda çocuğa geri bildirim verilmelidir. Bu konuda çocuğa açık geri bildirim hakkı olduğu söylenmelidir. Araştırma süresi boyunca çocukların görüşlerinin nasıl kullanıldığı ve yorumlandığı ile ilgili faaliyetlere katılma fırsatı verilerek çocuklarla birlikte izlenerek değerlendirilmesi gerekir.

2.2.2. Katılım Hakkı Modelleri

Katılım hakkı ile ilgili pek çok model geliştirilmiştir. Bu modeller aşağıda sunulmuştur.

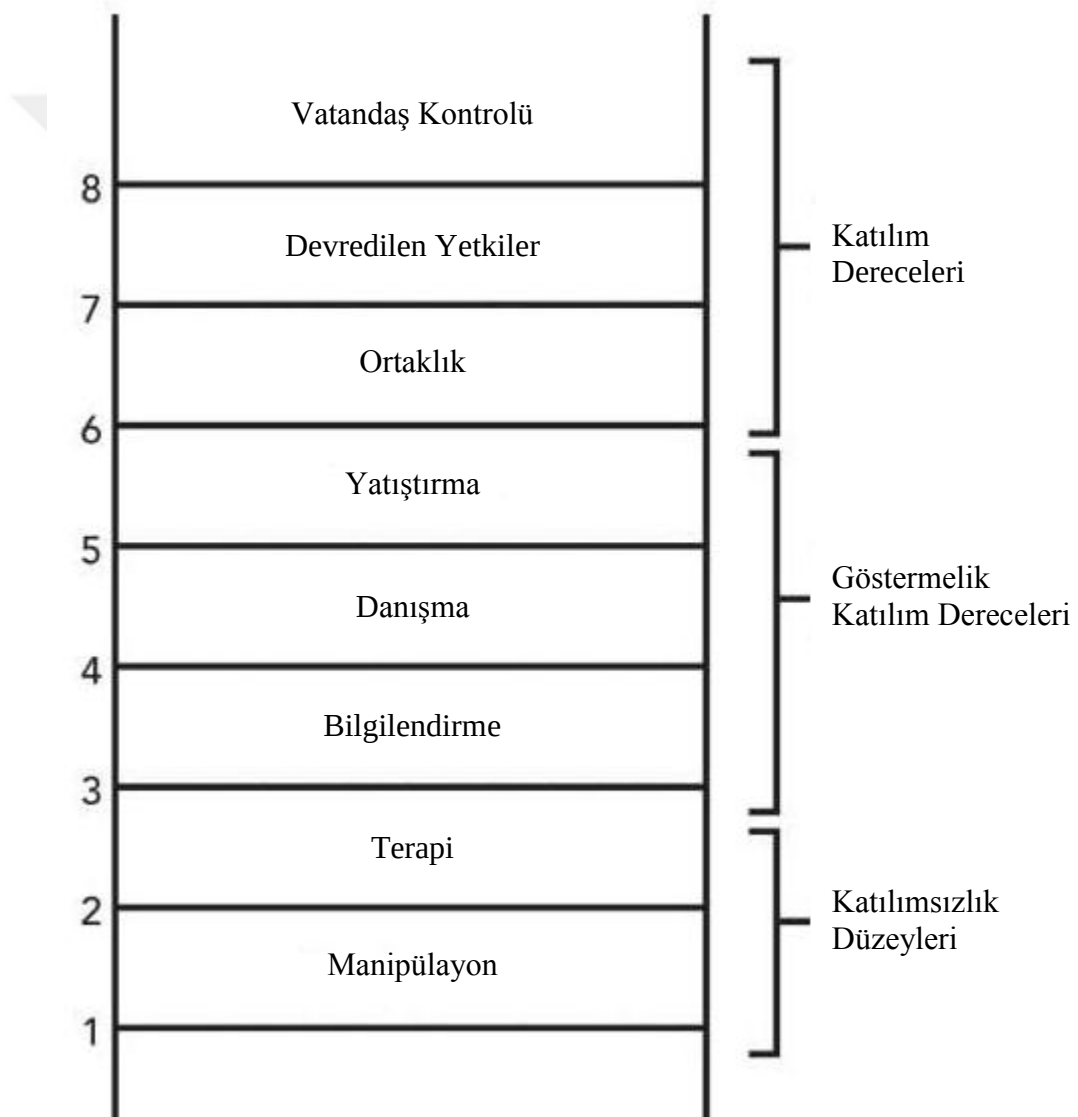
2.2.2.1. Vatandaş Katılım Merdiveni

Sherry R. Arntein tarafından 1969 yılında vatandaşların katılımını sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Merdiven sekiz basamaktan oluşmaktadır.

Sherry R. Arntein 1969 yılında geliştirdiği vatandaş katılım merdivenini vatandaşların katılımını sağlamak amacıyla sekiz basamaktan oluşan bir merdiven düzeninde tasarlamıştır. Her basamak, son ürünün belirlenmesinde vatandaşların gücünün derecesine karşılık gelmektedir. Merdivenin 1. Manipülasyon ve 2. Terapi basamağında katılım yoktur.

Güç sahiplerinin katılımcıları eğitmelerini ya da iyileştirmelerini sağlamaktadır. Bireylerin planlama yapmalarına fırsat verilmez. 3. Bilgilendirme basamağında katılım

göstermelidir ve tek taraflı bir bilgilendirme söz konusudur. 4. Danışma basamağında katılım göstermelidir. Vatandaşların görüşlerinin ve kaygılarının dikkate alınacağına ilişkin güvence vermemektedir. 5. Yatıştırma basamağında göstermelik katılım söz konusudur. Kuralların mevcut olduğu bu basamakta kurallar tavsiyelere fırsat vermez. 6. Ortaklık basamağında vatandaş katılımı söz konusudur. Bu basamakta vatandaşlar güç sahipleriyle ortaklığa girebilirler. 7. Devredilen Yetkiler basamağında vatandaşlar ve kamu görevlileri arasındaki görüşmeler sonucunda belli bir plan ve program hakkında karar verme yetkisi vatandaşa verilmiştir. 8. Vatandaş Kontrolü katılımın en fazla olduğu basamaktır (Arnstein, 2019).

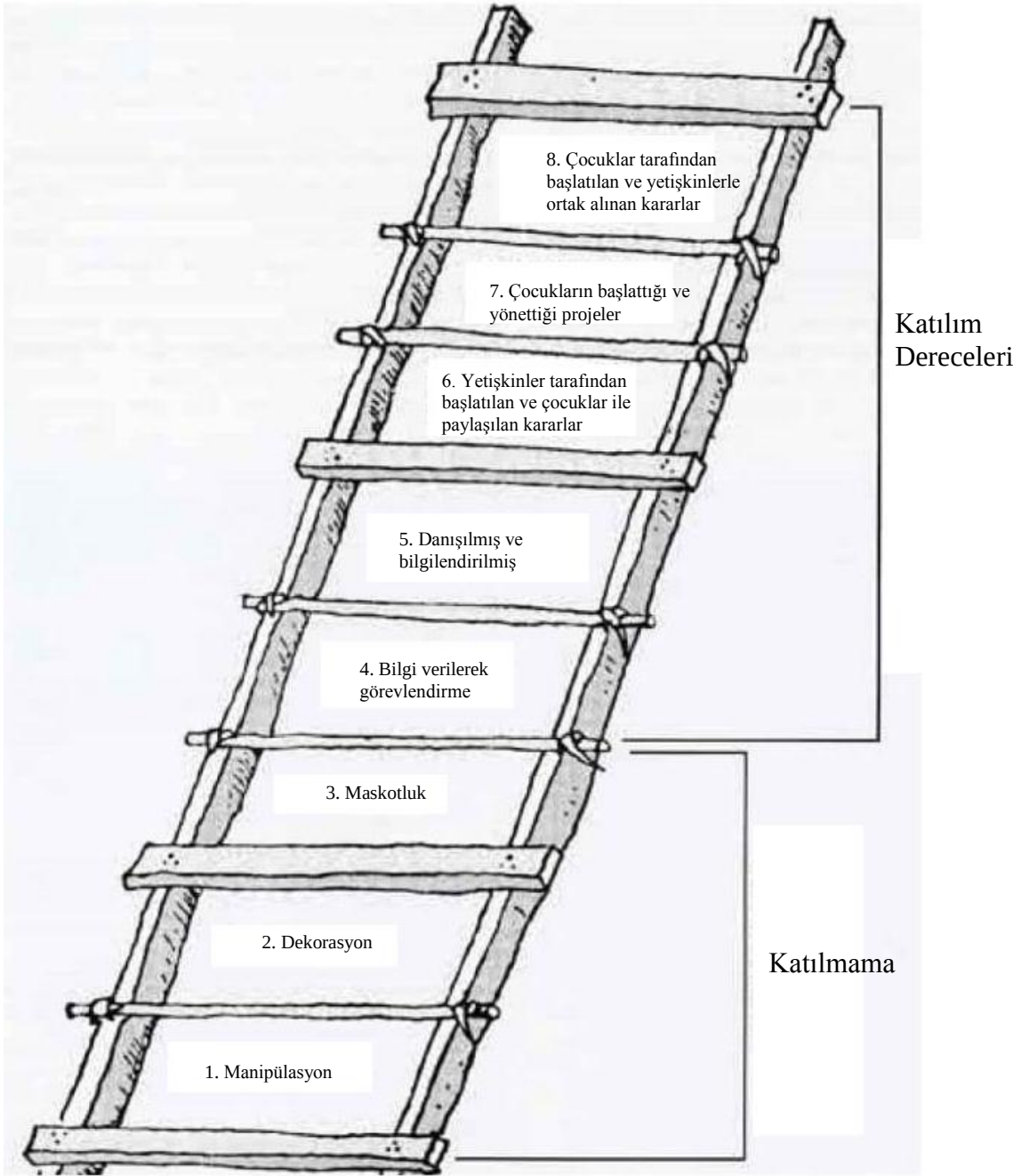


Şekil 2.1. Vatandaş Katılım Merdiveni (Arnstein, 1969)

2.2.2.2. *Roger Hart'ın Katılım Merdiveni*

Hart'ın (1992) çocuk katılımı merdiveni belki de en iyi bilinenidir ve Arnstein'in (1969) yetişkinlerin tasarladığı, daha geniş katılım literatüründe yaygın olarak kullanılan vatandaş katılımı merdivenine dayanmaktadır (Wood, 2016). Roger Hart'ın geliştirdiği Katılım Merdiveni sekiz basamaktan meydana gelmektedir. Merdivenin alttan üç basamağında gerçek katılım yoktur. Son beş basamağı katılım derecelerinden meydana gelmektedir (Şener Kılınç, 2016).

1. Manipülasyon: Merdivenin ilk basamağıdır ve bu basamakta gerçek katılım yoktur. Yetişkinler çocukların sesi ile kendi düşüncelerini ulaştırmayı amaçlamaktadırlar. 2. Dekorasyon: Merdivenin ikinci basamağıdır ve bu basamakta gerçek katılım yoktur. Dekorasyon basamağında çocuklar olayı anlamazlar ama yetişkinler tarafından ortamı bezemek için değerlendirilmektedirler. 3. Maskotluk: Merdivenin üçüncü basamağıdır ve katılımın olmadığı son basamaktır. Bu basamakta yetişkinler tarafından projeler planlanır. Projelerde çocuklar ulaştırdıkları konu ve konuyu ulaştırma şeklinde söz sahibi değildirler fakat çocukların söz sahibi olduğu izlenimi verilir. Çocuklar fikirlerini oluşturmak için zamana sahip değildir. 4. Bilgi Verilerek Görevlendirme: Merdivenin dördüncü basamağıdır ve katılımın olduğu ilk basamaktır. Bu basamakta projelerle ilgili çocuklara önce bilgi verilir sonra görevlendirme yapılır. 5. Danışılmış ve Bilgilendirilmiş: Çocuklara araştırmaya katılmak için gönüllü olup olmadıkları sorulmalıdır. Çocuklara araştırmanın sebebi ve sonucu ile ilgili eksiksiz açıklama yapılmalıdır. 6. Yetişkinlerin Başlattığı Çocuklarla Paylaşılan Kararlar: Bu basamakta araştırma yetişkinler tarafından başlatılır ve kararlar çocuklar ile paylaşılır. 7. Çocukların Başlattığı ve Yönettiği Projeler: Bu basamakta çocuklar araştırmayı başlatan ve yöneten konumundadırlar. 8. Çocuklar Tarafından Başlatılan ve Yetişkinlerle Ortak Alınan Kararlar: Çocuklar kendi başlattıkları araştırmanın herhangi bir aşamasında yetişkinin yardımına ihtiyaç duyabilir. Böyle durumlarda yetişkin ile iş birliği yapılabilir.

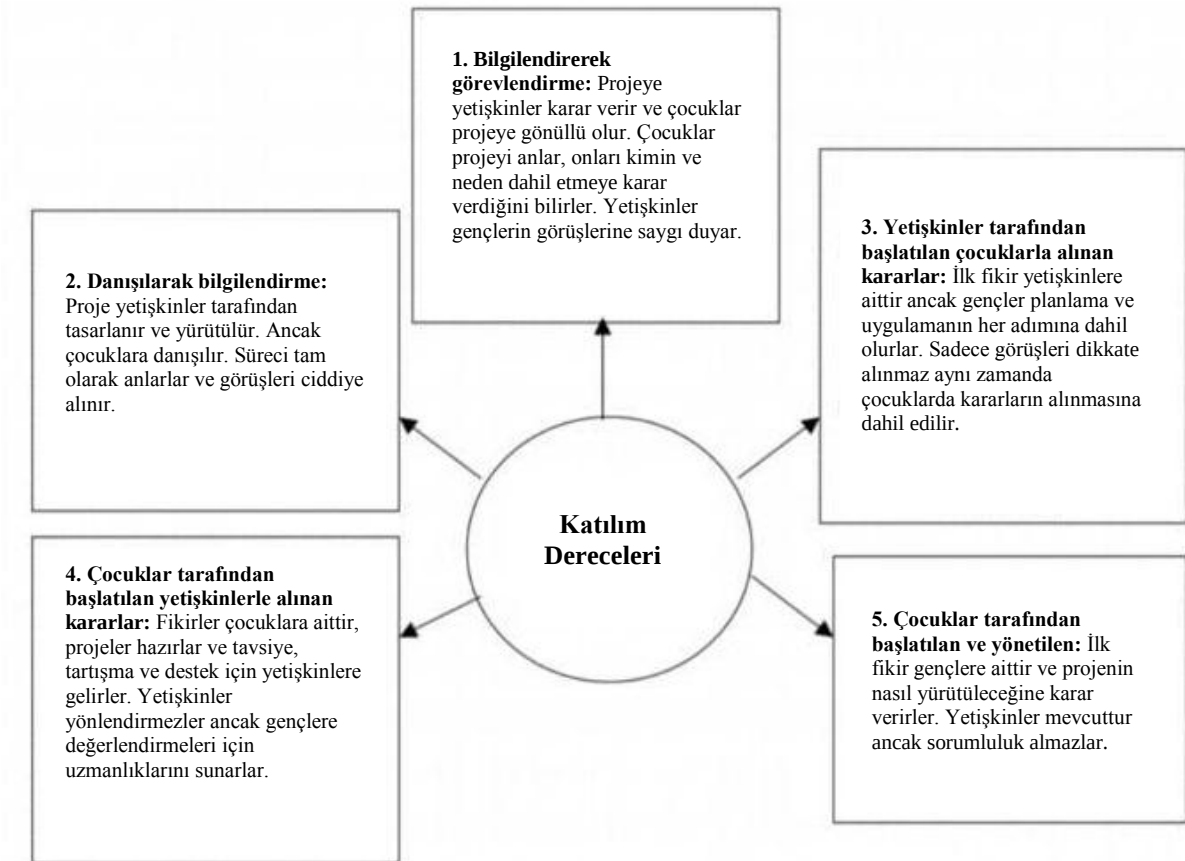


Şekil 2.2. Roger Hart'ın Katılım Merdiveni (Creative Commons, 2011)

2.2.2.3. Phil Treseder'in Katılım Dereceleri

Phil Treseder, Hart'ın Katılım Merdiveninde katılım içermeyen üç basamağını atlamıştır. Hiyerarşik ögeyi kaldırmak için merdiveni düzleştirmiştir ve dairesel düzende beş katılım derecesi düzenlemiştir (Thomas, 2007).

Phil Treseder modelinde, Hart'ın Katılım Merdiveninde yer alan katılım içeren beş katılım düzeyini iki önemli şekilde yeniden ele almıştır. Treseder birinci olarak, katılımın her zaman geliştirilmesi gereken belirli bir sıra takip etmediğini göstermeyi amaçlamıştır. İkinci olarak, çocuk ve gençlerin katılımının bir sınırı olmaması gerektiğini savunuyor. Fakat, çocuk tarafından başlatılan ve yönetilen projelere hemen katılamayacaklarını ve bunun için çocukların yeterince güçlendirilmesi gerektiğini savunuyor (Creative Commons, 2011).



Şekil 2.3. Phil Treseder'in Katılım Dereceleri (Creative Commons, 2011)

2.2.2.4. Harry Shier'in Katılma Giden Yollar Modeli

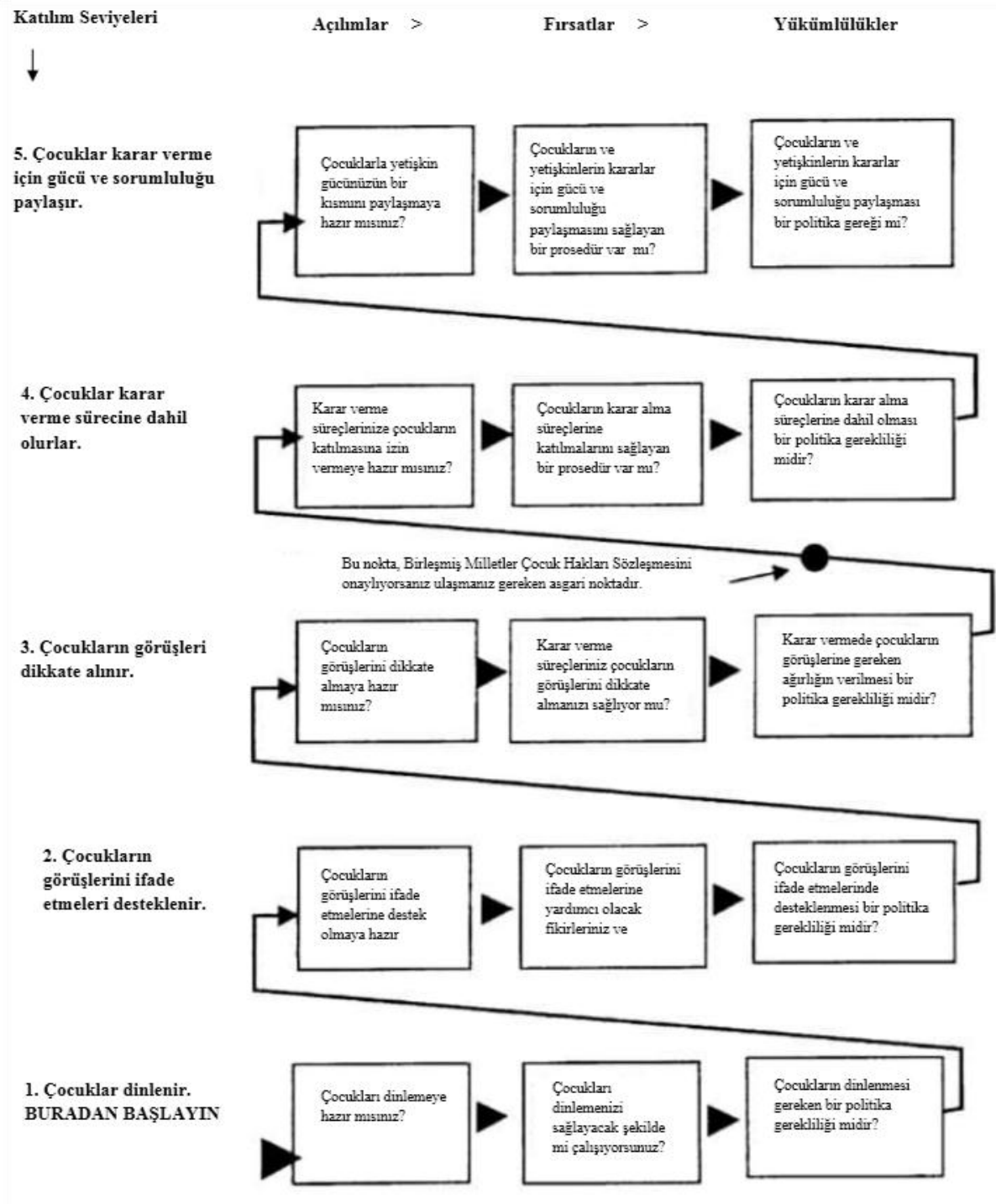
Shier, 2001 yılında geliştirdiği Katılma Giden Yollar Modelini Hart'ın Katılım Merdiveni Modeline borçlu olduğunu, fakat modelinin Hart'ın Katılım Merdiveni Modelinin yerini almasını hedeflemediğini belirtmiştir. Modelinin ek bir araç olarak uygulama yapan kişilere katılım süreçlerinin değişik taraflarını bulmalarına yardım edebileceğini belirtmiştir. Model Hart'ın Katılım Merdiveninde yer alan ilk üç basamağa denk basamağın olmaması yönüyle ondan farklıdır. Model beş katılım düzeyinden oluşmaktadır. Shier, modelin her düzeyinde üç bağlılık aşamasını; açılımlar, fırsatlar ve

yükümlülükler olarak belirlemiştir. Bu sebeple model, katılım için planlama aracı olarak 15 sorudan oluşan mantıklı bir dizi sağlamaktadır.

Modelin Katılım Düzeyleri

1. Çocuklar dinlenir: Çocukların fikirlerinin sorumlu olan yetişkinler tarafından dinlenmesi gerekir.
2. Çocuklar görüşlerini ifade etmede desteklenir: Çocuklardan sorumlu olan yetişkinler çocukların fikirlerini açıkça söyleyebilmelerini engelleyebilecek durumlara karşı önlemler almalı ve çocukların fikirlerini güvenle ifade edebilmelerini sağlamalıdır.
3. Çocukların görüşleri dikkate alınır: Çocukların fikirlerinin yaşı ve olgunluğu ölçüsünde dikkate alınması gerektiğini ifade eder.
4. Çocuklar karar verme süreçlerine katılırlar: Yetişkinlerin karar verme sürecinde çocuklara gerekli ağırlığın verilmesidir.
5. Çocuklar karar verme yetkisini ve sorumluluğunu paylaşır.

Shier, çocukların görüşlerini ifade etmelerinde desteklenmelerini sağlamak için (ikinci düzey) onlarla çalışan yetişkinlerin çocukların görüşlerinin ifade edilmesini engelleyen engelleri aşmaya çalışması gerektiğini savunuyor. ‘Eğer dikkate alınmayacaklarsa, çocukların görüşlerini ifade etmelerinin hiçbir anlamı yoktur (Shier, 2001, s.113).



Şekil 2.4. Harry Shier'in Katılıma Giden Yollar Modeli (Shier, 2001)

2.2.2.5. Louise Chawla'nın Katılım Biçimleri

Chawla'nın katılım biçimleri yedi katılım düzeyinden oluşmaktadır. Katılımın düzeyleri Öngörülen Katılım, Atanmış Katılım, Davetli Katılım, Anlaşmalı Katılım, Kendi Kendine Başlatılan Anlaşmalı Katılım, Dereceli Katılım ve Ortak Çalışmadır. Bu düzeylerde çocukların bir düzeyden diğerine geçmesi mümkündür (Chawla, 2001).

LOUISE CHAWLA

Öngörülen katılım: Çocuk katılmak için ahlaki ve kültürel bir zorunluluk hissederek ve bu fırsatı değerlendirmeyi bir ayrıcalık olarak görür. Bir takım seçenekler vardır ancak kültürel uygulamalar bunları gerçekleştirmek için yeterince güçlü olmalıdır.

Atanmış katılım: Öğretmenler ve ebeveynler gibi yetişkinler katılım eğitimi için fırsatlar sunar. Bu katılım yetişkinler tarafından yönetilir ancak daha anlamlı olması için çocuk kendisi deneyimlemelidir.

Davetli katılım: Yetişkinler tarafından başlatılır ve kontrol edilir ancak çocuğun dezavantajlı hissetmeden çekilme hakkı vardır.

Anlaşılabilir katılım: Çocuğa katılımcı bir rol verilir ancak bunu nasıl gerçekleştireceği ve katılım düzeyleri hakkında müzakere etme fırsatları vardır.

Kendi kendine başlatılan anlaşılabilir katılım: Çocuk, katılım düzeyini, türünü ve ne kadar devam edeceğini görüşerek süreci başlatır ve kontrol eder.

Dereceli katılım: Çocuk yetkinlik arttıkça, yeni katılım türleri uygulama, yeni sorumluluk seviyeleri üstlenme ve topluma anlamlı katılım için yeni fırsatlar bulma şansına sahiptir.

Ortak katılım: Katılım düzeyini ve şeklini toplu olarak görüşen bir grup tarafından başlatılır ve desteklenir.

Şekil 2.5. Louise Chawla'nın Katılım Biçimleri (Chawla, 2001)

2.2.2.6. *Laura Lundy ÇHS'nin 12. Maddesinin Kavramsallaştırılması*

Lundy modelinde, karar vericilerin hükmün odaklanması amaçlanan Çocuk Hakları Sözleşmesinin 12. Maddesini kavramsallaştırmanın yeni bir yolunu tasarlamıştır. Modelde yer alan unsurlar; alan, ses, izleyici ve etkidenden oluşmaktadır. Model, bu unsurların birbirleriyle olan ilişkisini ortaya koymaktadır (Lundy, 2007).

Alan: Çocuklara bir görüş ifade etme fırsatı verilmelidir.

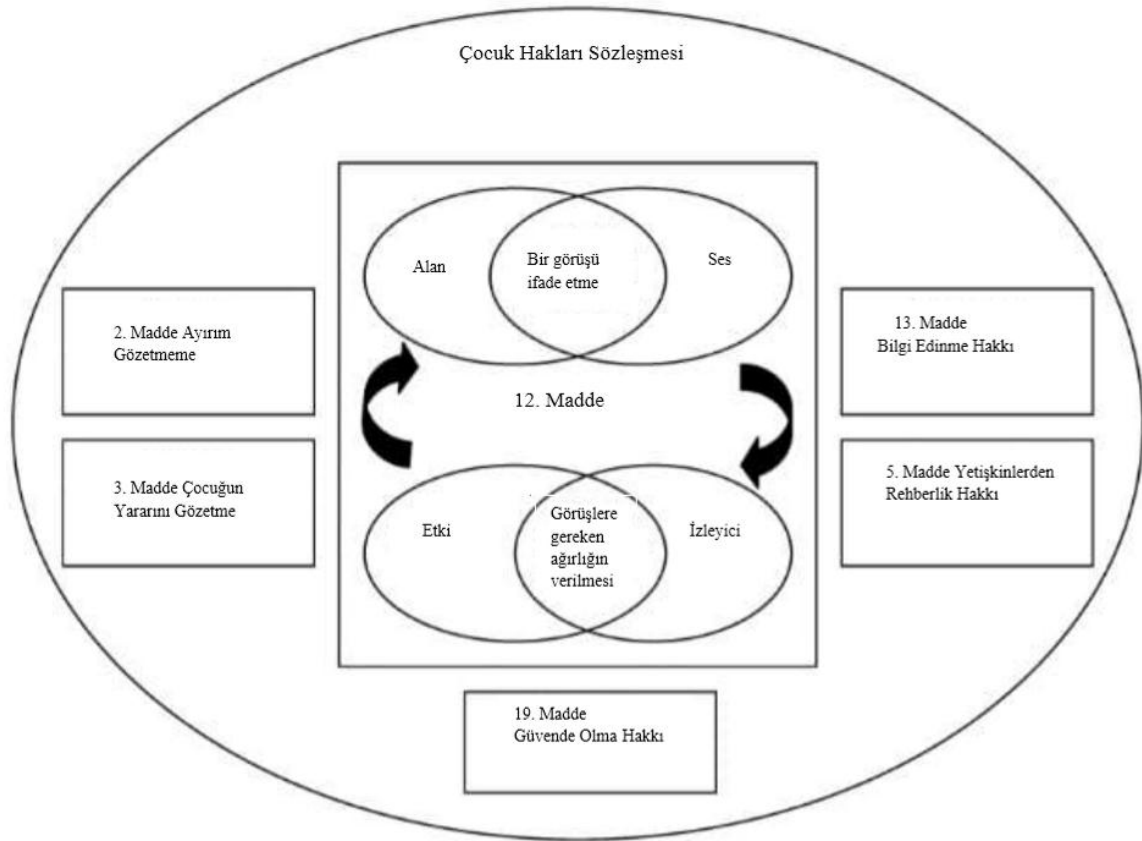
Çocuklara karar verme sürecine katılmak isteyip istemedikleri sorulmalıdır. 12. Madde bir görev değil bir görüş ifade etme hakkıdır. Çocukların ve gençlerin dahil olmak istemeyeceği durumlar olacaktır. Buna da saygı gösterilmelidir. Çocuklara katılımları için sunulan alan güvenli olmalıdır. ÇHS'nin 19. Maddesi çocuklara istismardan korunma hakkı verir. Bu nedenle çocuklar, azarlanma veya misilleme korkusu olmadan görüşlerini ifade edebilmelidir. Bu, çocukların günlük olarak konuşmalarının sonuçlarıyla yüz yüze gelebilecekleri okul ortamlarında özellikle önemlidir.

Ses: Çocukların görüşlerini ifade etmeleri sağlanmalıdır.

İzleyici: Çocukların görüşleri olgunluğu ve yaşı ile kendi düşüncelerini dinleyecek hedef kitle tarafından dinlenilmelidir.

Etki: Çocukların görüşlerini doğru kitleye ifade etmek, çocukların görüşlerinden yola çıkarak neler yapıldığını çocuklara söylemek gerekir.

Model, bu unsurların birbirleriyle ilişkili olduğu gerçeğini yansıtır. Özellikle; alan ses, izleyici ve etki arasında önemli derecede örtüşme vardır. İkinci olarak, 12. maddenin açık bir kronolojiye sahip olduğu gerçeğini tasvir etmektedir. İlk aşamada bir görüş ifade etme hakkını sağlamaktadır. Bununla birlikte, karar verme süreçlerinin nadiren durağan olduğu gerçeğinin bilincinde olan model, çocuğun etkinin kapsamı konusunda bilgilendirilmesinin ardından sürecin yeniden başlayabileceğini kabul eder. Son olarak model, 12. Maddenin ancak diğer ilgili BMÇHS hükümleri; özellikle 2. Madde ayırım gözetmeme, 3. Madde çocuğun yararını gözetme hakkı, 5. Madde rehberlik, 13. Madde bilgi edinme hakkı ve 19. Madde güvende olma hakkı ışığında düşünüldüğünde tam olarak anlaşılabilen gerçeğini temsil etmektedir.



Şekil 2.6. Laura Lundy ÇHS'nin 12. Maddesinin Kavramsallaştırılması (Lundy, 2007)

2.2.3. Eğitim ve Okul Ortamında Çocuk Katılım Hakkı

BM Çocuk Hakları Komitesi Taraf Devletlere Çocuk Katılım Hakkını (12. madde) çocukların yetiştiği, yer aldığı mekanlar ve konularda kullanılmasını tavsiye etmektedir

(ICC, 2009). Çocuğun küçük yaşlardan itibaren yer aldığı okul ortamı ve bu ortamda aldığı eğitim çocuğu doğrudan etkilemekte ve ilgilendirmektedir.

“Çocukların görüşlerini ifade edebileceği kurumların başında okullar gelir; Katılım hakkının geliştirilmesine buradan başlamak gerekir. Bu süreç çocuğun kendine güven duymasına da yardımcı olur.” (Erdoğan, 2011, s.323).

Çocuğun öğrendiği, geliştiği ve doğrudan etkilendiği ortamlardan en önemlilerinden biri olan eğitim ortamları çocukların görüşlerini oluşturabilmesi, ifade edebilmesi ve kararlara katılımının sağlanması için özellikle önem taşımaktadır. Çocuklar erken yaşlardan itibaren zamanlarının büyük bir çoğunluğunu okulda geçirmektedirler. Eğitim ortamı çocuğun kendini grubun bir üyesi olduğunu ve bir birey olarak görüşlerini oluşturmaya fırsat verilmesi, teşvik edilmesi, görüşlerini oluşturmak için bilgilendirilmesi, görüşlerini ifade etmesi ve kararlara katılımının sağlanması çocuğun kendini değerli hissetmesini sağlamaktadır.

“Çocuğun eğitimde kendini ifade etme hakkına saygı, eğitim hakkının gerçekleştirilmesi için esastır.” (ICC, 2011). Çocukları sorumluluk almaya teşvik etmenin en etkili yollarından biri, öncelikle haklarına saygı duymaktır. Çocuklara bir grup içinde fikirlerini paylaşma ve onları ciddiye alma şansı verilirse, o zaman onlar da başkalarının da dinlenmeye saygı duyulması gereken bir hakkı olduğunu öğreneceklerdir (Lansdown, 2001). Çocukların akranları ve yetişkinlerle beraber bulunduğu eğitim kurumlarında uygulanırsa çocukların güdülenmelerini sağlar ve tutumlarını biçimlendirebilir (ICC, 2009).

Çocuk ne kadar çok katılırsa, katkıları o kadar etkili olur ve gelişmeleri üzerindeki etkisi o kadar fazla olur (Lansdown vd., 2014). Çocuklar seçen, planlayan ve meydan okuyan aktif öğrenciler olarak değerlidir. Bu çocukları ‘dinlemek’ (konuşmalar bile), erken çocukluk ortamlarında duygularının, meraklarının, ilgilerinin ve bilgilerinin nasıl birleştirildiğini gözlemleyerek ve onları kendi öğrenmelerine katkıda bulunmaya teşvik ederek karşılıklı ortamını harekete geçirir (Smith, 2007).

Öğrencileri okuldaki öğretim sürecinde ortak olarak konumlandırmak, öğrencilerin sosyal bir grup olarak statülerini yükseltmeye yardımcı olur ve potansiyel olarak mevcut normlara meydan okuyabilecek kolektif, kuşaklar arası iş birliği için fırsatlar sunar (Graham vd., 2019). Moss ve Petrie’e (2002) göre, katılımcı yaklaşımlar, çocukların

kapasitelerine ilişkin olumlu bir görüşe dayanır ve ister okullarda, ister resmi hizmetlerde yaşamlarını sürdürdükleri fiziksel yerlerin ve sosyal bağlamların çocuklar için önemini kabul eder.

Hak temelli bir perspektiften bakıldığında, erken çocukluk eğitimcilerinin, küçük çocukların müfredat ve pedagoji ile ilgili konularda bakış açılarını ifade etmelerini sağlayarak eğitim ortamlarına katılmalarına yardımcı olma yükümlülüğü vardır (Dunphy, 2012).

Eğitim pratiğine odaklanan çalışmalar çoğunlukla daha büyük çocukları içerir (Emilson ve Folkesson, 2006). Yıllar boyunca çocukların çeşitli bağlamlara katılımlarıyla ilgili dikkatlerin çoğu büyük çocuklarla ilgilidir. Özellikle küçük çocuklar ve okul öncesi çocuklar, çocukların katılımı konusundaki söylemin dışında tutulmuştur. Bu dışlama ÇHS'nin değişen kapasiteler ilkesine dayandığı gerçeğine atfedilebilir, böylece katılım hakkının gerçekleştirilmesi hem çocuğun gelişim kapasitelerine hem de kronolojik yaşına uygun olmalıdır (Kosher ve Ben-Arieh, 2019). Çocuklar, sosyal gelişim düzeylerine ve yeteneklerine uygun olarak kreş ve okul öncesi ortamlarında yaptıklarının sorumluluğunu alabilmelidir (Lindahl, 2005). Okul öncesi dönemdeki çocukların katılımının uzun süreli faydalar sağlayacağı düşünülmektedir.

Çocuklar aktif katılım gösterdikleri çalışmalarda, haklarını söyler ve fikir oluştururlar. Çocukları ilgilendiren meselelerde aktif katılımlarının sağlanması, onları güdüler ve gelişimlerine imkan verir (Erdoğan, 2011). Çocuk eğitimcilerinin ilk ve sürekli eğitimi, çocukları kreş ve anaokulunda gelecekteki gelişimi ve öğrenimini desteklemek için esasen önemli faktördür ve çocuk hakları sözleşmelerinin gerçekleştirilmesi için esastır. Bir kreş ortamında, geleceğin vatandaşlarının eğitiminin ilerlemesine yönelik çalışma yeterliliğine sahip, son derece nitelikli okul öncesi öğretmenleri yetiştirmek, böylece geleceğin vatandaşlarının erken demokratik eğilimleri geliştirmesi bir amaç haline gelmelidir (Lindahl, 2005).

Sözleşme, ebeveynler ve öğretmenler de dahil olmak üzere çocuklardan sorumlu olan diğer kişilerin, çocuklara yönlendirme ve rehberlik sağlamada onayladıkları önemli rolü kabul etmiştir. Bununla birlikte 12. Madde, hakların gerçekleşmesini yorumlama ilkesi olan çocukların gelişen kapasitelerinin tanınmasını da içermektedir. Açıkçası okul öncesi

bir çocuğun kararlara katılma kapasitesi, 17 yaşındaki bir çocuğunkinden açıkça farklıdır (Lansdown vd., 2014).

Çocuk katılım haklarının etkinleştirilmesi, öğretmenlerin çocukların öğrenmesine yönelik niyetleri ve çocukların öğrenmenin nasıl gerçekteştirildiğine ilişkin kendi tercihlerini bir araya getirme konusunda zorluklar sunar (Dunphy, 2012). Çocukların katılımı için önemli bir konu, öğretmen kontrolünün duygusal olarak mevcut, destekleyici ve duyarlı olmakla ilgili olduğu, anlamlı bağlamlar yaratan katılımcı bir öğretmendir (Emilson ve Folkesson, 2006).

Pramling Samuelsson ve Sheridan'a (2003) göre, bir çocuğun bakış açısına yakın olmanın bir koşulu, yetişkin tutumlarıdır. Bir çocuğun bakış açısı, yetişkinlerin çocukların kendi kültürlerine ve dünyayı deneyimleme ve anlama yollarına değeri verdiği bir tutum gerektirir. Böyle bir tutum, çocukların dünyalarının görüldüğü ve duyulduğu bir deneyim yaşamalarını sağlayacak şekilde çocukların katılımını sağlar. Bu, okul öncesi dönemdeki çocukların, çocuğu görmeye, dinlemeye ve yorumlamaya çalışan yetişkinlerle birlikte, birçok ifade biçimi deneyimlere, düşüncelere ve duygulara aracılık edebileceklerini gösterir (Pramling Samuelsson ve Sheridan'den, 2003 akt. Emilson ve Folkesson, 2006). Bu nedenle yazarlar, katılım ve çocuğun bakış açısı kavramlarının birbirlerine bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenler çocuğun bakış açısına yaklaşmayı başarlarsa, çocukların kendi eğitim uygulamalarına gerçekte katılımı deneyimlemeleri mümkün olacaktır (Emilson ve Folkesson, 2006).

Lansdown vd., (2014)'e göre, öğretmenlerin ve öğrenme fırsatlarının yaratılmasında ya da güçlendirilmesinde yer alan diğer kişilerin rolü, sadece bilgiyi iletmekten ziyade öz-yönlendirmeli öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Aktif katılım yoluyla, çocukların düşünme, analiz etme, araştırma, oluşturma ve optimum potansiyellerine ulaşmak için bilgi uygulama becerilerini edinmelerine yardımcı olabilir.

Okul içinde ve yerel topluluklar içinde demokratik karar alma süreçlerine katılmak ve sonraki kararlara uymayı öğrenmek için fırsatlara ihtiyaçları vardır. Yalnızca kendi görüşlerine saygı duyarak ve başkalarının görüşlerine saygı duymanın önemini keşfederek, başkalarını dinleme kapasitesi ve istekliliği kazanacaklar ve böylece demokrasinin süreçlerini ve değeri anlamaya başlayacaklar. Çocuklar, sorgulamayı, görüşlerini ifade etmeyi ve görüşlerini ciddiye almayı öğrenerek, düşünme becerilerini geliştirecek ve

yetişkinliğe yaklaşırken karşılaştıkları sayısız meselede yargıya varacak becerileri ve yeterliliği kazanacaklardır (Lansdown, 2001). “Çocuğun bir konuda gösterdiği başarı, onun diğer konularda da başarı şansını artırır.” (Erdoğan, 2011, s.320).

Çocukların faaliyetleri kendi başına keşfetme ve başlatma fırsatlarını en üst düzeye çıkaran ortamların oluşturulması, ÇHS’nin ruhunu yerine getirmenin bir yoludur (Lansdown, 2001). Tüm okul öncesi ve okul etkinlikleri demokratik olmalıdır. Demokrasinin ne olduğunu anlamının temeli kreş ve anaokulunda atılmalıdır. Çocuklar sosyal gelişim düzeylerine ve yeteneklerine uygun olarak kreş ve okul öncesi ortamlarında yaptıklarının sorumluluğunu alabilmelidir. Toplum, çocukların hem ev ortamı hem de kreş yoluyla demokratik bir toplumun normlarına, değerlerine ve kurallarına doğal bir şekilde aşina olmalarını istemelidir. Böyle bir stratejinin pratik sonuçları, çocuklara mümkün olduğu ölçüde günlük ortamlarında bilgi verilmesi, danışılması, fikirlerini ifade etme, dahil olma ve sorumluluk alma olanağına sahip olmalarıdır. Bu da eğitim ortamında çalışan yetişkinlerin her zaman etkinliklerin odak noktasının çocukların tek tek olması gerektiğinin bilincinde olmalarını gerektirir. Modern toplumda demokrasinin beslenmesi önemlidir ve en iyi şekilde pratik faaliyetler ve deneyim yoluyla elde edilir. Çocukların demokratik düşünen bireyler olarak yetişmeleri için, küçük çocukların okul öncesi ve okul ortamlarında demokrasiyi deneyimlemeleri şarttır (Lindahl, 2005). Bu bağlamda katılım, çocuğun günlük eğitim hayatına katılma ve söz sahibi olma hakkı ile ilgilidir. Bu, küçük çocuklar söz konusu olduğunda, tüm kişilikleri tarafından saygı ve güven duyma hakkına sahip oldukları anlamına gelir (Pramling Samulesson & Asplund Carlsson, 2003, akt. Emilson ve Folkesson, 2006).

Haklarının farkında olarak, haklarını kullanmasını sağlayan demokratik bir ortamda yetiştirilen çocuk, yetişkin bir birey olduğunda çocukların haklarının farkında olur (Erdoğan, 2011). Öğrencilerin katılımı, müfredatı çocukların gerçekliği ile daha ilgili hale getirmeye de katkıda bulunulabilir (Lansdown vd., 2014).

Öğretmenler, öğrencilerinin desteği ve teşviki olmadan yeni roller ve gerçeklikler yaratamazlar: öğrenciler, öğretmenleriyle karşılıklı bir ilişki kurmadan, daha yaratıcı ve tatmin edici öğrenme gerçeklikleri inşa edemezler (Fielding, 2001, s.108’den aktaran Kirby ve Gibbs, 2006). Öyleyse, öğrenci katılımıyla ilgili eğitim politikasını analiz etmek için kritik bir başlangıç noktası, mevcut eğitim politikasının (örtük veya açık olarak) öğrencileri okul bağlamında nasıl konumlandığını incelemektedir (Graham vd., 2019).

“Erken yaşlardaki çocukların eğitim programını da kapsayacak şekilde tüm eğitim ortamlarında, öğrenim çocukların aktif katılımlarını sağlayacak bir eğitim ortamı geliştirilmesi sağlanmalıdır.” (ICC, 2009). Gürkan’a (2014) göre eğitim sisteminin üç ana unsurdan (öğrenci, öğretmen ve eğitim programı) eğitim programına, eğitim öğretim sürecine şekil verme niteliği sebebiyle önem verilmesi gerekmektedir.

Öğretmenler, planlarını eğitim programları çerçevesinde hazırlamaktadırlar. Halihazırda uygulanmakta olan MEB (2013) okul öncesi eğitim programı incelendiğinde ise programın “Esnek” ve “Çocuk Merkezli” oluşu çocuk katılım hakkının uygulanmasına fırsat sunduğunu göstermektedir.

Gürkan ve Koran (2014), MEB 2013 Okul öncesi eğitim programının özelliklerinden; “Çocuk Merkezlidir”, “Keşfederek Öğrenme Önceliklidir”, “Yaratıcılığın Geliştirilmesi Ön Plandadır” özelliklerinin Çocuk Katılım Hakkının niteliklerinden “gönüllü”, “saygılı”, “ilgili”, “çocuk dostu” ve “kapsayıcı” niteliklerini bulundurduğunu tespit etmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda MEB 2013 programının genel anlamda çocuğun katılım hakkının uygulanmasına yönelik fırsatlar sunduğunu belirlemiştir.

Programın çocuk merkezli oluşu katılım hakkının uygulanması için fırsat sunan önemli özelliğidir. Programın çocuk merkezli oluşu programda;

Öğretmenlerin, öğrenme sürecinde çocukların plan yapmalarına, uygulamalarına, düzenlemelerine, sorgulamalarına, araştırmalarına, tartışmalarına ve üretmelerine mümkün olduğu kadar çok olanak tanımaları gerekmektedir. Çocuğun okula, öğrenmeye ve araştırmaya dair olumlu tutumlar kazanabilmesi için; olumlu benlik algısı geliştirmesi, kendini değerli hissetmesi, akran ve öğretmenleriyle karşılıklı etkileşime girebilmesi önemlidir. Bunun yanı sıra çocuğun etkinliklere aktif katılımı, eğitim ortamlarında yapacağı etkinlikleri ve oynayacağı materyalleri seçmesi için özgürlük tanınması gerekir (MEB, 2013, s.12).

olarak açıklanmıştır.

MEB (2013) Okul öncesi eğitim programı öğretmenin öğretim sürecinin her aşamasında çocuğun katılım hakkına yer vermesine imkan vermektedir.

Küçük çocuklar oyunlarında ilgili olan öğrenme merkezini seçme konusunda öğretmenin yol göstericiliğine gereksinim duyarlar. Bu konu daha büyük çocuklar öğretmenin yol göstericiliğine daha az gereksinim duyarlar ve aktivitelerini daha az yardımla kendileri planlayabilirler. Öğretmenler çocukların hangi öğrenme alanında oynamak istediklerine kendilerinin karar vermesine ve belirlemesine imkan vermelidir.

Çocuk öğrenme merkezini seçemiyorsa, öğretmen bir merkez tavsiye edebilir veya çocukla beraber seçtikleri merkezde çalışabilir (Deretarla Gül, 2014).

Öğrenme ortamında görüşlerini ifade eden, katılım hakkını kullanan çocuk, öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla iletişimde iletişimi başlatma, planlama, geliştirme ve yaratıcılık becerisini deneyimler, çocuğun düşünme, hissetme ve yapma deneyimi artar.

“Çocukların günlerini planlamaları, planladıklarını uygulamaları ve gün sonunda yaptıklarını değerlendirmeyi öğrenmeleri önemli bir kazanımdır.” (MEB, 2013, s.51). Öğretim sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamaları çocukları doğrudan ilgilendirmekte ve etkilemektedir.

MEB (2013) okul öncesi eğitim programı; güne başlama zamanında, oyun zamanında, günü değerlendirme zamanında ve öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinde çocukların görüşlerinin alınmasını istemektedir. Çocukların görüşlerinin alınması, sınıfı sahiplenmelerine ve üstlendikleri sorumlulukları yapmalarına yardımcı olacaktır (MEB, 2013). Erdoğan (2011)’e göre çocukların karara katılımı sağlanırsa, kararı benimseme ve amaca daha rahat ulaşılacaktır.

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmenlik tutumları ve çocuk katılım hakkı ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.3.1. Öğretmenlik Tutumları ile İlgili Yapılan Araştırmalar

2.3.1.1. Türkiye’de Öğretmenlik Tutumları ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Şahin Sak, Sak ve Tuncer (2019), çalışmalarında farklı değişkenler açısından okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tutumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini, Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu Bölgelerinde çalışan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini, Doğu Anadolu Bölgesi ve Güney Doğu Anadolu Bölgesinde çalışan 417 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, “Kişisel Bilgi Formu” ve Üstüner (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Frekans, yüzdeler, dağılımlar, Kolmogorov-Smirnov testi, t testi, Tek Faktörlü ANOVA

testleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tutumlarının cinsiyet, yaş, kıdem, sınıflardaki çocuk sayısı ve son bir yılda meslekleri ile ilgili bir etkinliğe katılıp katılmama değişkenlerine göre bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarının, çalıştıkları sektör, çalıştıkları kurum türü, çalıştıkları yaş grubu, çalışma şekilleri ve öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Uyanık Balat, Bilgin ve Ünsal (2017) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı İstanbul Anadolu yakasında bulunan 5 ilçe ve Avrupa yakasında bulunan 6 ilçe olmak üzere toplam 11 ilçesinde bulunan devlet ve özel okulda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden basit rastgele örnekleme yoluyla seçilen 232 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan “Bilgi Formu”, Uyanık Balat ve arkadaşları tarafından geliştirilen (2012) “Sınıf Yönetimi Ölçeği” ve Bilgin (1996) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, SPSS 17.0 paket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin boşvermiş tutumlarının sınıf yönetimleri üzerinde olumsuz etkisi olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin demokratik tutumlarının sınıf yönetimleri üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

Bedge ve Özyürek (2016), çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine öğretmen ve anne, baba tutumlarının etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Karabük İli Safranbolu İlçesindeki resmi okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 5-6 yaş grubu öğrenciler, bu öğrencilerin öğretmenleri ve anne, babaları oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu, okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 120 öğrenci, bu öğrencilerin anne, babaları ve 15 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Aydoğan, Ömeroğlu, Büyüköztürk ve Özyürek (2012) tarafından geliştirilen “Problem Çözme Becerileri Ölçeği” (4-7 yaş), Bilgin (1996) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Tutum Ölçeği” ve Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından geliştirilen “Ebeveyn Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U Testi teknikleri uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda, okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyeti, kardeş sayısı, aile yapısı ve okula devam süresi ile çocukların problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin otoriter tutumları arttıkça okul öncesi dönem çocuklarının problem hakkında soru sorma becerileri ile nesneleri bilinenden farklı kullanma becerilerinin de arttığı tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutumları arttıkça okul öncesi dönem çocuklarının eylemlerinin sonucunu tahmin etme ve genel anlamda problem çözme becerilerinin azaldığı tespit edilmiştir.

Erbay ve Ömeroğlu (2012), çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarına drama uygulama yeterliliklerinin etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada nicel ve nitel yöntem kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu, nicel kısmı için Konya İli Merkez İlçelerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinden tesadüfi seçilen 146 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Nitel kısmı için çalışma grubu amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 5 okul öncesi öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Öğretmenlik Tutum Ölçeği” demokratik tutum alt boyutu, “Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliliği Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, nitel veriler için içerik analizi, nicel veriler için SPSS 15 programı kullanılmıştır. Analizlerde basit doğrusal regresyon ve tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, okul öncesi öğretmenlerinin drama uygulama yeterliliğinin öğretmenlerin demokratik tutumunun anlamlı bir açıklayıcısı olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinlikleri esnasında demokratik tutumlar sergiledikleri ile ilgili görüşleri tespit edilmiştir.

Durmuşoğlu Saltalı, Arslan ve Budak (2012), çalışmalarında kişiler arası öz yeterliliklerinin okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tutumları üzerindeki etkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, farklı illerde MEB’na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 241 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Öğretmenlik Tutumları Ölçeği” ve “Kişiler Arası Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve çoklu regresyon analizi yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarının sınıf yönetimi, meslektaş iş birliği ve idare işbirliğindeki öz yeterliliğiyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. İdare iş birliğinde öz yeterliliğin demokratik, otokratik ve boşvermiş

tutumları, sınıf yönetimi öz yeterliliğinde otokratik tutumu anlamlı düzeyde açıkladığı belirlenmiştir.

Akar Kayserili ve Gündoğdu (2010), çalışmalarında okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve duygusal zekaları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Erzurum İl merkezindeki resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 90 okul öncesi öğretmeni ve Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği 4. sınıfında öğrenim gören 80 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma verilerini toplamak için, “Kişisel Bilgi Formu”, “Bar On Duygusal Zeka Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öğretmenlik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, SPSS for windows 12.00 istatistik paket programı kullanılmıştır. t testi ve korelasyon analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının duygusal zeka alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile duygusal zekaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Özyürek ve Erbay (2015), çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tutumları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Çalışma grubu, farklı illerde çalışan 200 okul öncesi öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmanın verileri, “Yaşam Doyum Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öğretmenleri Öğretmenlik Tutumları Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, SPSS 16 programı kullanılmıştır. Veriler, t Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson Korelasyon Katsayısı teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin, demokratik ve boşvermiş tutumları ile öğretmenlerin yaşam doyumları arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin yaş ve mezun olunan okul değişkenleri ile öğretmenlik tutumları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir.

Dönmez ve Karasulu Kavuncuoğlu (2019), çalışmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul’daki dört Üniversite de okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinden 129

okul öncesi öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, “Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği”, “Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde, Kolmogorov Smirnov testi yapılmış, parametrik istatistiksel testler yapılmış, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının dayanıklılık inançları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Zembat, Yılmaz ve İlçi Küsmüş (2019), çalışmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi ve bu olguların demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören tüm sınıf seviyelerindeki öğrencilerinden 176 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veriler, “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğitimi Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi, Mann Whitney-U testi, Kruskal Wallis H testi, Tek Yönlü Varyans analizi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları yaşına, cinsiyetine ve sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık gösterdiği, öğretmenlik uygulaması değişkenine göre farklılaşma göstermediği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının lise türü değişkenine göre yansıtıcı düşünme eğilimlerinin farklılık göstermediği, mesleğine ilişkin tutumlarının anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir.

Manolova Yalçın ve Özgen (2017), çalışmalarında okul öncesi öğretmenliği alanında okuyan öğrencilerin mesleğe yönelik tutumları ile özgüven düzeylerini tespit etmeyi ve bu olgular arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemi 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi Girne Amerikan Üniversitesi (KKTC) Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde 2. 3. ve 4. sınıfında öğrenim gören 184 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada

veri toplama aracı olarak, “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Özgüven Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyetine ve sınıfına göre anlamlı bir fark ($p<0,05$) gösterdiği belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin özgüven düzeylerinin sınıfına göre anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,05$). Okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin mesleki tutumları ile özgüvenleri arasında pozitif yönde (%28) bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kızıлтаş, Halmatov ve Sarıçam (2012), çalışmalarında okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 170 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verilerinin analizinde, SPSS 15.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Açık uçlu soruların analizinde içerik ve frekans teknikleri, kapalı uçlu soruların analizinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma ve t testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyetine, yaşına ve aile gelir düzeylerine göre gruplar arasında istatistiksel anlamlı fark tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenliği bölümünü okumak ile ilgili açık uçlu soruya öğrencilerin verdikleri cevapların içerik analizi sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Girgin, Özyılmaz, Akamca, Ellez ve Oğuz (2010), çalışmalarında okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ve mesleki yeterlilik inançlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü 4. sınıfında öğrenim gören 95 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği”, “Öğretmen Adaylarının Eğitim-Öğretme Öz Yeterliliği Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde,

SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Çift Yönlü Varyans Analizi (Anova) tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının nötr olduğu, öğretmen adaylarının mesleki benlik saygısının orta düzeyde olduğu, öz yetkinlik düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir.

Aslan ve Köksal Akyol (2006), çalışmalarında okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile benlik saygılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemi, 2005-2006 Eğitim Öğretim Yılı Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği 3. ve 4. sınıfında öğrenim gören 120 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, SPSS 11.5 paket programı kullanılmıştır. İki Faktörlü Anova tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki benlik saygısı puanları üzerinde devam edilen sınıf düzeyi değişkeninin anlamlı farklılık oluşturmadığı, öğretmenliği tercih sebebinin ise puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygısında ailede öğretmen olmasının anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

Polat, Arslan ve Satıcı (2016), öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile sınıf modeli tercihleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Kocaeli İli Gebze İlçesinde görev yapan 318 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Disiplin Görüşleri Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile ilgili kural-sonuç disiplin modeli arasında orta düzeyde olumsuz bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği ile yüzleştirme-anlaşma sınıf disiplin modeli arasında düşük düzeyde olumlu ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile iletişim-dinleme modeli arasında düşük düzeyde olumlu ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Korkmaz ve Sadık (2011), çalışmalarında ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki tutumlarını sosyo demografik değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 15 ilköğretim okulunda çalışan toplam 414 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı

olarak, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Öğretmen Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS-Windows 13.0 paket programı kullanılmıştır. Betimsel istatistikler ile t testi, varyans analizi ve LSD analizleri yapılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumlarının genelde orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Üst sosyo ekonomik çevrelerdeki okullarda çalışan öğretmenlerin öğrenci ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenci ve öğrenmeye ilişkin sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları incelenmiş ve öğretmenlik tutumları ile öğrencilerinin benlik saygısı, empatik eğilimleri ve matematik kaygısı arasında olumlu yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları incelenmiş, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleki dayanıklılık inançları, mesleki benlik saygısı, duygusal zekaları, özgüven ve yansıtıcı düşünme eğilimleri ile olumlu yönde ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları incelenmiş, öğretmenlik tutumları ile benlik saygısı, problem çözme, mesleki doyumları, ahlaki yargı düzeyi ve etik davranışları, sınıf yönetimi becerileri, drama uygulama yeterlilikleri, duygusal zekaları, kişiler arası öz yeterlilikleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki incelenmiş ve olumlu yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarının pek çok beceri, yeterlilik ve davranışı arasında ilişki olduğu görülmüştür.

2.3.1.2. Türkiye’de Öğretmenlik Tutumları ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tez Çalışmaları

Bilgin (1996), “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın evrenini, 1994-1995 eğitim öğretim yılı, İstanbul ili Kadıköy ve Beşiktaş İlçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, belirtilen evrenden random örnekleme yoluyla seçilmiş 176 anaokulu ve anasınıfı öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Okul Öncesi Öğretmenlerinin

Öğretmenlik Tutumları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, aritmetik ortalama, varyans analizi ve t testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Milli Eğitim Bakanlığı’na ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu’na bağlı okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır. Yaş değişkeni açısından mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha fazla otokratik, 41 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlerin daha fazla boşvermiş tutum gösterdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin medeni durumuna, çocuk sahibi olup olmamasına, mezun oldukları kuruma, şuanda çalıştıkları yaş grubuna, sınıftaki çocuk sayısına, bir gün boyunca çalışma süresine ve hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmamıştır. 15-20 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin 5 yıldan az görev yapan öğretmenlerden daha fazla otokratik tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. 0-3 yaş grubu ile en fazla çalışan öğretmenlerin daha fazla otokratik tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Mesleğini isteyerek seçenlerin daha fazla otokratik tutum gösterdikleri, mesleğini yapmaktan memnun olmayan öğretmenlerin daha fazla boşvermiş tutum gösterdikleri belirlenmiştir. Şuanda çalıştıkları iş ortamından memnun olanların otokratik tutum gösterdikleri, memnun olmayanların ise demokratik tutum gösterdikleri belirlenmiştir. Aldıkları maaşı yeterli bulmayan öğretmenlerin otokratik ve boşvermiş tutum gösterdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendi tutumlarını algılamalarına göre kendini demokratik algılayan öğretmenin demokratik tutum puanı yüksek, kendini otokratik algılayan öğretmenin otokratik puanı yüksek çıkmıştır.

Karahan (2003), “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Tutumları Açısından İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın evrenini, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının tamamı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümlerinin 1. ve 4. sınıfında öğrenim gören öğrencilerden random yoluyla seçilmiş 330 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, “Anket” ve “Öğretmenlik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları, t testi, varyans analizi ve Pearson Moment Çarpım Katsayıları teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumlarının orta seviyenin biraz üzerinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının okudukları sınıf değişkenine göre 4. sınıf öğretmen

adaylarının 1. sınıf öğretmen adaylarından daha fazla olumlu öğretmenlik tutumuna sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlik tutumu ile ilgili yaş değişkeni arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının okudukları bölüm ile öğretmenlik tutumları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu ve okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının en olumlu öğretmenlik tutumuna sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumları; mezun oldukları lise türü, ortaöğretim başarı durumu, okul öncesi eğitim alma durumu ve mesleğini tercih sıralaması değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermemiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik tutum düzeyleri, üniversite öğrencilikleri boyunca akademik başarısına göre başarılı olanlar lehine anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik tutum düzeyleri ailenin aylık ortalama gelir seviyesine anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumlarının İstanbul'a geldikleri yere göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, İstanbul'da oturanların lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumları ile İstanbul'da yaşama süreleri arasında anlamlı düzeyde ilişki belirlenmiştir. İstanbul'da yaşama süresi yükseldikçe öğretmenlik tutumlarının niteliği de yükselmektedir.

Aydın (1993), "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Psikolojik İhtiyaçları ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki" isimli yüksek lisans tezinde sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutum düzeylerini, psikolojik ihtiyaçlarını ve psikolojik ihtiyaçları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın evrenini, Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Kastamonu Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü ve Demirci Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 1. ve 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, belirtilen üç üniversitenin sınıf öğretmenliği bölümü 1. ve 4. sınıf öğrencilerinden random örnekleme yoluyla seçilmiş 258 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Edwards Kişisel Tercihler Envanteri" ve "Öğretmenlik Tutumları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde, aritmetik ortalama, t testi ve Pearson Moment Çarpım Katsayıları hesaplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, genel gurubun öğretmenlik tutumlarının niteliğinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlik tutumlarının cinsiyete, sınıflara ve mesleğini isteyerek seçip seçmemeye göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Çelik (2011), “Öğretmen Tutumları ile İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tezinde öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumları ile benlik saygıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Betimsel modelin kullanıldığı araştırmanın evrenini, 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılı İstanbul İli Küçükçekmece İlçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında okuyan 5.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, belirtilen evrenden seçkisiz olarak seçilmiş 10 ilköğretim okulunun 5. sınıfında okuyan 500 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” Yüksel Erdoğan tarafından geliştirilen “Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği” ve “Piers-Harris Benlik Saygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi, t Testi, Tek Yönü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin algıladıkları öğretmen tutumları ile benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Sarmusak (2011), “İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri ve Algıladıkları Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Ahlaki Değer Yargılarına Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde, ilköğretim öğrencilerinin değer yargılarını, onların empatik eğilimlerinin ve algıladıkları öğretmen tutumlarının ne seviyede açıkladığını bir model kapsamında incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla model kurularak model testi yapılmıştır. Araştırmada nedensel karşılaştırmalı model kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Ankara İli ilköğretim okullarında öğrenim gören 4. ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini, seçkisiz oranlı örnekleme yöntemiyle seçilen 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden 451 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Dökmen tarafından geliştirilmiş “Empati Eğilim Ölçeği”, araştırmacı tarafından geliştirilmiş “Adalet Eğilim Ölçeği”, “Hoşgörü Eğilim Ölçeği”, “Saygı Eğilim Ölçeği”, “Dayanışma Eğilim Ölçeği”, “Misafirperver Eğilim Ölçeği”, “Dürüstlük Eğilim Ölçeği” ve “Sevgi Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde, SPSS 11.5 ve AMOS 6.0 programları kullanılmıştır. Path analizi modellemesi, Doğrulayıcı Faktör Analizi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı, ilişkisiz örneklemler t testi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ilköğretim öğrencilerinin ahlaki değer yargılarının, algıladıkları öğretmen tutumları ve öğrencilerin empatik eğilimleri ile sebep sonuç ilişkisiyle doğrudan açıklandığını tespit etmiştir. Demokratik öğretmen tutumlarının, öğrencilerin adil olma, hoşgörülü olma eğilimlerini, saygılı olma eğilimleri, dayanışma

eğilimi, misafirperver olma eğilimleri, dürüst olma eğilimleri ve sevgi davranışında bulunma eğilimlerini doğrudan yordayan önemli bir değişken olduğu belirlenmiştir.

Aydın Yenihayat (2007), “İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Kaygısı ile Öğretmen Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde amacı matematik kaygısı ile öğretmen tutumları arasındaki ilişkiyi açıklamaktır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın evrenini, İstanbul İli Anadolu yakasındaki özel okulların 4. ve 5. sınıf ile ikinci kademedeki öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi, belirtilen evrenden 6 ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıf ile ikinci kademedeki okuyan 280 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Erol (1989) tarafından geliştirilen “Matematik Kaygısı Ölçeği”, “Öğretmen ve Okul Ortamını Değerlendirme Ölçeği” ve “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, SPSS paket programı kullanılmıştır. Frekans ve yüzde hesaplanmış, ortalama, standart sapma, t testi, varyans analizi (anova) ve teknikleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin sonucunda, matematik kaygısının “Matematik Sınavı ve Değerlendirilme” boyutu ile öğretmenlerin tutum düzeyleri arasında negatif yönde hafif düzeyde ilişki belirlenmiştir. “Matematik dersine ilişkin kaygı” alt boyutu ile öğretmenlerin tutum düzeyleri arasında negatif yönde hafif düzeyde ilişki belirlenmiştir.

Gürsoy (2009), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygılarının Öğretmenlik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde benlik saygısının öğretmenlik tutumları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın evrenini, 2007-2008 Eğitim Öğretim Yılı İstanbul İli Avrupa yakasındaki MEB’na bağlı okullarda görev yapan ana sınıfı ve anaokulu öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini, 2007-2008 Eğitim Öğretim Yılı bahar döneminde İstanbul İli Avrupa yakasında görev yapan 307 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Bilgin (1996) tarafından geliştirilmiş “Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği” ve Arıcak tarafından geliştirilmiş “Benlik Saygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Aritmetik ortalama, tek yönlü ANOVA, bağımsız grup t testi ve Pearson Momentler Çarpımı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygısı ile öğretmenlik tutumları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki belirlenmiştir.

Özgül (2009), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Uşak İli Örneği)” isimli yüksek lisans tezinde, okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumlarını belirlemeyi ve bu olgular arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın evrenini, 2008-2009 Eğitim Öğretim Yılı Uşak İlinde MEB’na bağlı ilköğretim okullarında ve anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu Uşak İl merkezinde bulunan ilköğretim okullarında ve anaokullarında çalışan 96 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, Şahin ve Şahin (1993) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan “Problem Çözme Envanteri (PÇE)” ve Bilgin ‘in (1996) geliştirdiği “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmada, t testi, tek yönlü varyans analizi (One-way Anova) ve Pearson Korelasyon Katsayısı analizleri yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinde ve öğretmenlik tutumlarında; yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem yılı, görev yapılan okul türü, kıdemdeki ünvan, eğitim verilen yaş grubu ve sınıftaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişki, demokratik tutuma sahip öğretmenlerin problem çözme becerilerinin gelişmiş seviyede olduğu, boşvermiş tutuma sahip öğretmenlerin problem çözme becerisinin düşük seviyede olduğu belirlenmiştir.

Çinko (2009), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Denetim Odağı Türleri ve Denetim Odaklarının Öğretmenlik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde okul öncesi öğretmenlerinin denetim odağı ve öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın evrenini İstanbul İlindeki devlete bağlı ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini, 2007-2008 Eğitim Öğretim Yılında İstanbul İli Kadıköy, Maltepe, Ümraniye ve Üsküdar İlçelerinde bulunan özel ve devlete bağlı toplam 90 okulda çalışan 292 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Dağ (2003) tarafından geliştirilen “Kontrol Odağı Ölçeği”, Bilgin (1996) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, frekans ve yüzde dağılımı, T testi, tek yönlü varyans analizi ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi

öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarının çalışılan okulun bağlı olduğu kurumun statüsü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Demokratik tutum alt boyutu puanları devlete bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu, otokratik ve boşvermiş tutum alt boyut puanları ile özel okullarda görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir. Eğitim durumu değişkenine göre, Demokratik tutum alt boyutunda üniversite mezunu öğretmenlerin lehine farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tekerci (2008), “Farklı Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının ve Tutumlarının İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ile tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini, Ankara İli 5 ilçesinde MEB’na bağlı ana sınıfı, bağımsız anaokulu ve özel anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışmanın örneklemini, belirtilen evrenden seçilen ilköğretime bağlı anasınıfı, bağımsız anaokulu ile özel anaokulunda görev yapan 300 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Öğretmen Tutum Ölçeği” ve “Mesleki Doyum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, SPSS 12 paket programı kullanılmıştır. Kruskal-Wallis H testi ile Mann-Whitney U testi, Korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin sonucunda, mesleki doyum ölçeği alt boyutları ile kurum türü değişkeni açısından özel anaokulunda görev yapan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ilköğretime bağlı anasınıfı ve bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlerin mesleki doyumlarından daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yaş değişkeni açısından 18-25 yaş arası ile mesleki kıdem değişkeni açısından 1-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının daha fazla düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen tutum ölçeği alt boyutları ile kurum türü değişkeni açısından özel anaokulunda görev yapan öğretmenlerin demokratik tutum puanlarının ilköğretime bağlı anasınıfı ve bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlerin demokratik tutum puanlarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin genelinin demokratik tutuma sahip olduğu ve mesleki kıdem değişkeni açısından 1-10 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutum puanlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki doyumları ile öğretmenlik tutumları arasında olumlu yönde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tanrıverdi (2008), “Anasınıfı Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumlarıyla Anasınıfı Eğitim Programında Öngörülen Hedeflere Ulaşılma Derecesi Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tezinde anasınıfı öğretmenlerinin mesleki tutumları ile 2006 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan amaç ve kazanımlara ulaşılma düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Genel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın evrenini, Kocaeli İli okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenleri ve öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2006-2007 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kocaeli Merkez İlçe, Derince ve Gölcük ilçelerinden random yoluyla seçilen 150 okul öncesi öğretmeni ve 450 okul öncesi öğrencisinden oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tutum Ölçeği” ve MEB (2006) “Kazanım Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, SPSS paket programı kullanılmıştır. Frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, çoklu Regresyon ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarının nötr olduğu belirlenmiştir. Yaş, hizmet içi eğitim faktörü ve öğretmen tutumlarını etkileyebilecek faktörler ile ilgili görüşlerin okul öncesi öğretmen tutumunu etkilemediği belirlenmiştir. Mezun olunan kurum, kıdem yılı faktörü ve 2006 MEB Programının yeterliliği faktörünün okul öncesi öğretmenlerin tutumunu etkilediği belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen tutumlarının öğrencilerin bilişsel, dil, sosyal duygusal, psikomotor ve özbakım becerileri gelişimlerini etkilemediği belirlenmiştir.

Sakin (2007), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Etik Davranışlar Hakkındaki Görüşleri ile Ahlaki Yargı Düzeyleri ve Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi” isimli doktora tezinde, okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışları ile ilgili görüşleri, ahlaki yargı düzeyleri ve öğretmenlik tutumlarının düzeyini belirlemeyi ve bu olgular arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel ve betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın evrenini İstanbul İli Avrupa ve Anadolu yakasındaki 10 ilçede bulunan resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini, 2005-2006 Eğitim Öğretim Yılı İstanbul İlinin 10 ilçesinde çalışan 464 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” Çifçi (2001) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Ahlaki Yargı Testi”, Bilgin (1996) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etik Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma

verilerinin analizinde, SPSS 13.0 for windows paket programı, ilişkisiz grup t testi, tek yönlü varyans analizi, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi, Pearson Momentler Korelasyon İstatistiği, çoklu regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etik Davranışları Ölçeği” nin toplam puan ile Demokratik Tutum puanları arasında ($p<,01$) pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki, Otokratik ve Boşvermiş Tutumları arasında ($p<,01$) düzeyinde negatif bir ilişki belirlenmiştir. Ahlaki yargı düzeyi ile öğretmenlik tutumlarının okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışlarını yordadığı belirlenmiştir.

Kuru (2000), “Nitelikli Bir Okul Öncesi Öğretmeninden Beklenen Kişisel Yeterliliklerin Eğitimde Kalite Kapsamında İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde, okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin elde edilmesinde okul öncesi öğretmenlerinin kişisel yeterlilik düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Genel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın evrenini, Edirne İli okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini, 1998-1999 yılında Edirne Merkez ilçesinde görev yapan 70 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Kişisel Bilgi Formu”, “Bireysel Yaratıcılık Ölçeği”, “Problem Çözme Becerileri Ölçeği”, “İletişim Çatışmaları Ölçeği”, “Cattel’in 16 Kişilik Faktörü Envanteri”, “Okul Öncesi Öğretmen Tutum Ölçeği” ve “Yönetmel Liderlik Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, Pearson Moment Korelasyon Katsayısı ve Kendall’in Concordans Katsayısı (W) teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin kişisel yeterliliklerini yaş, çocuk sayısı, medeni durum değişkenlerinin farklılaştırmadığı, öğrenim durumu, mesleğini isteyerek seçme ve çalışılan kurum değişkeninin farklılaştırdığı belirlenmiştir.

2.3.1.3. Yurt Dışında Öğretmenlik Tutumları ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Schappe (2005), “Okul öncesi eğitim programı: Öğrenci performansı, öğrenci duyguları ve öğretmen tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi” isimli araştırmasını okul öncesi çağındaki (56-71) aylık 71 çocuk ile yapmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistikler kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin performansı ile öğretmen tutumları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin duyguları ile öğretmen tutumları arasında, öğrencilerin duyguları ile öğrencilerin performansı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Osunde ve Izevbigie (2006), “Orta Nijerya’da öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi” isimli çalışmalarında, 40 okuldan 400 öğretmeni rastgele seçerek belirlemiştir. Çalışmalarında öğretmen tutum ölçeği kullanarak araştırmanın verilerini toplamışlardır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin mali olarak iyi bir ücret almadıklarını, maaş ve ödeneklerin ödenmesindeki gecikmelerden dolayı küçümsenerek aidiyet duygusunun kaybolduğunu göstermiştir. Bu durum, öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin toplumdaki itibarının ve statüsünün düşük olmasına sebep olmuştur. Kötü hizmet koşullarının, daha geniş olumsuz etkilerin ve öğretmenin olumsuz kişisel ve mesleki davranışlarının, öğretmenlerin düşük statüsünden sorumlu kritik faktörler olduğunu ortaya koymuştur.

2.3.2. Çocuk Katılım Hakkı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

2.3.2.1. Türkiye’de Çocuk Katılım Hakkı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Çelik ve Kamaraj (2020) tarafından yapılan araştırmada “60-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerisi Üzerinde Çocuk Katılımlı Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi” amaçlanmıştır. Program, BMÇHS’nin 12. maddesi ve Shier ‘in (2001) “Katılıma Giden Yollar: Açılımlar, Fırsatlar ve Yükümlülükler” isimli makalesindeki beş katılım düzeyini esas alarak hazırlanmıştır. Araştırmada, nicel yöntem ve deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu, İstanbul’da bir üniversite bünyesinde bulunan anaokulunda öğrenim gören 14’ü deney grubu 14’ü kontrol grubu olmak üzere toplam 28 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Demografik Bilgi Formu, Çocuk Katılımlı Eğitim Programı ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda, 60-72 Aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişiminde çocuk katılımlı eğitim programının anlamlı düzeyde etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Öktem, Akpınar ve Küçük (2020) tarafından yapılan araştırmada “Yerel Yönetimlerde Çocuk Katılımı: Kağıthane Çocuk Meclisi Örneği” incelenmiştir. Araştırmanın amacı, yerel yönetimlerde katılım kavramının ele alınmasıdır. Araştırmanın örneklemi Çocuk meclisi üyesi olan çocuklar, üye olmayan çocuklar ile Kent Konseyi Çocuk Meclisi başkanından oluşmaktadır. Araştırma nitel yöntemde yarı yapılandırılmış mülakat tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Yerel yönetimde çocuk meclisinin rolü, katılım ve pratikte durumun nasıl olduğu mülakat ve gözlem tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, çocuk hakları bilicinin tam anlamı ile yerel yönetimlerde gerçekleşmediği ve

çocuk meclisini çocukların tam anlamıyla tarif edemedikleri belirlenmiştir. Bu durum çocukların haklarının farkında olmadıklarını göstermiştir.

Yüksel ve Yazıcı (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada “Öğretmen Adaylarının Çocuk Katılım Hakkına İlişkin Farkındalıklarının Değerlendirilmesi”ni amaçlamıştır. Betimsel modelin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak Polat, Ersoy ve Toran (2017) tarafından geliştirilen “Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya bir üniversitenin Eğitim Fakültesi öğrencilerinden 323 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının “çocuk katılım farkındalıklarının” düşük olduğu belirlenmiştir.

Özdemir (2019) “Çocukların Peyzaj Tasarımı Sürecine Katılım Deneyimleri” isimli araştırmasında okul bahçesinin düzenlenmesinde çocukların ihtiyaçlarının belirlenmesi, fikirlerinin alınması ve aktif bir şekilde sürece katılımlarını gerçekleştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin ihtiyaçları, fikirleri ve aktif katılımları ile uygulanabilir, yaşanabilir ve sürdürülebilir bir tasarım geliştirilmiştir.

Kamaraj ve Yüksek Lisans Öğrencileri (2019) tarafından yapılan araştırmada “Sürdürülebilir Kentler İçin Yerel Yönetimlerin Çocuklara Yönelik Projelerinde Çocuk Katılımına Yer Verme Durumlarının İncelenmesi: İstanbul İli Örneği” amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli ve nitel yöntem kullanılmıştır. Çocuk dostu yerel yönetim olma yönündeki gelişimlerini değerlendirmek için İstanbul’da 21 yerel yönetimin çocuklara yönelik gerçekleştirdikleri projeler incelenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak, “Çocuk Katılımını Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Bu form, Kamaraj ve diğerleri (2016) tarafından Chawla’nın (2001) “Çocuk Katılımının Değerlendirilmesi: Ortak Bir Alan Arama” adlı çalışması esas alınarak hazırlanmıştır. Çocuk Katılımını Değerlendirme Formu üç bölüm ve 47 sorudan oluşmaktadır. Araştırma verileri yüz yüze görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler Çocuk Katılımını Değerlendirme Formunun üç alt boyutu ile incelenmiştir.

Kozikoğlu (2019) araştırmasında “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Hakları ve Çocuk Katılım Hakkına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi”ni amaçlamıştır. Araştırma, durum çalışması olarak desenlemiştir. Araştırmaya Van’da çalışan 30 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin çocuk

hakları denildiği zaman korunma, yaşamsal, gelişme ve katılım haklarına değindikleri, katılım hakkı ile ilgili çocukların fikirlerini serbest bir biçimde söylemeleri, çocukların kendileri ile ilgili kararlara katılma haklarını belirttikleri saptanmıştır. Çocuk hakları ve çocuk katılım hakları ile ilgili çalışmaların okul öncesi döneme uygun olarak yapıldığı belirlenmiştir. Öğretmenler en fazla ailelerin geleneksel tutumundan kaynaklı çocukları hakları konusunda bilgilendirirken ve onlara katılım hakkını sağlarken problem yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, çocukların kendilerini ifade ederken zorlandıkları ya da çekingen davrandıkları için ve bilişsel gelişimsel özelliklerinden dolayı problem yaşadıkları tespit edilmiştir.

Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada “Okul Öncesi Sınıflarında Çocuğun Katılım Hakkının Çocukların ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İncelenmesi” amaçlanmıştır. Nitel model ve durum deseni kullanılarak yapılan araştırmanın çalışma grubu, Kırklareli ve Ankara’da iki okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan on okul öncesi öğretmeni ve 6 yaş grubu on çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama yöntemi olarak, öğretmenler ile bireysel görüşme ve çocuklar ile ikili odak grup görüşmeleri yapılarak elde edilmiştir. Araştırmada betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çalışmaya katılan öğretmenlerin çocuğun katılım hakkı ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çocuğun katılım hakkını sağlamak için yaptıkları çalışmalar ile hem çocuğun katılım hakkını sağladıkları hem de katılım hakkını ihlal ettikleri belirlenmiştir. Çalışmaya katılan çocukların, serbest zaman etkinliklerinin zamanın uzaması, etkinliklere gönüllü katılım ve etkinliklerin daha az yapılandırılması için istekleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Koran ve Avcı (2017) tarafından yapılan araştırmada “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocukların Sınıf Etkinliklerine Katılma Haklarına İlişkin Algıları”nın belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri, okul deneyimi dersinde gözlemlenerek elde edilmiştir. 15 okul öncesi öğretmeni 8 hafta süresince gözlenmiştir. Her öğretmen için 64 saat gözlem yapılmış ve 2 öğretmen adayı tarafından kaydedilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak değerlendirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkına dair uygulamaları katılım koşulları açısından incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, çalışmaya katılan 15 okul öncesi öğretmeni için 144 olumlu durum belirlenirken 505 olumsuz durum belirlenmiştir. Öğretmenlerin bir kısmının ise çocukların fikirlerini dikkate alarak, demokratik tutumlar ve çocuk merkezli kararlar aldığı

belirlenmiştir. Öğretmenler genelde katılım koşulları bakımından olumsuz davranış göstermişlerdir.

Öztürk (2017) tarafından yapılan “Türkiye’de Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında Çocukların Katılım Hakkı: Tarihsel Bir Analiz” araştırmada BM ÇHS yürürlüğe girdiği tarihten günümüze kadar 1968, 1998, 2005 ve 2015 hayat bilgisi dersi öğretim programlarında ÇKH düzenlemeleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmada nitel yöntemde doküman analizi kullanılmıştır. İçerik analizi yapılarak çözümlenen verilerin analizinde ÇKH ile ilgili 11 kategori belirlenmiştir. 1968 programı uygulamada iken BM ÇHS yürürlüğe girmiştir. Araştırma, 1968 programının ÇKH ile ilgili çeşitli çalışmalara yer verdiğini göstermiştir. BM ÇHS yürürlüğe girdiği tarihten sonra uygulanmaya başlanan 1998 programında ÇKH’na ilk defa doğrudan yer verildiği belirlenmiştir. Programdaki ÇKH ile ilgili düzenlemeler 2005 programında genişletilmiştir. 2015 programında bir kısım daraltıldığı belirlenmiştir.

Merey (2014) “Türkiye’de Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Çocukların Katılım Hakları” isimli araştırmasında amacı, çocuk katılım hakkının ortaöğretim 4. 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında hangi düzeyde yer aldığını incelemektir. Araştırmanın analizi, BMÇHS’nin ilgili maddesi ve Çocuk Hakları Komitesi’nin kararıyla ilişkilidir. Bu analiz birimi kendi içinde ana ve alt kategorilere ayrılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde yüzde ve frekans kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, incelenen sosyal bilgiler ders kitaplarında “çocuğun okul ortamında katılım”nın en üst düzeyde yer aldığı belirlenmiştir.

Gürkan ve Koran (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programının Çocuğun Katılım Hakkına Yer Verme Durumu Açısından İncelenmesi” amaçlanmıştır. Araştırmada Okul Öncesi Eğitim Programı’nda (2013) doğrudan veya dolaylı olarak çocuğun katılım hakkına yer verilme durumu analiz edilmiştir. Nitel yöntemin kullanıldığı araştırmada veriler doküman incelemesi yöntemi ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. “Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Genel Yorum No: 12” belgesinin esas alınarak yapılan araştırmada Okul Öncesi Eğitim Programı’nın (2013) çocuğun katılım hakkını kullanması için hem doğrudan hem dolaylı olarak kullanmasına fırsat sunduğu belirlenmiştir.

Canbulut (2014) tarafından yapılan “Türkiye’de Çocuk Katılım Hakkı Üzerine Bir Derleme” araştırmasında Türkiye’de çocuk katılım hakkını eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirmiştir. Araştırmada öncelikle BM ÇHS’inde belirtilen ÇKH’na yer verilmiş, aile ve eğitim kurumları ile aile ve eğitim kurumları dışında kalanları ele alarak değerlendirmiştir. Araştırmaya göre Türkiye’de hem aile hem de eğitim kurumlarında çocukların söz hakkının çok az olduğu öne sürülmektedir.

Merey (2012) “Türkiye’de ve ABD’deki İlköğretim Okullarında Çocukların Katılım Hakkına Yer Verilme Düzeyinin Karşılaştırılması” isimli araştırmasında BM ÇHS’nde yer alan 12. maddeye Türkiye ile ABD’de okutulan ilköğretim okulları sosyal bilgiler ders kitaplarında yer verme durumunu belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel yöntemde durum deseninin kullanıldığı araştırmada veriler doküman incelemesi ile elde edilmiştir. Araştırma, BM ÇHS 12. maddesi ve ÇKH kararları esas alınarak hazırlanan ana ve alt kategoriler ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonunda, Türkiye’de sosyal bilgiler ders kitaplarında genel politika, yargı, sağlık ile aile ortamında katılım hakkına gerekli düzeyde yer verilmediği belirlenirken, ABD’de sosyal bilgiler ders kitaplarında yargı, çevre ve sağlık ortamına katılım hakkına yer vermediği genel politika ile aile ortamına ilişkin ifadelerin çok az olduğu belirlenmiştir.

2.3.2.2. Türkiye’de Çocuk Katılım Hakkı ile İlgili Yapılan Tez Çalışmaları

Coşkun (2015) yüksek lisans tezinde “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Katılım Hakkına İlişkin İnançları”nı belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini, Ankara ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini, Ankara ili merkez ilçelerinde devlet ve özel anaokullarında 36-72 aylık çocuklarla görev yapmakta olan 320 okul öncesi öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Katılım Haklarına İlişkin İnançları” kullanılarak elde edilmiştir. Geliştirilen ölçeğin boyutlarını belirlemek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler, bağımsız gruplar t-testi yapılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin BMÇHS’den haberdar olma durumu ile öğretmenlik görevine başlamadan önce BMÇHS’ye ilişkin herhangi bir eğitim almanın öğretmenlerin inançlarında anlamlı düzeyde fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin BMÇHS’yi okuma durumu ile meslek hayatı sürecinde BMÇHS ile ilgili

kurs, seminer, atölye vb. çalışmaları almalarının öğretmenlerinin inançlarında pozitif yönde etkili olduğu belirlenmiştir.

Urfalıoğlu (2019) yüksek lisans tezinde “Demokratik Tutum Bağlamında Çocukların Katılım Hakkının Gerçekleşme Düzeyi: Karşılaştırmalı Durum Araştırması” gerçekleştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep Şahinbey İlçesinde bulunan bir ilkokul dördüncü sınıf şubelerinden demokratik tutumun düşük ve yüksek olduğu iki sınıf oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak görüşme ve gözlem yöntemi kullanılmıştır. 16 öğrenci ile görüşme ve 160 saat gözlem yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler; betimsel analiz ve içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, demokratik tutumun düşük ve yüksek olduğu sınıflarda çocuk katılım hakkının değiştiği ve demokratik tutumun yüksek olduğu sınıfta çocuk katılım hakkı için daha çok düzenleme yapıldığı, gerçekleşme seviyesinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Demokratik tutumun yüksek olduğu sınıfta demokratik bağlam olarak daha iyi olduğu ve demokratik bir sınıf ortamının oluşturulması için demokratik ilke ile değerin daha çok uygulandığı belirlenmiştir. Çocukların katılım hakkının gerçekleşmesinde öğretmenin fikir ve inançlarının önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir.

Coşgun (2019) yüksek lisans tezinde “Ebeveynlerin Çocuk Katılım Hakkına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi”ni amaçlamıştır. Araştırmada öncelikle ebeveynlere yönelik Çocuk Katılım Hakkı Ölçeği geliştirilmiş daha sonra ebeveynlerin çocuk katılım hakkı ile ilgili görüşlerini belirlemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Çocuk Katılımı ölçeği kullanılmıştır. ÇKÖ “katılımda manipülasyon”, “katılımda saygı duyma” ve “katılımda paydaş olma” üç alt boyut ve 23 maddeden oluşur. Ölçeğin McDonald güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin güvenilir olduğu görülmüştür. Ölçek geliştirme aşamasında veriler 1115 kişiden elde edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında örneklem İstanbul’da 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında 767 ebeveynden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda çocuk katılım hakkı ile ilgili ebeveynlerin fikirlerinin; cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, öğrencilerin sınıf düzeyleri, okul türü ve sosyo ekonomik düzeylerine göre farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin çocuk katılım hakkı ile ilgili fikirlerini yaşın anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı belirlenmiştir.

Bucak (2019) yüksek lisans tezinde “Ortaokullarda Seçmeli Dersler Uygulamasının Çocuğun Katılım Hakkı Çerçevesinde Değerlendirmesi”ni amaçlamıştır. Araştırmada

tarama modelinde karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Amasya İlçe Merkezinde ortaokul öğrencileri, velileri ve öğretmenler ile seçmeli ders belgelerinin toplandığı 13 ortaokul oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; anket formları, görüşme ve yazışma formları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul yönetimi ile ailenin çocuğun derslerinin seçimi üzerinde etkili olduğu bu yüzden çocuğun katılım hakkını kullanma fırsatı vermedikleri belirlenmiştir. Çocuğun katılım hakkını kullanması ile ilgili tercih edilen derslerin açılabilmesi için yeterli sayıda öğrenci tercih etmesine rağmen açılmadığı belirlenirken, yeterli sayıda öğrenci veya hiç öğrenci tercih etmediği halde derslerin açılması gibi aksaklıklar belirlenmiştir.

Gündoğdu Ayar (2018) yüksek lisans tezinde “4-6 Yaş Resimli Çocuk Kitaplarında Çocuğun Katılım Hakkının İncelenmesi”ni amaçlamıştır. Nitel yöntemin kullanıldığı bu araştırmada kahramanı çocuk olan 275 adet çocuk kitabı incelenmiştir. Çocuğun katılım hakkı ilişkin durumlar; Hart’ın katılım merdiveninde hangi basamakta yer aldığı ve BMÇHS’inde belirtilen niteliklerin hangilerinin içerdiği incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda incelenen kitaplarda BMÇHS niteliklerinden en fazla bilgilendirici, gönüllü, ilgili ve saygılı ile saydam niteliğinin olduğu belirlenirken en az içermeci ile güvenli ve riske karşı duyarlı niteliğinin olduğu belirlenmiştir. İncelenen kitaplarda Hart’ın katılım merdiveninin en çok “çocukların başlattığı ve yönettiği projeler basamağı” ile ilgili etkinlikler olduğu görülmüştür. Oyun etkinliklerinin de katılımın bu basamağında bulunduğu belirlenmiştir.

Kılıç (2017) yüksek lisans tezinde “İlkokullarda Çocukların Katılım Hakkının Gerçekleşme Düzeyi: Bir Durum Araştırması” gerçekleştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu Sivas İli Kangal İlçesinde yer alan 9 ilkokul içerisinden kritik durum örnekleme yapılarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak; doküman analizi, görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi ve betimsel analiz yapılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, çocukların katılım hakkının gerçekleşme düzeyi ile ilgili 15 değişik düzenleme tespit edilmiş bu düzenlemelerin 3’ü yasal kaynaklıdır. Yasal düzenlemeler dışında sınıf sınıf katılım hakkının uygulanmasının farklılaştığı, sınıf seviyesindeki çalışmalara göre okul seviyesinde planlama ile karar alma aşamalarına çocukların katılımının daha kısıtlı olduğu tespit edilmiştir. Yasal düzenlemelerden kaynaklı okul öğrenci meclisi çalışmalarına çocukların katıldığı fakat

karar aşamalarına çocukların direkt katılımlarının olmadığı, çocukların rehberlik komisyonu ile sosyal etkinlikler düzenleme kuruluna katılım gösteremedikleri belirlenmiştir.

Çelik (2017) yüksek lisans tez çalışmasında “Çocuk Katımlı Eğitim Programının 60-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerisi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi”ni amaçlamıştır. Program hazırlanırken Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi “Çocuğun Katılım Hakkı” ve Shier (2001) “Katılıma Giden Yollar” araştırmasında incelediği beş katılım düzeyini esas alınarak hazırlanmıştır. Program 15 etkinlikten oluşmaktadır. Çalışma grubu, 2016-2017 Eğitim yılında İstanbul’da bir üniversitenin anaokulunun iki şubesinde eğitim alan 60-72 aylık çocuklardan 14 deney grubu 14 kontrol grubu olmak üzere toplam 28 çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak; Demografik Bilgi Formu, Çocuk Katımlı Eğitim Programı ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda, 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde Çocuk katımlı eğitim programının anlamlı düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir.

2.3.2.3. Türkiye’de Çocuk Katılım Hakkı ile İlgili Çalışmalar Yapan Kurumlar

İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Araştırmaları Birimi (ÇOÇA), 20 Kasım 2007 tarihinden itibaren Çocuk Haklarının Türkiye’de pratikte uygulanması amacıyla araştırmalar yapıyor, eğitim modelleri ve araçları geliştirmekle birlikte bunları yaygınlaştırıyor. Çocukların kendilerini iştirebilecekleri araçlar da geliştiriyor (2015). ÇOÇA (2015) tarafından gerçekleştirilen “Demokratik Okullara Doğru: Öğrencileri ve Okulları Güçlendiren Katılım Uygulamaları” projesi, Türkiye’de okullarda demokratik gücün artması için yardımda bulunmayı amaçlamıştır. ÇOÇA yürütücülüğünde Eğitim Reformu Girişimi (ERG) iş birliği ile uygulanmıştır. Bu amaçla, paydaşların insan hakları ile ilgili bilgi ve beceriye sahip olmalarını, olumlu davranış edinmelerini ve demokratik bir vatandaş olmalarını destekleyerek “katılımcı okul” çalışmalarını uygulamalarını ve bu uygulamaları yaygınlaştırmayı amaçlamıştır.

Uluslararası Çocuk Merkezi (ICC), UNİCEF ve Fransız Hükümeti iş birliği ile 1949 yılında Paris’te kuruldu. Merkez, çocuk sağlığı konusunda sağlık çalışanlarına ve çocuk doktorlarına hekimlerine yeni gelişmeler ile ilgili yayınlar ve kurslar hazırladı. Maddi sıkıntılar sebebi ile 1999 yılında kapanan merkez 1999 yılının sonunda Prof. Dr. İhsan

Doğramacı'nın girişimleri ile Türkiye'nin Ankara ilinde bulunan Bilkent Üniversitesinde tekrar açıldı. 2004 yılına gelindiğinde merkez dernek statüsünü aldı. Merkezin Türkiye'de çalışmalarına başlaması ile çocuk hakları ve çocuk sağlığı üzerinde yoğunlaşan çalışmalarına ayrıca kadın ve üreme sağlığı ile kadın ve üreme hakkı konuları eklenmiştir. Merkez bu konularda araştırmalarını sürdürmektedir (Uluslararası Çocuk Merkezi, 2013-2014).

Dünyada Ombudsmanlık ismiyle bilinen Kamu Denetçiliği Kurumu (KDK), Türkiye'de 29 Haziran 2012 tarih ve 28338 sayılı Resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 6328 sayılı Kamu Denetçiliği Kanunu ile TBMM başkanlığına bağlı kamu kurumu olarak kurulmuştur. KDK'nun şikayet durumunda idarenin eylem ve işlemlerini, gösterdikleri davranış ve tutumları adalet anlayışı ile insan haklarına bağlı olarak hukuka uygunluk açısından incelemek ve tavsiyeler vermek biçiminde görevleri ve yetkileri bulunmaktadır. Kamu Denetçiliği Kurumu TBMM adına, birey ve idare arasında arabulucu vazifesi yapmaktadır. Kurum, şikayet durumunda inceleme yapar, idareyi denetler ve gerekli durumlarda idareye tavsiyelerde bulunur (T.C. Kamu Denetçiliği Kurumu, 2019). Çocuk ve gençlerin başvuruda bulunabileceği Kamu Denetçiliği Kurumu Çocuk İnternet Sayfası bulunmaktadır. Çocuk ve gençler kamu kurum ve kuruluşlarında idarelerle yaşadığı sorunları ilk olarak idareye başvurmalı, sorun çözülüyor ya da haksızlığa uğradığını düşünüyorsa bu sayfadan başvuru yaparak sesini duyurabilir. Çocuk İnternet Sayfası normal gelişim gösteren ve görme ve işitme engelli çocuklara uygun olarak hazırlanmıştır. Sayfada 5-12 yaş grubu ve 12-18 yaş grubuna uygun başvuru sistemi linki bulunmaktadır. Çocuk ve gençlerin fikirleri ile bu sayfa ve sayfanın logosu hazırlanmıştır (T.C. Kamu Denetçiliği Kurumu, 2015).

2.3.2.4. Yurt Dışında Çocuk Katılım Hakkı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Carreia, Carvalho, Fialho ve Aguiar (2020) “Öğretmenlerin Uygulamaları, Öğretmenlerin Fikirleri ile Çocukların Erken Çocukluk Eğitimine Algıladıkları Katılım” isimli araştırmada Erken çocukluk eğitimi (ECE) öğretmenlerinin çocukların katılımı ile ilgili fikirlerinin çocukların algılanan katılım ile ilişkisini incelemeyi, öğretmenlerin uygulamalarının aracılık rolünü ve süreç kalitesinin boyutlarını analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 44-84 aylık 336 çocuk ile Lizbon Metropol alanından rastgele seçilen 24 ECE Merkezinden 26-60 yaş arası tamamı bayan 58 ECE öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, ECE

öğretmenlerinin katılımı ile ilgili fikirlerinin, çocukların algılanan uygulamaları yoluyla çocukların algılanan katılımını etkilediği tespit edilmiştir. ECE öğretmenlerinin algılanan katılım uygulamaları, gözlemlenen katılım uygulamaları ile gözlemlenen süreçte kalitesi aracılığıyla çocukların algılanan katılımı ile ilişkilendirilmiştir.

John-Akinola ve Nic Gabhain (2014) tarafından yapılan araştırmada amacı, “Çocukların Okuldaki Katılımı: Okul Ortamları, Katılım ve Sağlık ile İyi Olma Hali Arasındaki İlişkinin Kesitsel Bir Çalışma” incelemektir. Araştırmanın örneklemini, İrlanda’da 4. ve 6. sınıfta öğrenim gören 9 okuldan katılan 231 öğrenci oluşturmuştur. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmada veriler, nitel görüşmeler ve farklı on ölçek kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, okullardaki çocukların katılım ile çocukların iyi olma hali ile sağlığı arasında güçlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Çocukların okullardaki katılım durumları çocukların sağlığı ve iyi olma hali açısından olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Ejeh ve Akinola (2009) tarafından gerçekleştirilen “Çocuk Hakları ve Okullarda Katılım: Nijeryalı İlkokul Çocuklarının Farkındalık Düzeyi ve Görüşlerinin İncelenmesi” isimli araştırmada amacı, Nijerya’nın Ile-Ife kasabesindeki ilkokul öğrencilerinin haklarının ne ölçüde farkında olduklarını öğrenmek ve bu hakların kullanımı hakkındaki görüşlerini araştırmaktır. Araştırmanın örneklemini, rastgele örnekleme ile seçilmiş hazırlık sınıfı ile 6. sınıfa devam eden 59 erkek ve 85 kız olmak üzere toplam 144 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilmiştir. Araştırma, çocukların hakları konusunda çok sınırlı bilgiye sahip olduklarını göstermiştir. Çocukların yaklaşık dörtte üçü haklarını Nijerya toplumunun kültürel normları nedeniyle ve çocuk haklarına ihtiyaç olmadığı düşüncesi ile kullanmak istemedikleri tespit edilmiştir.

Sandberg ve Eriksson (2008) tarafından yapılan “Çocukların Okul Öncesi Eğitimde Katılımları-Günlük Yaşamlarında Okul Öncesi Eğitim’de Çalışan Personelin Çocuk Katılımını Kavramsallaştırma Durumları” isimli araştırmada okul öncesi personelinin katılan çocukları karakterize eden deneyimlerini ve kavramlarını araştırmak, analiz etmek ve tanımlamayı amaçlamıştır. “Okul öncesi çocuklar için erken müdahale-genel ve özel destek” isimli projenin bir kısmını oluşturan araştırmada başlangıçta nitel içerik analizi yaklaşımı kullanılarak analiz edildiği karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 568 okul öncesi eğitim kurumu içerisinde seçilen 20 okul önce eğitim kurumunda görev yapan personelden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, okul öncesi

eğitim kurumunda görev yapan personelin katılım kavramı tanımları analiz edilerek ve anket uygulanarak elde edilmiştir.

Emilson ve Folkesson (2004) “Çocukların Katılımı ve Öğretmen Kontrolü” çalışmasında amacı öğretmen kontrolünün derecesinin farklı olduğu iki tür eğitim faaliyetinde çocuğun katılım durumunun nasıl olduğunu incelemektir. Araştırmanın verileri 3 farklı anaokulunda eğitim gören 3 çocuk grubunun 13 ay süren 24 saatlik öğretmen çocuk etkileşimi ile ilgili video kayıtlarından oluşmaktadır. Öğretmen kontrolünün güçlü olduğu çocuk katılımının düşük olduğu grupta çocuk önce görevi anlamaya çalışmış, sonrasında öğretmenin memnun etmeye çalışmış ve son olarak öğretmenini kendi bakış açısı hakkında bilgilendirmeye çalıştığı belirlenmiştir. Öğretmen kontrolünün esnek olduğu ve çocuk katılımının güçlü olduğu grupta öncelikle öğretmen ve çocuğun özgür bir diyaloga başladıkları, sonrasında çocuğu öğretmenin desteklediği ve son olarak çocuk ve öğretmen bir konuda ortak bir anlam oluşturdıkları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda seçilen durumlarda, güçlü bir sınıflandırma ve çerçeveleme riskinin çocukların katılımını nasıl kısıtladığını ve zayıf bir sınıflandırma ve çerçevelemenin çocukların kendi şartlarında katılma olasılığını teşvik edebileceği görülmüştür.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örneklemine, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile eğitim ortamlarında çocuk katılım hakkına yer verme durumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır.

“İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/ veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2017, s.114). Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile eğitim ortamlarında çocuk katılım hakkına yer verme durumları arasındaki ilişkiyi incelemek için okul öncesi öğretmenlerinden “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği” ve “Okul Öncesi Sınıfta Katılım Hakkı Ölçeği” ile araştırmanın verileri toplanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu bölümde araştırmanın evren ve örneklemine yer verilmiştir.

3.2.1. Evren

Araştırmanın evreni, 2020-2021 Eğitim ve Öğretim Yılı İstanbul ili merkez ve 39 ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı resmi bağımsız anaokulları, MEB’e bağlı resmi ana sınıfları ve MEB’e bağlı özel anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır.

3.2.2. Örneklem

Araştırmanın örnekleme seçilirken basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme, örnekleme birimlerinin tümüne aynı seçilme ihtimalinin verildiği ve bu şekilde seçilen birimlerin örnekleme dahil edildiği yöntem olarak tanımlanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020).

Araştırmanın örnekleme, 2020-2021 Eğitim ve Öğretim Yılı İstanbul ili merkez ve 33 ilçesinde bulunan MEB'e bağlı resmi bağımsız anaokulu, MEB'e bağlı resmi ana sınıfı ve MEB'e bağlı özel anaokulunda görev yapan basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 417 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır.

Tablo 3.1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları

	f	%
Cinsiyet		
Kadın	410	98,3
Erkek	7	1,7
Toplam	417	100,0
Yaş		
21-25	51	12,2
26-30	105	25,2
31-35	92	22,1
36-40	100	24,0
41 ve üzeri	69	16,5
Toplam	417	100,0
Öğrenim Durumu		
Ön lisans	38	9,1
Lisans	339	81,3
Yüksek Lisans	40	9,6
Toplam	417	100,0
Hizmet Yılı		
1-5 yıl	110	26,4
6-10 yıl	80	19,2
11-15 yıl	111	26,6
16-20 yıl	66	15,8
21 yıl ve üzeri	26	6,2
1 yıldan az	24	5,8
Toplam	417	100,0
Öğrenci Sayısı		
10 ve 10 dan az	137	32,9
11-15 öğrenci	160	38,4
16-20 öğrenci	91	21,8
21-25 öğrenci	29	7,0
Toplam	417	100,0

Tablo 3.1 (Devam). Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları

	f	%
Çalışılan Yaş Grubu		
36-47 ay	26	6,2
48-59 ay	153	36,7
60-71 ay	238	57,1
Toplam	417	100,0
Kurum Türü		
Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ana sınıfı	253	60,7
Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bağımsız anaokulu	129	30,9
Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel bağımsız anaokulu	35	8,4
Toplam	417	100,0
Özel Gereksinimli Çocuk Durumu		
Var	151	36,2
Yok	266	63,8
Toplam	417	100,0
Çocuk Katılım Hakkı ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu		
Evet	57	13,7
Hayır	360	86,3
Toplam	417	100,0

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin %98,3’ü (410) kadın, %1,7’u (7) erkek, %12,2’si (51) 21-25 yaş aralığında, %25,2’si (105) 26 ve 30 yaş arasında, %22,1’i (92) 31 ve 35 yaş arasında, %24’ü (100) 36-40 yaş arasında, %16,5’i (69) 41 yaş ve üstündedir.

Öğretmenlerin öğrenim durumları incelendiğinde %9,1’nin (38) Ön lisans, %81,3’ünün (339) lisans, %9,6’sının (40) lisansüstü mezunu olduğu söylenebilir. Hizmet yılları incelendiğinde; 0-5 yıl arası %32,3 (134), 6-10 yıl arası %19,2 (80), 11-15 yıl arası %26,6 (111), 16-20 yıl arası %15,8 (66), 21 yıl ve üzeri %6,2 (26) dır.

Sınıftaki öğrenci sayıları 10 ve 10’dan az çocuk arası %32,9 (137), 11-15 çocuk arası %38,4 (160), 16-20 çocuk arası %21,8 (91), 21-25 arası çocuk sayısı %7 (29)dir.

Çalıştıkları yaş gruplarına bakıldığında 36-47 aylık yaş grubuyla çalışan öğretmen oranı %6,2 (26), 48-59 ay arası %36,7 (153), 60-71 ay arası %57,1 (253) dir.

Öğretmenlerin %60,7’si (253) MEB’e bağlı resmi ana sınıfı, %30,9’u (129) MEB’e bağlı anaokulunda, %8,4’ü (35) MEB’e bağlı özel bağımsız anaokulunda görev yapmaktadır. Sınıflarında özel gereksinimli çocuk bulunma durumları incelendiğinde %36,2’sinin (151) sınıfında özel gereksinimli çocuk varken, %63,8’inin (266) sınıfında özel gereksinimli çocuk yoktur. Öğretmenlerin %13,7’si (57) çocuk katılım hakkı ile ilgili

hizmet içi eğitim almışken, %86,3'ü (360) çocuk katılım hakkı ile ilgili hizmet içi eğitim almamışlardır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği”, “Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği” ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan formda örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin; cinsiyeti, yaşı, öğrenim durumu, hizmet süresi, öğrenci sayısı, yaş grubu, görev yapılan kurum türü, sınıfta özel eğitim gereksinimli öğrenci olup olmama durumu ve çocuk katılım hakkı ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumu ile ilgili sorular yer almaktadır.

3.3.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ölçeği 1996 yılında Bilgin tarafından geliştirilmiştir. “Öğretmen Tutumları Ölçeği, Leeds tarafından 1951’de geliştirilen ve Calls tarafından adapte edilen ilk öğretmen tutum envanteri “The Minnesota Teacher Attitud Inventory” (Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri)’den faydalanılarak hazırlanmıştır. 150 maddeden oluşan bu envanter, 1960 yılında Baymur tarafından dilimize çevrilmiş ve 1974 yılında Küçükahmet, envanteri öğretmen yetiştiren kurumlarda çalışan öğretmenlerin tutumlarını araştırmada kullanmıştır. Daha sonra Bakırcı Envanteri 100 maddeye indirilerek, öğrenciyi merkeze alan ve almayan öğretmen tutumlarıyla ilgili araştırmasında kullanmıştır” (Bilgin, 1996, s.67). “Minnesota öğretmen tutum Envanteri genel olarak öğretmenlik tutumlarını ölçmektedir” (Bilgin, 1996, s.67).

Bilgin (1996) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarını ölçmeyi amaçladığı için Minnesota Öğretmen Tutum Envanterinden faydalanarak ölçeği oluşturmaya çalışmıştır. Envanterdeki maddelerden bir kısmını çıkarmış ve bir takım yeni maddeler ilave etmiştir. İlk olarak ölçek 60 madde olarak biçimlenmiştir. Geçerlik hesaplamaları neticesinde ölçek 52 maddeye düşmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutum ölçeği otokratik tutum, boşvermiş tutum ve demokratik tutum olmak

üzere üç alt boyut ve 52 maddeden oluşmuştur. Otokratik tutum 16 madde, boşvermiş tutum 19 madde ve demokratik tutum 17 maddeden oluşmuştur. Ölçek 5'li likert şeklinde oluşmuştur.

“52 sorudan oluşmuş ölçek için 88 kişi üzerinde tekrar geçerlik hesaplamaları yapılmış ve Cronbach Alpha değerleri, testin tümü için 0.63, otokratik tutum boyutu için 0.70, demokratik tutum boyutu için 0.58 ve boşvermiş tutum boyutu için de 0.66 bulunmuştur” (Bilgin, 1996, s.68).

“Ölçeğin güvenirlik hesaplamaları için 33 kişi üzerinde yapılan test-tekrar test uygulamasında testin tümü için .05 düzeyinde farklılık çıkmıştır. Alt boyutlardan otokratiklik için .05 düzeyinde farklılık çıkmış, demokratik ve boşvermiş için manidar bir fark çıkmamıştır. Test-tekrar test uygulamalarının aralarındaki ilişki katsayılarına bakıldığında da, ölçeğin tümü için .52, otokratiklik boyutu için .26, demokratiklik boyutu için .12 ve boşvermiş boyutu için .59 bulunmuştur” (Bilgin, 1996, s.69).

3.3.3. Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği

Okul öncesi sınıfında katılım hakkı ölçeği Koran (2017) tarafından KKTC 'inde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların eğitim ortamlarında çocuk katılımı üzerine düşüncelerini tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Şallı İdare (2018) tarafından yapılmıştır.

Ölçeğin çocuk ve öğretmen için hazırlanmış iki formu bulunmaktadır. Her iki form için aynı ölçek maddeleri kullanılmıştır. Ölçeğin çocuklar için düzenlenmiş formunda; ölçek maddelerini ifade eden görseller ayrı ayrı A5 boyutunda kart olarak hazırlanmıştır. Çocuk formunda; ölçek maddelerini ifade eden görsellerin küçük boyutu ile çocukların seçtikleri cevabı işaretleyebilecekleri boşluğun olduğu başka bir form mevcuttur. Bu araştırmada ölçeğin öğretmenler için hazırlanmış formu kullanılmıştır.

Ölçek; günlük akış ile sınıf kuralları ve işlemleri belirleme olarak iki boyuta ayrılmıştır. Günlük akış boyutu; etkinlikler, ilgi merkezlerinde/ açık havada oyun ve paylaşım etkinlikleri olarak üç alt boyuta ayrılmıştır. Bu alt boyutlarda kendi içinde; etkinlikler alt boyutu 8 birime, ilgi merkezlerinde/ açık havada oyun alt boyutu 4 birime, paylaşım etkinlikleri alt boyutu 3 birime ayrılmıştır. Sınıf kuralları ve işlemleri belirleme boyutu; sınıftan dışarı çıkma, sınıfta görüşünü ifade etme, sınıfta yiyecek/ içecek tüketme

ve işlemler: sınıftaki eşyaların düzenlenmesi, sınıfta oturacağı arkadaşını seçme olarak dört alt boyuta ayrılmıştır.

Ölçekte yer alan maddelerden; M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9 günlük akış boyutunun etkinlikler alt boyutu, M11, M12, M13, M14 ilgi merkezlerinde/ açık havada oyun alt boyutu, M15, M16, M17, M18, M19 paylaşım etkinlikleri alt boyutu; M20, M21, M22, M23 sınıf kuralları ve işlemleri belirleme boyutunun alt boyutlarından M20 sınıftan dışarı çıkma alt boyutu, M21 sınıfta görüşünü ifade etme alt boyutu M22 sınıfta yiyecek/ içecek tüketme alt boyutu, M23 işlemler: sınıftaki eşyaların düzenlenmesi, sınıfta oturacağı arkadaşını seçme alt boyutu çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Tablo 3.2. Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Boyutları/ Alt Boyutları ile Boyutlara Karşılık Gelen Ölçek Maddeleri

1. Günlük Akış	Maddeler
1.1. Etkinlikler	
1.1.1. Etkinlikleri seçme	M1
1.1.2. Etkinlerin nasıl gerçekleşeceğini/içeriği ve kurallarını belirleme	M3-M4
1.1.3. Etkinlikleri başlatma ve etkinliklerde lideri belirleme	M5
1.1.4. Etkinliklere katılma/katılmaya karar verme	M7
1.1.5. Etkinlikleri sonlandırma	M8
1.1.6. Etkinliklerde rol dağılımı yapma	M6
1.1.7. Etkinliklerin yapılacağı mekânı seçme	M2
1.1.8. Etkinliklerin değerlendirilmesi	M9
1.2. Öğrenme merkezlerinde / açık havada oyun	
1.2.1. Sınıfta yer alacak ilgi merkezlerini seçme	M10
1.2.2. İlgi merkezlerinde yer alan materyalleri seçme	M12
1.2.3. Gün içinde hangi öğrenme merkezlerinde zaman geçirileceğine karar verme	M11
1.2.4. Oynayacağı arkadaşını belirleme	M13
1.3. Paylaşım etkinlikleri	
1.3.1. Düzenlenecek olan etkinliği seçme	M14-M15
1.3.2. Etkinlerde rol alacak çocuklara karar verme	M16
1.3.3. Etkinlikte kullanılacak olan materyal, müzik vb. seçimi	M17-M18
2. Sınıf Kuralları ve İşlemleri Belirleme	
2.1. Sınıftan dışarı çıkma	M19
2.2. Sınıfta görüşünü ifade etme	M20
2.3. Sınıfta yiyecek/içecek tüketme	M21
2.4. İşlemler: sınıftaki eşyaların düzenlenmesi, sınıfta oturacağı arkadaşını seçme	M22-M23

Ölçeğin Puanlanması

Ölçeğin puanlanması Roger Hart'ın katılım merdiveni dikkate alınarak yapılmıştır. Roger Hart'ın katılım merdiveninde 1. Manipülasyon, 2. Dekorasyon ve 3. Maskotluk basamaklarında katılım yoktur. 4. Bilgi verilerek görevlendirme, 5. Danışılmış ve bilgilendirilmiş basamakları kısmen katılım içeren durumları göstermektedir. 6. Yetişkinler tarafından başlatılan ve çocuklar ile paylaşılan kararlar, 7. Çocukların başlattığı ve yönettiği süreçler, 8. Çocuklar tarafından başlatılan ve yetişkinlerle ortak alınan kararlar bu basamaklar katılım içermektedir.

Ölçek maddelerinin yanıt seçenekleri Roger Hart'ın katılım merdiveni dikkate alınarak çocuğun müdür, aile ve öğretmenden biri, birkaçı yada hepsiyle birlikte aldığı kararlar gerçek katılım içerdiği ve merdivenin son üç basamağına denk geldiği için bu yanıt seçenekleri 2 puan, yalnız çocuğun aldığı kararlar merdivenin 4. ve 5. basamağına denk geldiği için bu yanıt seçeneği 1 puan, çocuğun olmadığı yalnız müdür, aile ve öğretmenin aldığı kararlar katılım içermediği ve merdivenin ilk üç basamağına denk geldiği için bu yanıt seçenekleri 0 puan olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.3. Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Maddelerinin Puanlanması

Ölçek Maddeleri Yanıt Seçenekleri	Puanlama
Müdür-Çocuk	2
Aile-Çocuk	2
Öğretmen-Çocuk	2
Öğretmen-Aile-Çocuk	2
Müdür-Öğretmen-Çocuk	2
Müdür-Öğretmen-Çocuk-Aile	2
Çocuk	1
Müdür	0
Aile	0
Öğretmen	0
Müdür-Öğretmen	0
Öğretmen-Aile	0
Müdür-Aile	0
Müdür-Öğretmen-Aile	0

Ölçeğin Geliştirilmesi Süreci

Ölçek maddeleri okul öncesi eğitim ortamlarındaki günlük akış dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ölçek maddeleri oluşturulduktan sonra, okul öncesi öğretmeni (1 kişi) ile okul yöneticisinin (2 kişi) görüşleri alınarak yeniden düzenlenmiştir. Ölçek maddelerinin puanlanması için Roger Hart'ın (1997) katılım merdiveni dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ölçek hazırlandıktan sonra uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar, madde sayısı ve maddelerin görselleri ile ilgili değişiklik istememiş ama bazı maddelerde yer alan cümlelerin çocukların daha kolay anlayabilmesi için değiştirilmesi uygun görülmüştür. Ölçek maddeleri için dil uzmanı tarafından da görüş alınmış ve uzman görüşlerinin sonucunda gerekli düzenlemeler yapılarak ölçek maddeleri son halini almıştır. Ölçek maddeleri hazırlanırken evrensel tasarım ilkeleri dikkate alınmıştır. Ölçek maddeleri evrensel tasarımın uygun kullanım, herkes için anlaşılabilirlik ve riskli durumları bulundurmaması ilkelerini taşımaktadır. Ölçek maddeleri hem çocuklar hem öğretmenler için kullanılabilir şekilde hazırlanmıştır. Öğretmen ve çocuk formunda aynı maddeler kullanılmıştır. Öğretmen ve çocuk formundaki bir fark, nitel sorunun çocuk formunun sonunda tek bir soru şeklinde öğretmen formunda ise her bir maddenin altında bulunmasıdır (Koran, 2017).

Ölçeğin KKTC.'inde Yapılan Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları

Güvenirlik hesaplamasında, Ferrando ve Lorenzo-Seva (2016)'nın gerçek puanlara dayalı formu kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,85 hesaplanmış, ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu kanıtlanmıştır (Koran, 2017).

Öğretmen formunda yer alan nitel soruları öğretmenler genel olarak cevaplamadıkları ve sorunun hedefine uygun cevap vermedikleri için bu cevaplar analiz edilmemiştir. Ölçeği geliştiren Koran tarafından öğretmen formunda her sorunun altında yer alan nitel soru, öğretmenlerin bu soruları yanıtlamak istememeleri ve derinlemesine cevap vermemeleri sebebiyle çıkarılmıştır.

Ölçeğin (Öğretmen Formu) Geçerlik, Güvenirlik Çalışmaları

“Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği öğretmen formu için yapılan DFA sonuçları dört faktörlü yapının kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğunu göstermiştir ($\chi^2=359.31$, $df=224$, $p<.0001$; $RMSEA=0.046$, % 90 $GA=0.041-0.051$;

CFI=0.93; TLI (NNFI)=0.92). Maddelere ilişkin faktör yüklerinin tüm boyutlar için 0.32'nin üzerinde olduğu ve Etkinlikler boyutu için 0.45-0.72, Öğrenme merkezlerinde/açık havada oyun boyutu için 0.52-0.72, Paylaşım etkinlikleri boyutu için 0.57-0.81 ve Sınıf Kuralları ve İşlemlerini belirleme boyutu için ise 0.44-0.83 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu çalışmada toplanan veriler için ise iç-tutarlık katsayıları ise Etkinlikler boyutu için $\alpha = 0.67$, Öğrenme merkezlerinde/açık havada oyun boyutu için $\alpha = .50$, Paylaşım etkinlikleri boyutu için $\alpha = 0.59$ ve Sınıf Kuralları ve İşlemlerini belirleme boyutu için ise $\alpha = .52$ olduğu bulunmuştur" (Şallı İdare, 2018, s.112-113).

3.3.4. Güvenirliğe İlişkin Bulgular

Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirlilik analizleri yeniden yapılmıştır. Bu şekilde araştırmadan elde edilen sonuçların güvenirliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla ölçeklerin iç tutarlılık analizleri yapılmıştır.

Ölçeklerin iç tutarlılık güvenirlik katsayısının hesaplamasında Cronbach's Alpha yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlar aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutum Ölçeğine Ait Faktörler ve Cronbach alfa Değerleri

Tutumlar	Madde Sayısı	α
Demokratik Tutum	17	0,65
Otokratik Tutum	16	0,77
Boşvermiş Tutum	19	0,80
Ölçeğin Tamamı	52	0,77

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutum Ölçeğinin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı SPSS 21 programı kullanılarak .77 olarak bulunmuştur. α değerinin .60-.70 arasında olması güvenirliğin kabul edilebilir düzeyde, .80 ve üzerinde olması ise yüksek düzeyde olduğunu gösterir (Cronbach, 1951). Bu durumda ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca tabloya göre Demokratik tutum boyutu için Cronbach α katsayısı .65 (n=17), Otokratik tutum için .77 (n=16), Boşvermiş tutum için .80 (n=19) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.5. Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğine Ait Faktörler ve Cronbach alfa Değerleri

Boyutlar	Madde Sayısı	α
Günlük Akış	17	0,81
Sınıf Kurallarını Belirleme Boyutu	6	0,72
Ölçeğin Tamamı	23	0,91

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı SPSS 21 programı kullanılarak 417 kişiye uygulanarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik katsayısı olarak hesaplanan α değerinin .60-.70 arasında olması güvenilirliğin kabul edilebilir düzeyde, .80 ve üzerinde olması ise yüksek düzeyde olduğunu gösterir (Cronbach, 1951). Bu durumda ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca tabloya göre etkinlikler boyutu için Cronbach α katsayısı .81 (n=17), Sınıf Kurallarını Belirleme boyutu için .72 (n=6), olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplamaya başlamadan önce İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Araştırma İzni (Ek 1) ve Marmara Üniversitesi'nden Etik Kurul izni alınmıştır (Ek 2). Veri toplama süreci 6 Nisan 2021 ile 31 Mayıs 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 417 okul öncesi öğretmeni katılmıştır.

Veri toplama sürecinde; araştırmacı öncelikle örneklemde yer alan okullara giderek okul idarecileri ile görüşmüş, araştırma hakkında bilgi vermiştir. Okul idarecisinin araştırmanın yapılmasını uygun görmesi durumunda öğretmenler ile görüşülmüş, öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenlere kişisel bilgi formu, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutum ölçeği ve okul öncesi sınıfında katılım hakkı ölçeğinin bulunduğu bir form bırakılmıştır. Öğretmenler ile ölçeklerin doldurulmuş bir şekilde teslim alınacağı tarih bir hafta sonrası olarak belirlenmiştir. Araştırmacı okullara 2. defa gittiğinde ölçekleri doldurulmuş bir şekilde okul idarecisinden teslim almıştır. Araştırmacı okul idarecisine ilgisi için ve araştırmaya katılan öğretmenler için teşekkür etmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve bir ölçme değerlendirme uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde verilerin yapısına uygun istatistiksel analizler kullanılmıştır.

Tablo 3.6. Demografik Verilerin Kolmogorov-Smirnov Normallik Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	X	ss	Kolmogorov-Smirnov	p
Cinsiyet	417	1,02	,135	,536	,000
Yaş	417	2,48	,958	,078	,200
Öğrenim durumu	417	1,91	,442	,435	,083
Öğretmenlikteki hizmet yılı	417	1,67	,861	,332	,200
Sınıfta bulunan öğrenci sayısı	417	1,88	,326	,524	,200
Öğrenci yaş grubu	417	2,94	1,527	,866	,210
Görev yapılan kurum türü	417	1,90	,303	,344	,210
Sınıfta özel eğitim gereksinimli öğrenci olup olmama durumu	417	1,80	,135	,287	,083
Sınıfta özel eğitim gereksinimli öğrenci var ise özel eğitim gereksinimli öğrenci sayısı	417	1,72	,958	,205	,089
Özel eğitim gereksinime ihtiyacı olan öğrencinin engel türü	417	1,80	,442	,160	,093
Çocuk katılım hakkı ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumu	417	1,71	,861	,293	,075
Demokratik tutum	417	1,83	,326	,276	,115
Otokratik tutum	417	1,85	,135	,314	,056
Boşvermiş tutum	417	1,72	,958	,257	,180
Günlük akış	417	8,47	,889	,345	,213
Sınıf kurallarını belirleme boyutu	417	9,21	,735	,231	,210
Ölçeğin tamamı	417	9,77	,896	,145	,198

Tablo 3.6'daki verilere göre, araştırma verilerinin normal dağılıma uygunluğunu inceleme amaçlı veriler yer almaktadır. Veriler ile ilgili yapılan Kolmogorov-Smirnov Normallik Analizi Testi sonucunda bulunan p değerleri cinsiyet değişkeni dışında, çoğunlukla .05'den büyüktür. Cinsiyet değişkeninde erkek öğretmenlerin sayısının az olması normal dağılıma uygunluk ortaya çıkmamasına sebep olmuştur. Bu sonuçla verilerin cinsiyet değişkeni dışında normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Ölçek ile ilgili analizler yapılırken parametrik istatistik tekniklerinden yararlanılması daha uygun olacaktır. Cinsiyet değişkeni ile ilgili analizlerde non-parametrik tekniklerden yararlanılacaktır (Büyüköztürk, 2005: 39).

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde, araştırma verilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. alt problemine “Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılım hakkına eğitim ortamında yer verme durumları demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, hizmet yılı, öğrenci sayısı, yaş grubu, görev yapılan kurum türü, sınıfta özel eğitim gereksinimli öğrenci olup olmama durumu ve çocuk katılım hakkı ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumu) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” yönelik bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Günlük Akış Alt Boyutunun Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Günlük Akış Boyutu	Kadın	410	458,00	5867,00	13392,000	,440
	Erkek	7	5428,00	19,00		
	Toplam	417				

Tablo 4.1’de Araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği günlük akış alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($P > .05$).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusuna günlük akış ile ilgili süreçlere katılma konusundaki görüşleri öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma görülmemektedir. Katılım ölçeği Günlük akış boyutundan elde edilebilecek en yüksek puan 36 olduğu dikkate alındığında, kadın ve erkek öğretmenlerin benzer biçimde katılımı düşük seviyede desteklediği söylenebilir.

Tablo 4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıf Kurallarını ve İşlemlerini Belirleme Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme Boyutu	Kadın	410	548,00	4847,00	18392,000	,220
	Erkek	7	6418,00	21,00		
	Toplam	417				

Tablo 4.2’de Araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği sınıf kurallarını ve işlemlerini belirleme alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($p > .05$).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusuna sınıf kuralları ve işlemleri ile ilgili süreçlere katılma konusundaki görüşlerinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma görülmemektedir. Kadın ve erkek bütün öğretmenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemektedir. Katılım ölçeği sınıf kuralları ve işlemlerini belirleme boyutundan elde edilecek en yüksek puan 10 olduğu dikkate alındığında cinsiyetlere ilişkin ortalama değerlere bakıldığında kadın ve erkek öğretmenlere göre sınıf kuralları ve işlemlerine öğrenci katılımının düşük olduğu konusunda benzer düşüncededirler.

Tablo 4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Etkinlikler Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Etkinlikler Alt Boyutu	Kadın	410	417,00	6312,00	19392,000	,779
	Erkek	7	7512,00	43,00		
	Toplam	417				

Tablo 4.3’de Araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği etkinlikler alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($P > .05$).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusuna Etkinlikleri belirleme ile ilgili süreçlere katılma konusundaki görüşleri öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma görülmemektedir. Kadın ve erkek bütün öğretmenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemektedir. Katılım ölçeği Etkinlikler alt boyutundan elde edilecek en yüksek puan 18 olduğu dikkate alındığında cinsiyetlere ilişkin ortalama

değerlere bakıldığında kadın ve erkek öğretmenler Etkinlikleri belirleme sürecine öğrenci katılımının düşük olduğu konusunda benzer düşüncededirler.

Tablo 4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öğrenme	Kadın	410	155,35	5867,00		
Merkezlerinde/Açık	Erkek	7	9,50	19,00	9312,000	,001
Havada Oyun Boyutu	Toplam	417				

Tablo 4.4'te Araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği öğrenme merkezlerinde/açık havada oyun alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($P < .01$).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusuna Öğrenme merkezlerinde/açık havada oyun seçimi konusundaki görüşleri öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma görülmektedir. Öğrenme merkezlerinde/açık havada oyun seçimi boyutundan elde edilecek en yüksek puan 8 olduğu dikkate alındığında cinsiyetlere ilişkin ortalama değerlere bakıldığında erkek öğretmenler öğrenme merkezlerinde/açık havada oyun seçimi konusunda öğrenci katılımının yüksek olduğu düşüncesindedirler.

Tablo 4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Paylaşım Etkinlikleri Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Paylaşım	Kadın	410	53,99	5291,00		
Etkinlikleri	Erkek	7	59,50	595,00	440,000	,595
Boyutu	Toplam	417				

Tablo 4.5'te Araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Paylaşım etkinlikleri alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($P > .05$).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusuna Paylaşım etkinliklerini belirleme konusundaki görüşleri öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma görülmemektedir. Paylaşım etkinliklerini belirleme alt boyutundan elde

edilecek en yüksek puan 10 olduğu dikkate alındığında cinsiyetlere ilişkin ortalama değerlere bakıldığında kadın ve erkek öğretmenler Paylaşım etkinliklerini belirleme konusunda öğrenci katılımının düşük olduğu konusunda birbirine yakın düşüncededirler.

Tablo 4.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıftan Dışarı Çıkma Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Sınıftan Dışarı Çıkma Alt Boyutu	Kadın	410	52,19	6191,00	510,000	,645
	Erkek	7	60,50	793,00		
	Toplam	417				

Tablo 4.6’da Araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği sınıftan dışarı çıkma alt boyutu alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($P > .05$).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusuna Sınıftan dışarı çıkma alt boyutu konusundaki görüşleri öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma görülmemektedir. Sınıftan dışarı çıkma alt boyutundan elde edilecek en yüksek puan 2 olduğu dikkate alındığında cinsiyetlere ilişkin ortalama değerlere bakıldığında kadın ve erkek öğretmenler Sınıftan dışarı çıkma alt boyutu konusunda öğrenci katılımının düşük olduğu konusunda birbirine yakın düşüncededirler.

Tablo 4.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıfta Görüşünü İfade Etme Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Sınıfta Görüşünü İfade Etme Alt Boyutu	Kadın	410	55,18	504,00	926,000	,338
	Erkek	7	56,42	4879,00		
	Toplam	417				

Tablo 4.7’de Araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği sınıfta görüşünü ifade etme alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($P > .05$).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusuna Sınıfta görüşünü ifade etme alt boyutu konusundaki görüşleri öğretmenlerin cinsiyetlerine göre

anlamlı farklılaşma görülmemektedir. Sınıfta görüşünü ifade etme alt boyutundan elde edilecek en yüksek puan 2 olduğu dikkate alındığında cinsiyetlere ilişkin ortalama değerlere bakıldığında kadın ve erkek öğretmenler Sınıfta görüşünü ifade etme alt boyutu konusunda öğrenci katılımının düşük olduğu konusunda birbirine yakın düşüncededirler.

Tablo 4.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıfta Yiyecek-İçecek Tüketme Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Sınıfta Yiyecek-İçecek Tüketme Alt Boyutu	Kadın	410	62,73	690,00	443,000	,338
	Erkek	7	53,57	5196,00		
	Toplam	417				

Tablo 4.8’de Araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamlarında çocukların katılım hakkı ölçeği sınıfta yiyecek-içecek tüketme alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($P > .05$).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusuna Sınıfta yiyecek-içecek tüketme alt boyutu konusundaki görüşleri öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma görülmemektedir. Sınıfta yiyecek-içecek tüketme alt boyutundan elde edilecek en yüksek puan 2 olduğu dikkate alındığında cinsiyetlere ilişkin ortalama değerlere bakıldığında kadın ve erkek öğretmenler Sınıfta yiyecek-içecek tüketme alt boyutu konusunda öğrenci katılımının düşük olduğu konusunda birbirine yakın düşüncededirler.

Tablo 4.9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği İşlemler: Sınıftaki Eşyaların Düzenlenmesi, Sınıfta Oturacağı Arkadaşını Seçme Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
İşlemler: Sınıftaki Eşyaların Düzenlenmesi, Sınıfta Oturacağı Arkadaşını Seçme Boyutu	Kadın	410	56,32	589,00	541,000	,355
	Erkek	7	59,12	4985,00		
	Toplam	417				

Tablo 4.9’da Araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği İşlemler: Sınıftaki eşyaların düzenlenmesi, sınıfta oturacağı arkadaşını seçme alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($P > .05$).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusuna İşlemler: Sınıftaki eşyaların düzenlenmesi, sınıfta oturacağı arkadaşını seçme alt boyutu konusundaki görüşleri öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma görülmemektedir. İşlemler: Sınıftaki eşyaların düzenlenmesi, sınıfta oturacağı arkadaşını seçme alt boyutundan elde edilecek en yüksek puan 4 olduğu dikkate alındığında cinsiyetlere ilişkin ortalama değerlere bakıldığında kadın ve erkek öğretmenler İşlemler: Sınıftaki eşyaların düzenlenmesi, sınıfta oturacağı arkadaşını seçme alt boyutu konusunda öğrenci katılımının düşük olduğu konusunda birbirine yakın düşüncededirler.

Tablo 4.10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Günlük Akış Boyutunun Yaş Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Grup	N	X	Ss	Var.K.	Kt	Sd	KO	F	p	
Günlük Akış Boyutu	21-25	51	16,84	7,083	G.Arası	642,641	4	160,660		
	26-30	105	17,10	8,063	G. İçi	21518,270	412	52,229	3,076	,016
	31-35	92	17,63	6,347	Toplam	22160,911	416			
	36-40	100	19,14	7,191						
	41 ve üzeri	69	15,38	7,135						
	Toplam	417	17,17	7,299						

Tablo 4.10’da Araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Günlük Akış boyutunun belirlenmesine çocukların katılımı ile ilgili görüşlerinin öğretmenlerin yaş değişkenine göre *varyans analizi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır (**F= 3,076; P <,05**).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusuna Günlük Akış boyutu konusundaki görüşleri öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılaşma görülmüştür. Günlük Akış süreçlerine katılım boyutunda 36-40 yaş arası öğretmenlerin ($\bar{x}=19,14$) öğrenci katılımına daha fazla destek verdiği söylenebilir. Bu bağlamda katılımı en az destekleyen öğretmen grubu 41 ve üzeri yaş arası öğretmenlerdir ($\bar{x}=15,38$). Belirlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden scheffee testi yapılmıştır. Scheffee testine ilişkin analizler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.10.a. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği
Günlük Akış Boyutunun Yaş Değişkenine İlişkin Scheffee Testi Sonuçları

Post Hoc Tests (Çoklu Karşılaştırma Testi) Bağımlı Değişken	(I) yaş	(J) yaş	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	p
Günlük Akış Boyutu	21-25	26-30	-,262	1,233	1,000
		31-35	,213	1,262	1,000
		36-40	-2,297	1,244	,492
		41 ve üzeri	1,466	1,335	,877
	26-30	21-25	,262	1,233	1,000
		31-35	,474	1,032	,995
		36-40	-2,035	1,010	,399
		41 ve üzeri	1,728	1,120	,666
	31-35	21-25	-,213	1,262	1,000
		26-30	-,474	1,032	,995
		36-40	-2,510	1,044	,218
		41 ve üzeri	1,254	1,151	,880
	36-40	21-25	2,297	1,244	,492
		26-30	2,035	1,010	,399
		31-35	2,510	1,044	,218
		41 ve üzeri	3,763*	1,131	,027
	41 ve üzeri	21-25	-1,466	1,335	,877
		26-30	-1,728	1,120	,666
		31-35	-1,254	1,151	,880
		36-40	-3,763*	1,131	,027

Günlük Akış puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası *Post-Hoc Scheffe testi* sonucunda 41 ve üzeri yaş grubu ile 36-40 yaş grubu arasında 41 yaş ve üzeri grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı ($p < .05$) düzeyde bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun Boyutunun Yaş Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
	Grup	N	X	Ss	Var.K.	Kt	Sd	KO	F	p
Öğrenme Merkezlerinde /Açık Havada Oyun Boyutu	21-25	51	4,20	1,625	G.Arası	29,731	4	7,433		
	26-30	105	3,69	2,072	G. İçi	1245,986	412	3,024	2,458	,045
	31-35	92	3,79	1,764	Toplam	1275,717	416			
	36-40	100	4,29	1,622						
	41 ve üzeri	69	3,65	1,348						
	Toplam	417	3,91	1,751						

Tablo 4.11’de Araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği öğrenme merkezlerinde/açık havada oyun boyutunun belirlenmesine çocukların katılımı ile ilgili görüşlerinin öğretmenlerin yaş değişkenine göre *varyans analizi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır (**F** = 2,458; **P** <,05).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusuna öğrenme merkezleri ya da açık havada oyun seçimi boyutu konusundaki görüşleri öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılaşma görülmüştür. Öğrenme merkezlerinde/açık havada oyun boyutunda 36-40 yaş arası öğretmenlerin ($\bar{x}$ =4,29) öğrenci katılımına daha fazla destek verdiği söylenebilir. Bu bağlamda katılımı en az destekleyen öğretmen grubu 26-30 yaş ($\bar{x}$ =3,69) ve 41 ve üzeri ($\bar{x}$ =3,65) yaştaki öğretmenlerdir. Belirlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden scheffee testi yapılmıştır. Scheffee testine ilişkin analizler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.11.a. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun Boyutunun Yaş Değişkenine İlişkin Scheffee Testi Sonuçları

Post Hoc Tests (Çoklu Karşılaştırma Testi) Bağımlı Değişken	(I) yaş	(J) yaş	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	p
Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun Boyutu	21-25	26-30	,510	,297	,566
		31-35	,403	,304	,780
		36-40	-,094	,299	,999
		41 ve üzeri	,544	,321	,581
	26-30	21-25	-,510	,297	,566
		31-35	-,108	,248	,996
		36-40	-,604	,243	,188
		41 ve üzeri	,034	,270	1,000
	31-35	21-25	-,403	,304	,780
		26-30	,108	,248	,996
		36-40	-,497	,251	,420
		41 ve üzeri	,141	,277	,992
	36-40	21-25	,094	,299	,999
		26-30	,604	,243	,188
		31-35	,497	,251	,420
		41 ve üzeri	2,638*	,272	,042
	41 ve üzeri	21-25	-,544	,321	,581
		26-30	-,034	,270	1,000
		31-35	-,141	,277	,992
		36-40	-2,638*	,272	,042

Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası *Post-Hoc Scheffe testi* sonucunda 41 ve üzeri yaş grubu ile 36-40 yaş grubu arasında 41 yaş ve üzeri grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı ($p < .05$) düzeyde bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıftan Dışarı Çıkma Alt Boyutunun Yaş Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

<i>f</i> , x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Grup	N	X	Ss	Var.K.	Kt	Sd	KO	F	p
Sınıftan Dışarı Çıkma Alt Boyutu	21-25	51	,57	,900	G. Arası	8,610	4	2,153	
	26-30	105	,98	,961	G. İçi	348,934	412	,847	2,542 ,039
	31-35	92	,65	,870	Toplam	357,544	416		
	36-40	100	,69	,950					
	41 ve üzeri	69	,71	,893					
Toplam	417	,74	,927						

Tablo 4.12’de Araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği sınıftan dışarı çıkma alt boyutu ile ilgili görüşlerinin öğretmenlerin yaş değişkenine göre *varyans analizi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($F = 2,542$; $p < ,05$).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusuna sınıftan dışarı çıkma konusunda öğrencilerin katılımının sağlanması ile ilgili görüşleri öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılaşma görülmüştür. Sınıftan dışarı çıkma boyutunda 26-30 yaş arası öğretmenlerin ($\bar{x}=,98$) öğrenci katılımına daha fazla destek verdiği söylenebilir. Bu bağlamda katılımı en az destekleyen öğretmen grubu 21-25 yaş grubundaki ($\bar{x}=,57$) öğretmenlerdir. Belirlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden scheffee testi yapılmıştır. Scheffee testine ilişkin analizler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.12.a. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıftan Dışarı Çıkma Alt Boyutunun Yaş Değişkenine İlişkin Scheffee Testi Sonuçları

Post Hoc Tests (Çoklu Karşılaştırma Testi) Bağımlı Değişken	(I) yaş	(J) yaş	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	p
Sınıftan Dışarı Çıkma Alt Boyutu	21-25	26-30	-,412*	,157	,044
		31-35	-,084	,161	,992
		36-40	-,121	,158	,964
		41 ve üzeri	-,142	,170	,952
	26-30	21-25	,412*	,157	,044
		31-35	,329	,131	,183
		36-40	,291	,129	,277
		41 ve üzeri	,271	,143	,463
	31-35	21-25	,084	,161	,992
		26-30	-,329	,131	,183
		36-40	-,038	,133	,999
		41 ve üzeri	-,058	,147	,997
	36-40	21-25	,121	,158	,964
		26-30	-,291	,129	,277
		31-35	,038	,133	,999
		41 ve üzeri	-,020	,144	1,000
	41 ve üzeri	21-25	,142	,170	,952
		26-30	-,271	,143	,463
		31-35	,058	,147	,997
		36-40	,020	,144	1,000

Sınıftan Dışarı Çıkma Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası *Post-Hoc Scheffe testi* sonucunda 26 -30 yaş grubu ile 21-25 yaş grubu arasında 26-30 yaş grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı ($p<.05$) düzeyde bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Günlük Akış Boyutunun Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna İlişkin Anova Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
	Grup	N	X	Ss	Var.K.	Kt	Sd	KO	F	p
Günlük Akış Boyutu	Ön lisans	38	14,55	7,244	G.Arası	364,081	2	182,041	3,458	,032
	Lisans	339	17,28	7,198	G. İçi	21796,830	414	52,649		
	Yüksek lisans	40	18,75	7,752	Toplam	22160,911	416			
	Toplam	417	17,17	7,299						

Tablo 4.13’de Araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Günlük Akış belirleme ile ilgili alt boyutu ile ilgili görüşlerinin öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre *varyans analizi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($F= 3,458$; $p <.05$).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusuna günlük akışı belirleme ile ilgili olarak öğrencilerin katılımının sağlanması ile ilgili görüşleri öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılaşma görülmüştür. Günlük akış boyutunda katılıma yüksek lisans mezunu ($\bar{x}=18,75$) öğretmenlerin daha fazla destek verdiği söylenebilir. Bu bağlamda katılımı en az destekleyen öğretmen grubu ön lisans mezunu ($\bar{x}=14,55$) öğretmenlerdir. Belirlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden *scheffee testi* yapılmıştır. Scheffee testine ilişkin analizler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.13.a. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Günlük Akış Boyutunun Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına İlişkin Scheffee Testi Sonuçları

Post Hoc Tests (Çoklu Karşılaştırma Testi) Bağımlı Değişken	(I) Öğrenim Durumu	(J) Öğrenim Durumu	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	p
Günlük Akış Boyutu	Ön Lisans	Lisans	-2,725	1,241	,091
		Yüksek lisans	-4,197*	1,644	,039
	Lisans	Önlisans	2,725	1,241	,091
		Yüksek Lisans	-1,473	1,213	,479
	Yüksek Lisans	Önlisans	4,197*	1,644	,039
		Lisans	1,473	1,213	,479

Günlük Akış Alt Boyutu puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası *Post-Hoc Scheffe testi* sonucunda Yüksek Lisans grubu ile Önlisans öğrenim durumu arasında Yüksek Lisans grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı ($p < .05$) düzeyde bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme Boyutunun Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna İlişkin Anova Sonuçları

f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
	Grup	N	X	Ss	Var.K.	Kt	Sd	KO	F	p
Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme Boyutu	Ön lisans	38	1,50	2,140	G.Arası	72,989	2	36,494	5,666	,004
	Lisans	339	2,96	2,598	G. İçi	2666,522	414	6,441		
	Yüksek lisans	40	2,90	2,351	Toplam	2739,511	416			
	Toplam	417	2,82	2,566						

Tablo 4.14'de Araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıf Kuralları ve İşlemlerini belirleme boyutu ile ilgili görüşlerinin öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre *varyans analizi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($F = 5,666$; $p < ,01$).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusuna Sınıf Kuralları ve İşlemlerini belirleme boyutu ile ilgili olarak öğrencilerin katılımının sağlanması ile ilgili görüşleri öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre oldukça anlamlı farklılaşma görülmüştür. Sınıf Kuralları ve İşlemlerini belirleme boyutunda öğrenci

katılımına lisans mezunu ($\bar{x}=2,96$) öğretmenlerin daha fazla destek verdiği söylenebilir. Bu bağlamda katılımı en az destekleyen öğretmen grubu ön lisans mezunu ($\bar{x}=1,50$) öğretmenlerdir. Belirlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden scheffee testi yapılmıştır. Scheffee testine ilişkin analizler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.14.a. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme Boyutunun Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna İlişkin Scheffee Testi Sonuçları

Post Hoc Tests (Çoklu Karşılaştırma Testi) Bağımlı Değişken	(I) Öğrenim Durumu	(J) Öğrenim Durumu	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	p
Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme Boyutu	Ön lisans	Lisans	-1,459*	,434	,004
		Yüksek Lisans	-1,400	,575	,053
	Lisans	Ön lisans	1,459*	,434	,004
		Yüksek Lisans	,059	,424	,990
	Yüksek Lisans	Onlisans	1,400	,575	,053
		Lisans	-,059	,424	,990

Sınıf Kuralları ve İşlemlerini belirleme boyutu puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası *Post-Hoc Scheffe testi* sonucunda Yüksek Lisans grubu ile Önlisans öğrenim durumu arasında Yüksek Lisans grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı ($p<.05$) düzeyde bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıftan Dışarı Çıkma Alt Boyutunun Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna İlişkin Anova Sonuçları

f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
	Grup	N	X	Ss	Var.K.	Kt	Sd	KO	F	p
Sınıftan Dışarı Çıkma Alt Boyutu	Ön lisans	38	,32	,739	G.Arası	8,224	2	4,112	4,873	,008
	Lisans	339	,77	,935	G. İçi	349,321	414	,844		
	Yüksek lisans	40	,90	,928	Toplam	357,544	416			
	Toplam	417	,74	,927						

Tablo 4.15’de Araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıftan Dışarı Çıkma Alt boyutu ile ilgili görüşlerinin öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre *varyans analizi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($F= 4,873$; $p <,01$).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusuna Sınıftan dışarı çıkma alt boyutunda öğrencilerin katılımının sağlanması ile ilgili görüşleri öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılaşma görülmüştür. Sınıftan dışarı çıkma ile ilgili kararın verilmesi boyutunda öğrenci katılımına yüksek lisans mezunu ($\bar{x}=,90$) öğretmenlerin daha fazla destek verdiği söylenebilir. Bu bağlamda katılımı en az destekleyen öğretmen grubu ön lisans mezunu ($\bar{x}=,32$) öğretmenlerdir. Belirlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden scheffee testi yapılmıştır. Scheffee testine ilişkin analizler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.15.a. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıftan Dışarı Çıkma Alt Boyutunun Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna İlişkin Scheffee Testi Sonuçları

Post Hoc Tests (Çoklu Karşılaştırma Testi) Bağımlı Değişken	(I) Öğrenim Durumu	(J) Öğrenim Durumu	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	p
Sınıftan Dışarı Çıkma Alt Boyutu	Ön lisans	Lisans	-,457*	,157	,015
		Yüksek Lisans	-,584*	,208	,020
	Lisans	onlisans	,457*	,157	,015
		yüksek lisans	-,127	,154	,710
	Yüksek Lisans	Ön lisans	,584*	,208	,020
		Lisans	,127	,154	,710

Sınıftan dışarı çıkma alt boyutu puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası *Post-Hoc Scheffe testi* sonucunda Yüksek Lisans grubu ile Önlisans öğrenim durumu arasında Yüksek Lisans grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı ($p<.05$) düzeyde bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği İşlemler: Sınıftaki Eşyaların Düzenlenmesi, Sınıfta Oturacağı Arkadaşını Seçme Alt Boyutunun Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna İlişkin Anova Sonuçları

	f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları				
	Grup	N	X	Ss	Var.K.	Kt	Sd	KO	F	p
İşlemler:	Ön lisans	38	,82	1,010	G.Arası	16,184	2	8,092		
Sınıftaki Eşyaların Düzenlenmesi,	Lisans	339	1,50	1,263	G. İçi	621,835	414	1,502	5,388	,005
Sınıfta Oturacağı Arkadaşını Seçme Alt Boyutu	Yüksek lisans	40	1,38	1,079	Toplam	638,019	416			
	Toplam	417	1,43	1,238						

Tablo 4.16’da Araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği işlemler: sınıftaki eşyaların düzenlenmesi, sınıfta oturacağı arkadaşını seçme alt boyutu ile ilgili görüşlerinin öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre *varyans analizi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır (**F** = 5,388; **P** <,01).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusuna işlemler: sınıftaki eşyaların düzenlenmesi konusunda öğrencilerin katılımının sağlanması ile ilgili görüşleri öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılaşma görülmüştür. İşlemler: sınıftaki eşyaların düzenlenmesi, sınıfta oturacağı arkadaşını seçme konusunda kararın verilmesine öğrenci katılımını sağlamada lisans mezunu($\bar{x}=1,50$) öğretmenlerin daha fazla destek verdiği söylenebilir. Bu bağlamda katılımı en az destekleyen öğretmen grubu ön lisans mezunu ($\bar{x}=,82$) öğretmenlerdir. Belirlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden scheffee testi yapılmıştır. Scheffee testine ilişkin analizler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.16.a. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği İşlemler: Sınıftaki Eşyaların Düzenlenmesi, Sınıfta Oturacağı Arkadaşını Seçme Alt Boyutunun Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna İlişkin Scheffee Testi Sonuçları

Post Hoc Tests (Çoklu Karşılaştırma Testi) Bağımlı Değişken	(I) Öğrenim Durumu	(J) Öğrenim Durumu	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	p
İşlemler: Sınıftaki Eşyaların Düzenlenmesi, Sınıfta Oturacağı Arkadaşını Seçme Alt Boyutu	Ön Lisans	Lisans	-,686*	,210	,005
		Yüksek Lisans	-,559	,278	,133
	Lisans	Ön Lisans	,686*	,210	,005
		yüksek lisans	,126	,205	,827
	Yüksek Lisans	Ön Lisans	,559	,278	,133
		Lisans	-,126	,205	,827

İşlemler: sınıftaki eşyaların düzenlenmesi, sınıfta oturacağı arkadaşını seçme alt boyutu puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda Lisans grubu ile Önlisans öğrenim durumu arasında Lisans grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı ($p < .01$) düzeyde bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.17. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Etkinlikler Alt Boyutunun Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına İlişkin Anova Sonuçları

f, x ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Grup	N	X	Ss	Var.K.	Kt	Sd	KO	F	p
1-5 yıl	110	8,47	3,992	G.Arası	172,638	5	34,528		
6-10 yıl	80	9,21	3,578	G. İçi	6265,276	411	15,244	2,265	,047
11-15 yıl	111	9,77	4,192	Toplam	6437,914	416			
Etkinlikler Alt Boyutu	16-20 yıl	66	8,89	3,496					
	21 yıl ve üzeri	26	7,35	4,195					
	1 yıldan az	24	8,96	3,895					
	Toplam	417	8,99	3,934					

Tablo 4.17’de Araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Etkinliklere karar verme alt boyutu ile ilgili görüşlerinin öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine göre *varyans analizi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($F = 2,265$; $P < ,05$).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusuna etkinliklerim seçilmesi konusunda öğrencilerin katılımının sağlanması ile ilgili görüşleri öğretmenlerin hizmet yılına göre anlamlı farklılaşma görülmüştür. Etkinlikler konusunda

kararın verilmesine öğrenci katılımını sağlamada 11-15 yıllık hizmet yılına sahip öğretmenlerin ($\bar{x}=9,77$) daha fazla destek verdiği söylenebilir. Bu bağlamda katılımı en az destekleyen öğretmen grubu 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerdir ($\bar{x}=7,35$). Belirlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden scheffee testi yapılmıştır. Scheffee testine ilişkin analizler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.17.a. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Etkinlikler Alt Boyutunun Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına İlişkin Scheffee Testi Sonuçları

Post Hoc Tests (Çoklu Karşılaştırma Testi) Bağımlı Değişken	(I) Öğretmenlikteki hizmet yılı	(J) Öğretmenlikteki hizmet yılı	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	p
Etkinlikler Alt Boyutu	1-5 yıl	6-10 yıl	-,740	,574	,893
		11-15 yıl	-1,302	,525	,295
		16-20 yıl	-,421	,608	,993
		21 yıl ve üzeri	1,127	,851	,882
		1 yıldan az	-,486	,880	,998
	6-10 yıl	1-5 yıl	,740	,574	,893
		11-15 yıl	-,562	,573	,965
		16-20 yıl	,319	,649	,999
		21 yıl ve üzeri	1,866	,881	,483
		1 yıldan az	,254	,909	1,000
	11-15 yıl	1-5 yıl	1,302	,525	,295
		6-10 yıl	,562	,573	,965
		16-20 yıl	,881	,607	,834
		21 yıl ve üzeri	2,429	2,851	,041
		1 yıldan az	,816	,879	,973
	16-20 yıl	1-5 yıl	,421	,608	,993
		6-10 yıl	-,319	,649	,999
		11-15 yıl	-,881	,607	,834
		21 yıl ve üzeri	1,548	,904	,711
		1 yıldan az	-,064	,931	1,000
	21 yıl ve üzeri	1-5 yıl	-1,127	,851	,882
		6-10 yıl	-1,866	,881	,483
		11-15 yıl	-2,429	,851	,041
		16-20 yıl	-1,548	,904	,711
		1 yıldan az	-1,612	1,105	,831
	1 yıldan az	1-5 yıl	,486	,880	,998
		6-10 yıl	-,254	,909	1,000
		11-15 yıl	-,816	,879	,973
		16-20 yıl	,064	,931	1,000
		21 yıl ve üzeri	1,612	1,105	,831

Etkinlikler alt boyutu puanlarının hizmet yılı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası *Post-Hoc Scheffe testi* sonucunda 21 yıl ve üzeri grubu ile 11-15 yıl grubu arasında 11-15 yıl grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı ($p<.05$) düzeyde bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.18. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıftan Dışarı Çıkma Alt Boyutunun Öğretmenlerin Hizmet Yılına İlişkin Anova Sonuçları

f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Grup	N	X	Ss	Var.K.	Kt	Sd	KO	F	p
1-5 yıl	110	,88	,946	G.Arası	18,159	5	3,632		
6-10 yıl	80	,70	,920	G. İçi	339,386	411	,826	4,398	,001
11-15 yıl	111	,95	,971	Toplam	357,544	416			
16-20 yıl	66	,52	,827						
21 yıl ve üzeri	26	,46	,811						
1 yıldan az	24	,25	,676						
Toplam	417	,74	,927						

Tablo 4.18’de Araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği sınıftan dışarı çıkma alt boyutu ile ilgili görüşlerinin öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine göre *varyans analizi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($F = 4,398$; $P <,05$).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusuna etkinlikler ile ilgili olarak sınıftan dışarı çıkmaya karar vermede öğrencilerin katılımının sağlanması ile ilgili görüşleri öğretmenlerin hizmet yılı göre anlamlı farklılaşma görülmüştür. Etkinlikler için sınıftan dışarı çıkmaya karar verme konusunda öğrenci katılımını sağlamada hizmet yılı 11-15 yıl olan öğretmenlerin ($\bar{x}=,95$) daha fazla destek verdiği söylenebilir. Bu bağlamda katılımı en az destekleyen öğretmen grubu hizmet yılı 1 yıldan az olan öğretmenlerdir ($\bar{x}=,25$). Belirlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden *scheffee testi* yapılmıştır. Scheffee testine ilişkin analizler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.18.a. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıftan Dışarı Çıkma Alt Boyutunun Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına İlişkin Scheffee Testi Sonuçları

Post Hoc Tests (Çoklu Karşılaştırma Testi) Bağımlı Değişken	(I) Öğretmenlikteki hizmet yılı	(J) Öğretmenlikteki hizmet yılı	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	P
Sınıftan Dışarı Çıkma Alt Boyutu	1-5 yıl	6-10 yıl	,182	,134	,869
		11-15 yıl	-,064	,122	,998
		16-20 yıl	,367	,141	,245
		21 yıl ve üzeri	,420	,198	,481
		1 yıldan az	,632	,205	,092
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,182	,134	,869
		11-15 yıl	-,246	,133	,638
		16-20 yıl	,185	,151	,913
		21 yıl ve üzeri	,238	,205	,929
		1 yıldan az	,450	,211	,477
	11-15 yıl	1-5 yıl	,064	,122	,998
		6-10 yıl	,246	,133	,638
		16-20 yıl	,431	,141	,100
		21 yıl ve üzeri	,484	,198	,310
		1 yıldan az	,696*	,205	,043
	16-20 yıl	1-5 yıl	-,367	,141	,245
		6-10 yıl	-,185	,151	,913
		11-15 yıl	-,431	,141	,100
		21 yıl ve üzeri	,054	,210	1,000
		1 yıldan az	,265	,217	,913
	21 yıl ve üzeri	1-5 yıl	-,420	,198	,481
		6-10 yıl	-,238	,205	,929
		11-15 yıl	-,484	,198	,310
		16-20 yıl	-,054	,210	1,000
		1 yıldan az	,212	,257	,984
	1 yıldan az	1-5 yıl	-,632	,205	,092
		6-10 yıl	-,450	,211	,477
		11-15 yıl	-,696*	,205	,043
		16-20 yıl	-,265	,217	,913
		21 yıl ve üzeri	-,212	,257	,984

Etkinlikler alt boyutu puanlarının hizmet yılı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası *Post-Hoc Scheffe testi* sonucunda hizmet yılı 1 yıldan az grubu ile 11-15 yıl grubu arasında hizmet yılı 11-15 yıl grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı ($p < .05$) düzeyde bir farklılık saptanmıştır.

Araştırma 2. alt problemine “Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, hizmet süresi, öğrenci sayısı, yaş grubu, görev yapılan kurum türü, sınıfta özel eğitim gereksinimli öğrenci olup olmama, çocuk katılım hakkı ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumuna) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” yönelik bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.19. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Mann Whitney U testi

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Demokratik Tutum	Kadın	410	74,90	5291,00	440,000	,595
	Erkek	7	73,86	595,00		
	Toplam	417				

Tablo 4.19’da Araştırma örnekleminde yer alan Okul öncesi öğretmenlerinin demokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının cinsiyete göre *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($p > .05$).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin demokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durumda araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet fark etmeksizin demokratik tutumu benimsedikleri söylenebilir.

Tablo 4.20. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Otokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Mann Whitney U testi

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Otokratik Tutum	Kadın	410	36,66	5867,00	16,000	,028
	Erkek	7	11,29	19,00		
	Toplam	417				

Tablo 4.20’de Araştırma örnekleminde yer alan Okul öncesi öğretmenlerinin otokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının cinsiyete göre *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($p < .05$).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin otokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının cinsiyete göre kadınlar yönünde farklılaştığı görülmüştür. Ortaya çıkan sonuca göre kadın öğretmenlerin daha otokratik tutum sergiledikleri görülmektedir.

Tablo 4.21. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Boşvermiş Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Mann Whitney U testi

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Boşvermiş Tutum	Kadın	410	69,27	770,50	1955,500	,242
	Erkek	7	43,85	5115,50		
	Toplam	417				

Tablo 4.21’de Araştırma örnekleminde yer alan Okul öncesi öğretmenlerinin boşvermiş öğretmen tutumları sergileme durumlarının cinsiyete göre *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($p > .05$).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin boşvermiş öğretmen tutumları sergileme durumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durumda araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet fark etmeksizin boş vermiş tutumu benimsemedikleri söylenebilir.

Tablo 4.22. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Yaş Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
	Yaşlar	N	X	Ss	Var.K.	Kt	Sd	KO	F	p
Demokratik Tutum	21-25	51	74,63	5,122	G.Arası	995,48	4	248,8	7,77	,000
	26-30	105	72,58	6,497	G. İçi	13181,28	412	31,9		
	31-35	92	75,78	5,228	Toplam	14176,76	416			
	36-40	100	76,77	4,864						
	41 ve üzeri	69	74,61	6,243						
	Toplam	417	74,88	5,838						

Tablo 4.22’de Araştırma örnekleminde yer alan Okul öncesi öğretmenlerinin demokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının yaş değişkenine göre *tek yönlü varyans analizi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($F=7,779$; $P < .01$).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin demokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre 36-40 yaş arasındaki öğretmenlerin ($\bar{x}=76,77$) daha demokratik tutumlar benimsediği söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarında demokratik tutumu daha az benimsediği fakat meslekteki hizmet yılı arttıkça demokratik tutumu benimseme eğiliminin de arttığını düşünebiliriz. Belirlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden scheffee testi yapılmıştır. Scheffee testine ilişkin analizler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.22a. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Yaş Değişkenine İlişkin Scheffee Testi Sonuçları

Post Hoc Tests (Çoklu Karşılaştırma)	(I) yaş	(J) yaş	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	p
Demokratik Tutum	21-25	26-30	2,046	,965	,345
		31-35	-1,155	,987	,849
		36-40	-2,143	,973	,305
		41 ve üzeri	,019	1,045	1,000
	26-30	21-25	-2,046	,965	,345
		31-35	-3,202*	,808	,004
		36-40	-4,189*	,790	,000
		41 ve üzeri	-2,028	,877	,255
	31-35	21-25	1,155	,987	,849
		26-30	3,202*	,808	,004
		36-40	-,987	,817	,834
		41 ve üzeri	1,174	,901	,791
	36-40	21-25	2,143	,973	,305
		26-30	4,189*	,790	,000
		31-35	,987	,817	,834
		41 ve üzeri	2,161	,885	,204
	41 ve üzeri	21-25	-,019	1,045	1,000
		26-30	2,028	,877	,255
		31-35	-1,174	,901	,791
		36-40	-2,161	,885	,204

Demokratik Tutum boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası *Post-Hoc Scheffe* testi sonucunda 31-35 yaş grubu ile 26-30 yaş grubu arasında 31-35 yaş grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı ($p<.05$) düzeyde bir farklılık saptanmıştır. Ayrıca 36-40 yaş grubu ile 26-30 yaş grubu arasında 36-40 yaş grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı ($p<.01$) düzeyde bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.23. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Otokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Yaş Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
	Yaşlar	N	X	Ss	Var.K.	Kt	Sd	KO	F	p
Otokratik Tutum	21-25	51	38,59	7,700	G.Arası	585,662	4	146,415		
	26-30	105	37,73	10,066	G. İçi	28034,640	412	68,045	2,152	,074
	31-35	92	35,47	8,115	Toplam	28620,302	416			
	36-40	100	35,47	6,488						
	41 ve üzeri	69	36,36	8,018						
	Toplam	417	36,57	8,295						

Tablo 4.23’de Araştırma örnekleminde yer alan Okul öncesi öğretmenlerinin otokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının yaş değişkenine göre *tek yönlü varyans analizi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır (**F=2,152; P >.05**).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin Otokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre kısmen mesleğin ilk yıllarında otokratik tutumlar 21-25 yaş arasında bir miktar ($\bar{x}$ =38,59) yüksek gözükse de genel olarak anlamlı fark görülmemektedir.

Tablo 4.24. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Boşvermiş Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Yaş Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
	Yaşlar	N	X	Ss	Var.K.	Kt	Sd	KO	F	p
Boşvermiş Tutum	21-25	51	34,63	7,738	G.Arası	1454,551	4	363,638		
	26-30	105	37,26	11,990	G. İçi	29579,837	412	71,796	5,065	,001
	31-35	92	35,34	7,003	Toplam	31034,388	416			
	36-40	100	32,00	5,459						
	41 ve üzeri	69	35,26	7,881						
	Toplam	417	34,92	8,637						

Tablo 4.24’te Araştırma örnekleminde yer alan Okul öncesi öğretmenlerinin boşvermiş öğretmen tutumları sergileme durumlarının yaş değişkenine göre *tek yönlü varyans analizi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır (**F=5,065; P <..01**).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin boşvermiş öğretmen tutumları sergileme durumlarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre yaşı küçük 26-30 yaş ($\bar{x}$ =37,26) ve yaşı büyük 41 yaş ve üzeri ($\bar{x}$ = 35,26) olan öğretmenlerin boşvermiş tutum sergileme eğilimleri artmaktadır. Belirlenen bu farklılığın

hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden scheffee testi yapılmıştır. Scheffee testine ilişkin analizler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.1.a. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Boşvermiş Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Yaş Değişkenine İlişkin Scheffee Testi Sonuçları

Post Hoc Tests (Çoklu Karşılaştırma Testi) Bağımlı Değişken	(I) yaş	(J) yaş	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	p
Boşvermiş Tutum	21-25	26-30	-2,630	1,446	,509
		31-35	-,710	1,479	,994
		36-40	2,627	1,458	,518
		41 ve üzeri	-,633	1,565	,997
	26-30	21-25	2,630	1,446	,509
		31-35	1,920	1,210	,642
		36-40	5,257*	1,184	,001
		41 ve üzeri	1,996	1,313	,679
	31-35	21-25	,710	1,479	,994
		26-30	-1,920	1,210	,642
		36-40	3,337	1,224	,117
		41 ve üzeri	,076	1,349	1,000
	36-40	21-25	-2,627	1,458	,518
		26-30	-5,257*	1,184	,001
		31-35	-3,337	1,224	,117
		41 ve üzeri	-3,261	1,326	,198
	41 ve üzeri	21-25	,633	1,565	,997
		26-30	-1,996	1,313	,679
		31-35	-,076	1,349	1,000
		36-40	3,261	1,326	,198

Boşvermiş Tutum boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası *Post-Hoc Scheffe* testi sonucunda 36-40 yaş grubu ile 26-30 yaş grubu arasında 36-40 yaş grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı ($p < .01$) düzeyde bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.25. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

		<i>f, x ve ss Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>				
	Öğrenim Durumu	N	X	Ss	Var.K.	Kt	Sd	KO	F	p
Demokratik Tutum	Ön Lisans	38	77,37	4,812	G.Arası	260,423	2	130,212	5,065	,012
	Lisans	339	79,65	5,921	G.İçi	13916,339	414	33,614		
	Yüksek Lisans	40	78,48	5,565	Toplam	14176,763	416			
	Toplam	417	74,88	5,838						

Tablo 4.25’de Araştırma örnekleminde yer alan Okul öncesi öğretmenlerinin demokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre *tek yönlü varyans analizi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır (**F=5,065; P <..01**).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin demokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre lisans ($\bar{x}=79,65$) ve yüksek lisans ($\bar{x}=78,48$) eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin demokratik tutumu daha fazla benimsedikleri görülmektedir. Bu konuda en fazla demokratik tutuma sahip öğretmen grubu lisans mezunları olmuştur. Öğretmenin bir lisans mezuniyetine sahip olması demokratik bir tutum içerisinde olmasını etkilemektedir. Belirlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden scheffee testi yapılmıştır. Scheffee testine ilişkin analizler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.2.a.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Öğrenim Durumuna İlişkin Scheffee Testi Sonuçları

Post Hoc Tests (Çoklu Karşılaştırma Testi) Bağımlı Değişken	(I)Öğrenim Durumu	(J) Öğrenim Durumu	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	P
Demokratik Tutum	Ön Lisans	Lisans	2,722*	,992	,024
		Yüksek lisans	2,893	1,313	,090
	Lisans	Ön Lisans	-2,722*	,992	,024
		Yüksek lisans	,171	,969	,985
	Yüksek lisans	Ön Lisans	-2,893	1,313	,090
		Lisans	-,171	,969	,985

Demokratik Tutum boyutu puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi

(ANOVA) sonrası *Post-Hoc Scheffe* testi sonucunda Önlisans ile Lisans öğrenim durumu arasında Lisans grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı ($p<.05$) düzeyde bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.26. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Otokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

		<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				
	Öğrenim Durumu	N	X	Ss	Var.K.	Kt	Sd	KO	F	p
Otokratik Tutum	Ön Lisans	38	39,97	8,352	G.Arası	706,615	2	353,307		
	Lisans	339	36,49	8,144	G. İçi	27913,688	414	67,424	5,240	,006
	Yüksek Lisans	40	34,00	8,644	Toplam	28620,302	416			
	Toplam	417	36,57	8,295						

Tablo 4.26’da Araştırma örnekleminde yer alan Okul öncesi öğretmenlerinin Otokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre *tek yönlü varyans analizi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($F=5,240$; $P<..01$).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin otokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre ön lisans eğitim düzeyine ($\bar{x}=39,97$) sahip öğretmenlerin otokratik tutumu daha fazla benimsediği görülmektedir. Bu konuda en az otokratik tutuma sahip öğretmen grubu yüksek lisans mezunları ($\bar{x}=34,00$) olmuştur. Öğretmenlerin eğitim seviyeleri arttıkça otokratik tutumların azaldığı söylenebilir. Belirlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden *scheffee* testi yapılmıştır. *Scheffee* testine ilişkin analizler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.26a. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Otokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Öğrenim Durumu İlişkin Scheffee Testi Sonuçları

Post Hoc Tests (Çoklu Karşılaştırma Testi) Bağımlı Değişken	(I) Öğrenim Durumu	(J) Öğrenim Durumu	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	P
Otokratik Tutum	Ön Lisans	Lisans	3,484*	1,405	,047
		Yüksek Lisans	5,974*	1,860	,006
	Lisans	Ön Lisans	-3,484*	1,405	,047
		yüksek lisans	2,490	1,373	,194
	Yüksek Lisans	Ön Lisans	-5,974*	1,860	,006
		Lisans	-2,490	1,373	,194

Otokratik Tutum boyutu puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası *Post-Hoc Scheffe* testi sonucunda Lisans grubu ile Önlisans ve Önlisans ile yüksek lisans grupları arasında Lisans ve Yüksek Lisans grupları lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.27. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Boşvermiş Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
	Öğrenim Durumu	N	X	Ss	Var.K.	Kt	Sd	KO	F	p
Boşvermiş Tutum	Ön Lisans	38	32,92	7,789	G.Arası	245,290	2	122,645		
	Lisans	339	35,28	8,807	G. İçi	30789,098	414	74,370	1,649	,193
	Yüksek Lisans	40	33,80	7,723	Toplam	31034,388	416			
	Toplam	417	34,92	8,637						

Tablo 4.27’de Araştırma örnekleminde yer alan Okul öncesi öğretmenlerinin boşvermiş öğretmen tutumları sergileme durumlarının öğrenim durumu değişkenine *tek yönlü varyans analizi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($F=1,649$; $P > .05$).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin boşvermiş öğretmen tutumları sergileme durumlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Elde edilen sonuçlara göre ön lisans eğitim düzeyine ($\bar{x}=32,92$) sahip öğretmenlerin boşvermiş tutumu benimsemediğini söyleyebiliriz.

Tablo 4.28. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
	Hizmet Yılı	N	X	Ss	Var.K.	Kt	Sd	KO	F	p
Demokratik Tutum	1-5 Yıl	110	72,5	6,241	G.Arası	640,165	5	128,033		
	6-10 Yıl	80	74,4	5,322	G. İçi	13536,598	411	32,936	3,88	,002
	11-15 Yıl	111	76,3	5,816	Toplam	14176,763	416			
	16-20 Yıl	66	76,1	5,308						
	21 Yıl ve üzeri	26	75,3	5,636						
	1 Yıldan Az	24	72,9	5,548						
	Toplam	417	74,8	5,838						

Tablo 4.28’de Araştırma örnekleminde yer alan Okul öncesi öğretmenlerinin Demokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının hizmet yılı değişkenine göre *tek yönlü varyans analizi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır (**F=3,88; P < .01**).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin demokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının hizmet yılı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre hizmet yılı 16-20 yıl arasındaki öğretmenlerin ($\bar{x}=76,1$) daha demokratik tutumlar benimsediği söylenebilir. Demokratik tutumun mesleğin ilk yıllarında daha az benimsendiği görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet yılı arttıkça demokratik tutumu benimseme eğilimlerinin arttığı anlaşılmaktadır. Daha önceki tablolarda yer alan yaş değişkeni ile paralellik göstermektedir. Demokratik tutumun en yoğun olduğu 11-15 yıl aralığında ($\bar{x}=76,3$) olduğu görülmektedir. Belirlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden scheffee testi yapılmıştır. Scheffee testine ilişkin analizler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.28a. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Scheffee Testi Sonuçları

Post Hoc Tests (Çoklu Karşılaştırma Testi) Bağımlı Değişken	(I) Öğretmenlikteki hizmet yılı	(J) Öğretmenlikteki hizmet yılı	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	P
Demokratik Tutum	1-5 yıl	6-10 yıl	-,836	,843	,964
		11-15 yıl	-2,734*	,772	,030
		16-20 yıl	-2,603	,894	,134
		21 yıl ve üzeri	-,821	1,251	,994
		1 yıldan az	,647	1,293	,998
	6-10 yıl	1-5 yıl	,836	,843	,964
		11-15 yıl	-1,897	,842	,408
		16-20 yıl	-1,767	,954	,635
		21 yıl ve üzeri	,015	1,296	1,000
		1 yıldan az	1,483	1,336	,941
	11-15 yıl	1-5 yıl	2,734*	,772	,030
		6-10 yıl	1,897	,842	,408
		16-20 yıl	,131	,892	1,000
		21 yıl ve üzeri	1,913	1,250	,800
		1 yıldan az	3,381	1,292	,235
	16-20 yıl	1-5 yıl	2,603	,894	,134
		6-10 yıl	1,767	,954	,635
		11-15 yıl	-,131	,892	1,000
		21 yıl ve üzeri	1,782	1,329	,876
		1 yıldan az	3,250	1,368	,344
	21 yıl ve üzeri	1-5 yıl	,821	1,251	,994
		6-10 yıl	-,015	1,296	1,000
		11-15 yıl	-1,913	1,250	,800
		16-20 yıl	-1,782	1,329	,876
		1 yıldan az	1,468	1,625	,976
	1 yıldan az	1-5 yıl	-,647	1,293	,998
		6-10 yıl	-1,483	1,336	,941
		11-15 yıl	-3,381	1,292	,235
		16-20 yıl	-3,250	1,368	,344
		21 yıl ve üzeri	-1,468	1,625	,976

Demokratik Tutum boyutu puanlarının hizmet yılı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda 11-15 yıl ile 1-5 yıl arasında 11-15 yıl grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı ($p < .05$) düzeyde bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.29. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Otokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
	Hizmet Yılı	N	X	Ss	Var.K.	Kt	Sd	KO	F	p
Otokratik Tutum	1-5 Yıl	110	37,59	7,783	G.Arası	649,480	5	129,896		
	6-10 Yıl	80	36,36	9,346	G. İçi	27970,822	411	68,056	1,909	,092
	11-15 Yıl	111	36,14	8,686	Toplam	28620,302	416			
	16-20 Yıl	66	34,88	6,929						
	21 Yıl ve üzeri	26	35,73	5,848						
	1 Yıldan Az	24	40,13	9,764						
	Toplam	417	36,57	8,295						

Tablo 4.29’da Araştırma örnekleminde yer alan Okul öncesi öğretmenlerinin Otokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının hizmet yılı değişkenine göre *tek yönlü varyans analizi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır (**F=1,909; P >.05**).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin Otokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının hizmet yılı göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre kısmen mesleğin ilk yıllarında Otokratik tutumlar 1 yıldan az bir miktar yüksek gözükse de genel olarak anlamlı fark görülmemektedir.

Tablo 4.30. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Boşvermiş Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
	Hizmet Yılı	N	X	Ss	Var.K.	Kt	Sd	KO	F	p
Boşvermiş Tutum	1-5 Yıl	110	35,85	9,019	G.Arası	750,384	5	150,077		
	6-10 Yıl	80	36,81	11,839	G. İçi	30284,005	411	73,684	2,037	,073
	11-15 Yıl	111	34,05	6,456	Toplam	31034,388	416			
	16-20 Yıl	66	32,89	7,446						
	21 Yıl ve üzeri	26	34,62	6,344						
	1 Yıldan Az	24	34,29	7,074						
	Toplam	417	34,92	8,637						

Tablo 4.30’da Araştırma örnekleminde yer alan Okul öncesi öğretmenlerinin Boşvermiş öğretmen tutumları sergileme durumlarının öğretmenlikteki hizmet yılı

değişkenine göre *tek yönlü varyans analizi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($F=2,037$; $P > .05$).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin boşvermiş öğretmen tutumları sergileme durumlarının hizmet yılı göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin tüm kıdem yıllarında boşvermiş tutum benimsenmediği görülmektedir. Kısmen ilk hizmet yıllarındaki (1 yıldan az) öğretmenler ile ileri hizmet yıllarındaki (21 yıl ve üzeri) öğretmenlerin boşvermiş tutum sergileme eğilimleri artıyor gibi gözükse de anlamlı farklılaşma saptanmamıştır.

Tablo 4.31. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları						
	Öğrenci Sayısı	N	X	Ss	Var.K.	Kt	Sd	KO	F	p	
Demokratik Tutum	10 ve 10 dan az	137	73,78	5,751	G.Arası	319,975	4	79,994			
	11-15 Öğrenci	160	75,49	5,822	G. İçi	13856,788	412	33,633	2,378	,041	
	16-20 Öğrenci	91	78,41	6,250	Toplam	14176,763	416				
	21-25 Öğrenci	19	76,16	3,976							
	25 ve Üzeri	10	77,90	4,332							
	Toplam	417	75,88	5,838							

Tablo 4.31’de Araştırma örnekleminde yer alan Okul öncesi öğretmenlerinin Demokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre *tek yönlü varyans analizi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($F=2,378$; $P < .05$).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin demokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre öğrenci sayısı arttıkça demokratik tutumların arttığı görülmektedir. 16-20 arası öğrenciye ($\bar{x}=75,41$) sahip öğretmenlerin daha demokratik tutumlar benimsediği söylenebilir. Belirlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden scheffee testi yapılmıştır. Scheffee testine ilişkin analizler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.31.a. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin Scheffee Testi Sonuçları

Post Hoc Tests (Çoklu Karşılaştırma Testi) Bağımlı Değişken		(I) Öğrenci Sayısı	(J) Öğrenci sayısı	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	p
Demokratik Tutum	10 ve 10 dan az	11-15 öğrenci		-1,706	,675	,174
		16-20 öğrenci		-1,626	,784	,369
		21-25 öğrenci		-2,377*	1,420	,592
	11-15 öğrenci	10 ve 10 dan az		1,706	,675	,174
		16-20 öğrenci		,081	,761	1,000
		21-25 öğrenci		-,670	1,407	,994
	16-20 öğrenci	10 ve 10 dan az		1,626*	,784	,369
		11-15 öğrenci		-,081	,761	1,000
		21-25 öğrenci		-,751	1,463	,992
	21-25 öğrenci	10 ve 10 dan az		2,377*	1,420	,592
		11-15 öğrenci		,670	1,407	,994
		16-20 öğrenci		,751	1,463	,992

Demokratik Tutum boyutu puanlarının öğrenci sayısı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası *Post-Hoc Scheffe* testi sonucunda 10 ve 10 dan az öğrenci sayısı ile 16-20, 21-25 öğrenci sayısı arasında 11-15 öğrenci sayısı grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı ($p<.05$) düzeyde bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.32. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Otokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Öğrenci Sayısı	N	X	Ss	Var.K.	Kt	Sd	KO	F	p	
10 ve 10 dan az	137	37,12	7,603	G.Arası	482,577	4	120,644			
11-15 Öğrenci	160	36,65	9,276	G. İçi	28137,725	412	68,295	1,767	,135	
Otokratik Tutum	16-20 Öğrenci	91	35,15	7,510	Toplam	28620,302	416			
	21-25 Öğrenci	19	36,05	7,479						
	25 ve Üzeri	10	41,60	7,545						
	Toplam	417	36,57	8,295						

Tablo 4.32’de Araştırma örnekleminde yer alan Okul öncesi öğretmenlerinin Otokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre *tek*

yönlü varyans analizi sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır (**F=1,767; P >.05**).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin otokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre bir miktar öğrenci sayısı arttıkça otokratik tutumların arttığı söylenebilir fakat bu durum anlamlı farklılaştırma göstermemiştir.

Tablo 4.33. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Boşvermiş Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
	Öğrenci Sayısı	N	X	Ss	Var.K.	Kt	Sd	KO	F	p
Boşvermiş Tutum	10 ve 10 dan az	137	35,23	7,116	G.Arası	263,624	4	65,906		
	11-15 Öğrenci	160	34,96	10,468	G. İçi	30770,765	412	74,686	,882	,474
	16-20 Öğrenci	91	34,38	7,354	Toplam	31034,388	416			
	21-25 Öğrenci	19	32,95	7,721						
	25 ve Üzeri	10	38,80	7,598						
	Toplam	417	34,92	8,637						

Tablo 4.33’de Araştırma örnekleminde yer alan Okul öncesi öğretmenlerinin Boşvermiş öğretmen tutumları sergileme durumlarının sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre *tek yönlü varyans analizi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır (**F=,882; P >.05**).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin boşvermiş öğretmen tutumları sergileme durumlarının sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre öğrenci sayısı ne olursa olsun öğretmenlerin boşvermiş tutumları benimsemediği söylenebilir.

Tablo 4.34. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Sınıf Yaş Grubu Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
	Grup	N	X	Ss	Var.K.	Kt	Sd	KO	F	p
Demokratik Tutum	36-47 ay	26	71,27	5,166	G.Arası	240,416	2	120,208		
	48-59 ay	153	73,88	5,826	G. İçi	13936,346	414	33,663	3,571	,029
	60-71 ay	238	77,47	5,850	Toplam	14176,763	416			
	Toplam	417	74,88	5,838						

Tablo 4.34’de Araştırma örnekleminde yer alan Okul öncesi öğretmenlerinin Demokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının sınıf yaş grubu değişkenine göre *tek yönlü varyans analizi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır (**F=3,571; P <.05**).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin demokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının sınıftaki öğrencilerin yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. 60-71 aylık öğrencilerin ($\bar{x}=77,47$) yer aldığı sınıflarda öğretmenlerin daha demokratik tutumlar benimsediği görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin yaşı büyüdükçe öğretmenlerin demokratik tutumlarının arttığı söylenebilir. Belirlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden scheffee testi yapılmıştır. Scheffee testine ilişkin analizler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.34.a.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Sınıf Yaş Grubu Değişkenine İlişkin Scheffee Testi Sonuçları

Post Hoc Tests (Çoklu Karşılaştırma Testi) Bağımlı Değişken	(I) Öğrencilerin yaşı	(J) Öğrencilerin yaşı	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	P
Demokratik Tutum	36- 47 ay	48- 59 ay	1,387	1,231	,531
		60-71 ay	-,206	1,198	,985
	48- 59 ay	36- 47 ay	-1,387	1,231	,531
		60-71 ay	-1,592*	,601	,031
	60-71 ay	36- 47 ay	,206	1,198	,985
		48- 59 ay	1,592*	,601	,031

Demokratik Tutum boyutu puanlarının öğrencilerin yaşlarına göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası *Post-Hoc Scheffe* testi sonucunda 48-59 Aylık öğrenciler ile 60-71 aylık öğrenciler

arasında 60-71 Aylık öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı ($p<.05$) düzeyde bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.35. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Otokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Sınıf Yaş Grubu Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
	Grup	N	X	Ss	Var.K.	Kt	Sd	KO	F	p
Otokratik Tutum	36-47 ay	26	36,73	5,717	G.Arası	92,994	2	46,497		
	48-59 ay	153	37,16	8,476	G. İçi	28527,308	414	68,907	,675	,510
	60-71 ay	238	36,17	8,417	Toplam	28620,302	416			
	Toplam	417	36,57	8,295						

Tablo 4.35’de Araştırma örnekleminde yer alan Okul öncesi öğretmenlerinin otokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının sınıf yaş grubu değişkenine göre *tek yönlü varyans analizi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($F=,675$; $P >.05$).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin otokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının sınıftaki öğrencilerin yaş grubu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre tüm yaş gruplarında görev yapan öğretmenlerin otokratik tutumları tercih etmediği söylenebilir.

Tablo 4.36. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Boşvermiş Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Sınıf Yaş Grubu Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
	Grup	N	X	Ss	Var.K.	Kt	Sd	KO	F	p
Boşvermiş Tutum	36-47 ay	26	33,81	6,261	G.Arası	163,773	2	81,886		
	48-59 ay	153	35,71	10,004	G. İçi	30870,616	414	74,567	1,098	,334
	60-71 ay	238	34,53	7,870	Toplam	31034,388	416			
	Toplam	417	34,92	8,637						

Tablo 4.36’da Araştırma örnekleminde yer alan Okul öncesi öğretmenlerinin boşvermiş öğretmen tutumları sergileme durumlarının sınıf yaş grubu değişkenine göre *tek yönlü varyans analizi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($F=,1,098$; $P >.05$).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin boşvermiş öğretmen tutumları sergileme durumlarının sınıftaki öğrencilerin yaş durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde

farklılaşmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre tüm yaş gruplarında görev yapan öğretmenlerin boşvermiş tutumları tercih etmediği söylenebilir.

Tablo 4.37. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Kurum Türü Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>						<i>ANOVA Sonuçları</i>				
	KurumTürü	N	X	Ss	Var.K.	Kt	Sd	KO	F	p
Demokratik Tutum	Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ana sınıfı	253	74,98	5,823	G.Arası	68,446	2	34,223		
	Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bağımsız anaokulu	129	74,40	6,069	G. İçi	14108,317	414	34,078	1,004	,367
	Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel bağımsız anaokulu	35	75,89	4,999	Toplam	14176,763	416			
	Toplam	417	74,88	5,838						

Tablo 4.37’de Araştırma örnekleminde yer alan Okul öncesi öğretmenlerinin demokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının kurum türü değişkenine göre *tek yönlü varyans analizi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır (**F=1,004; P > .05**).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin demokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının kurum türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre tüm kurum türlerinde öğretmenlerin benzer biçimde demokratik tutumları benimsediği söylenebilir.

Tablo 4.38. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Otokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Kurum Türü Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Okul Türü	N	X	Ss	Var.K.	Kt	Sd	KO	F	p
Otokratik Tutum	Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ana sınıfı	253	37,44	8,607	G.Arası	517,679	2	258,840		
	Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bağımsız anaokulu	129	35,45	7,852	G. İçi	28102,623	414	67,881	3,813	,023
	Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel bağımsız anaokulu	35	34,40	6,740	Toplam	28620,302	416			
	Toplam	417	36,57	8,295						

Tablo 4.38’de Araştırma örnekleminde yer alan Okul öncesi öğretmenlerinin otokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının kurum türü değişkenine göre *tek yönlü varyans analizi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır (**F=3,813; P <,01**).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin otokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının kurum türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ana sınıfında görev yapan öğretmenlerin otokratik tutumları ($\bar{x}=37,44$) tercih ettiği görülmektedir. Belirlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden scheffee testi yapılmıştır. Scheffee testine ilişkin analizler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.38a. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Otokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Kurum Türü Değişkenine İlişkin Scheffee Testi Sonuçları

Post Hoc Tests (Çoklu Karşılaştırma Testi) Bağımlı Değişken	(I) görev yapılan kurum türü	(J) görev yapılan kurum türü	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	P
Otokratik Tutum	Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ana sınıfı	Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bağımsız anaokulu	1,989	,891	,084
		Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel bağımsız anaokulu	3,039*	1,486	,025
	Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bağımsız anaokulu	Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ana sınıfı	-1,989	,891	,084
		Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel bağımsız anaokulu	1,050	1,570	,800
	Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel bağımsız anaokulu	Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ana sınıfı	-3,039*	1,486	,025
		Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bağımsız anaokulu	-1,050	1,570	,800

Otokratik Tutum boyutu puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası *Post-Hoc Scheffe* testi sonucunda Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel bağımsız anaokulu öğretmenleri ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ana sınıfı öğretmenleri arasında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ana sınıfı öğretmenlerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı ($p < .05$) düzeyde bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.39. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Boşvermiş Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Kurum Türü Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Okul Türü	N	X	Ss	Var.K.	Kt	Sd	KO	F	p
Boşvermiş Tutum	Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ana sınıfı	253	35,16	9,604	G.Arası	211,257	2	105,629		
	Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bağımsız anaokulu	129	35,09	6,860	G. İçi	30823,131	414	74,452	1,419	,243
	Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel bağımsız anaokulu	35	32,57	6,762	Toplam	31034,388	416			
	Toplam	417	34,92	8,637						

Tablo 4.39’da Araştırma örnekleminde yer alan Okul öncesi öğretmenlerinin boşvermiş öğretmen tutumları sergileme durumlarının kurum türü değişkenine göre *tek yönlü varyans analizi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır (**F=1,419; P >,05**).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin boşvermiş öğretmen tutumları sergileme durumlarının kurum türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre tüm kurum türlerinde öğretmenlerin boşvermiş tutumları tercih etmediği söylenebilir.

Tablo 4.40. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Sınıfta Özel Eğitim Gereksinimli Öğrenci Olup Olmama Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren T-Testi Sonuçları

		N	X	Ss	t	Sd	p
Demokratik Tutum	Var	151	74,39	6,387	-1,284	415	,200
	Yok	266	75,15	5,495			

Tablo 4.40’da Araştırma örnekleminde yer alan Okul öncesi öğretmenlerinin demokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının sınıfta özel eğitim gereksinimli

öğrenci olup olmama durumuna göre *bağımsız t testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($t = -1,284$; $P > .05$).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta özel eğitim gereksinimli çocuk olup olmama durumuna göre demokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının farklılaşmadığı görülmüştür.

Tablo 4.41. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Otokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Sınıfta Özel Eğitim Gereksinimli Öğrenci Olup Olmama Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren T-Testi Sonuçları

		N	X	ss	t	Sd	p
Otokratik	Var	151	36,10	7,385	-,870	415	,385
Tutum	Yok	266	36,83	8,771			

Tablo 4.41’de Araştırma örnekleminde yer alan Okul öncesi öğretmenlerinin otokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının sınıfta özel eğitim gereksinimli öğrenci olup olmama durumuna göre *bağımsız t testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($t = -,870$; $P > .05$).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta özel eğitim gereksinimli çocuk olup olmama durumuna göre otokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının farklılaşmadığı görülmüştür.

Tablo 4.42. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Boşvermiş Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Sınıfta Özel Eğitim Gereksinimli Öğrenci Olup Olmama Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren T-Testi Sonuçları

		N	X	ss	t	Sd	p
Boşvermiş	Var	151	34,84	7,353	-,142	415	,887
Tutum	Yok	266	34,97	9,301			

Tablo 4.42’te Araştırma örnekleminde yer alan Okul öncesi öğretmenlerinin boşvermiş öğretmen tutumları sergileme durumlarının sınıfta özel eğitim gereksinimli öğrenci olup olmama durumuna göre *bağımsız t testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($t = -,142$; $P > .05$).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta özel eğitim gereksinimli çocuk olup olmama durumuna göre boşvermiş öğretmen tutumları sergileme durumlarının farklılaşmadığı görülmüştür.

Tablo 4.43. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Çocuk Katılım Hakkı ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren T-Testi Sonuçları

		N	X	ss	T	Sd	p
Demokratik	Evet	57	75,14	6,825	3,365	415	,005
Tutum	Hayir	360	74,84	5,675			

Tablo 4.43’de Araştırma örnekleminde yer alan Okul öncesi öğretmenlerinin demokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının çocuk katılım hakkı ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre *bağımsız t testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($t = 3,365$; $P < .01$).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin demokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının şimdiye kadar çocuk katılım hakkı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre çocuk katılım hakkı ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{x} = 75,14$) demokratik tutumları tercih ettiği görülmektedir.

Tablo 4.44. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Otokratik Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Çocuk Katılım Hakkı ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren T-Testi Sonuçları

		N	X	ss	t	Sd	p
Otokratik	Evet	57	37,33	10,981	,749	415	,454
Tutum	Hayır	360	36,45	7,798			

Tablo 4.44’de Araştırma örnekleminde yer alan Okul öncesi öğretmenlerinin otokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının çocuk katılım hakkı ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre *bağımsız t testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($t = ,749$; $P > .05$).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin otokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının şimdiye kadar çocuk katılım hakkı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir. Elde edilen sonuçlara göre çocuk katılım hakkı ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin genel olarak otokratik tutumları tercih etmediği söylenebilir.

Tablo 4.45. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Boşvermiş Öğretmen Tutumları Sergileme Durumlarının Çocuk Katılım Hakkı ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren T-Testi Sonuçları

		N	X	ss	t	Sd	p
Boşvermiş	Evet	57	35,61	13,789	,652	415	,515
Tutum	Hayır	360	34,81	7,530			

Tablo 4.45’de Araştırma örnekleminde yer alan Okul öncesi öğretmenlerinin boşvermiş öğretmen tutumları sergileme durumlarının çocuk katılım hakkı ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre *bağımsız t testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($t = ,652$; $P > .05$).

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin boşvermiş öğretmen tutumları sergileme durumlarının şimdiye kadar çocuk katılım hakkı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir. Elde edilen sonuçlara göre çocuk katılım hakkı ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin genel olarak boşvermiş tutumları tercih etmediği söylenebilir.

Araştırma 3. alt problemine “Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile eğitim ortamlarında çocuk katılım hakkına yer verme durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” yönelik bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.46. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Günlük Akış Alt Boyutu ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

		Demokratik Tutum	Otokratik Tutum	Boşvermiş Tutum
Günlük Akış Alt Boyutu	r	,946	-,124	-,037
	p	,003	,011	,457
	n	417	417	417

Tablo 4.46’da Öğretmenlerin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinde yer alan günlük akışı belirleme sürecine katılım hakkı tanımları ile öğretmen tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre katılım hakkı sağlama ile demokratik öğretmen tutumu arasında pozitif yönde anlamlı güçlü bir ilişki saptanmıştır ($r = ,946$, $p < .01$). Bunun yanında otokratik tutum ile ise negatif yönde zayıf bir ilişki saptanmıştır ($r = -,124$, $p < .05$). Bu sonuçlara göre demokratik tutuma sahip olan öğretmenler çocuk katılımına Günlük Akış

Boyutuna olanak sağlarken, otokratik öğretmen tutumuna sahip öğretmenlerin çocuk katılım hakkına daha az olanak sağladığı söylenebilir.

Tablo 4.47. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Etkinlikler Alt Boyutu ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

		Demokratik Tutum	Otokratik Tutum	Boşvermiş Tutum
Etkinlikler Alt Boyutu	r	,873	-,145	-,098
	p	,008	,003	,055
	n	417	417	417

Tablo 4.47’de Öğretmenlerin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinde yer alan Etkinlikler alt boyutunda katılım hakkı tanımları ile öğretmen tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre etkinlikleri belirleme sürecine katılım hakkı sağlama ile demokratik öğretmen tutumu arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki saptanmıştır (**r=,873, p<.01**). Bunun yanında otokratik tutum ile ise negatif yönde zayıf bir ilişki saptanmıştır (**r=-,145, p<.05**). Bu sonuçlara göre demokratik tutuma sahip olan öğretmenler etkinlikleri belirleme sürecine çocuk katılımına daha çok olanak sağlarken, otokratik öğretmen tutumuna sahip öğretmenlerin etkinlikleri belirleme sürecine çocuk katılım hakkına daha az olanak sağladığı söylenebilir.

Tablo 4.48. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun Alt Boyutu ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

		Demokratik Tutum	Otokratik Tutum	Boşvermiş Tutum
Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun Alt Boyutu	r	-,024	-,012	-,035
	p	,620	,806	,473
	n	417	417	417

Tablo 4.48’de Öğretmenlerin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinde yer alan Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun etkinliklerini belirleme sürecine katılım hakkı tanımları ile öğretmen tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun etkinliklerini belirleme sürecine katılım hakkı tanımları ile öğretmen tutumu arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır.

Tablo 4.49. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Paylaşım Etkinlikleri Alt Boyutu ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

		Demokratik Tutum	Otokratik Tutum	Boşvermiş Tutum
Paylaşım	r	,803	-,107	,062
Etkinlikleri Alt Boyutu	p	,012	,029	,206
	n	417	417	417

Tablo 4.49’da Öğretmenlerin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinde yer alan Paylaşım Etkinlikleri alt boyutunda katılım hakkı tanımları ile öğretmen tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre Paylaşım Etkinlikleri belirleme sürecine katılım hakkı sağlama ile demokratik öğretmen tutumu arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki saptanmıştır (**$r=,803$ $p<.05$**). Bunun yanında otokratik tutum ile ise negatif yönde zayıf bir ilişki saptanmıştır (**$r=-,107$ $p<.05$**). Bu sonuçlara göre demokratik tutuma sahip olan öğretmenler paylaşım etkinlikleri belirleme sürecine çocuk katılımına daha çok olanak sağlarken, otokratik öğretmen tutumuna sahip öğretmenlerin paylaşım etkinlikleri belirleme sürecine çocuk katılım hakkına daha az olanak verdiği söylenebilir.

Tablo 4.50. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıftan Dışarı Çıkma Alt Boyutu ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

		Demokratik Tutum	Otokratik Tutum	Boşvermiş Tutum
Sınıftan Dışarı Çıkma Alt Boyutu	r	,907	-,097	-,014
	p	,006	,048	,776
	n	417	417	417

Tablo 4.50’de Öğretmenlerin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinde yer alan Sınıftan Dışarı Çıkma Etkinlikleri ile ilgili katılım hakkı tanımları ile öğretmen tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre Sınıftan dışarı çıkma konusunda katılım hakkı sağlama ile demokratik öğretmen tutumu arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki saptanmıştır (**$r=,907$ $p<.01$**). Bunun yanında otokratik tutum ile ise negatif yönde zayıf bir ilişki saptanmıştır (**$r=-,097$ $p<.05$**). Bu sonuçlara göre demokratik tutuma sahip olan öğretmenler sınıftan dışarı çıkma sürecinde öğrenci katılımına daha çok olanak sağlarken, otokratik öğretmen tutumuna sahip öğretmenlerin sınıftan dışarı çıkma sürecinde çocuk katılım hakkına daha az olanak verdiği söylenebilir.

Tablo 4.51. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıfta Görüşünü İfade Etme Alt Boyutu ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

		Demokratik Tutum	Otokratik Tutum	Boşvermiş Tutum
Sınıfta Görüşünü İfade Etme Alt Boyutu	r	,613	-,720	,020
	p	,025	,014	,681
	n	417	417	417

Tablo 4.51’de Öğretmenlerin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinde yer alan Sınıfta görüşlerini ifade etme ile ilgili katılım hakkı sağlamaları ile öğretmen tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre Sınıfta görüşlerini ifade etme konusunda katılım hakkı sağlama ile demokratik öğretmen tutumu arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır (**$r=,613$ $p<.05$**). Bunun yanında otokratik tutum ile ise negatif yönde zayıf bir ilişki saptanmıştır (**$r=-,720$ $p<.05$**). Bu sonuçlara göre demokratik tutuma sahip olan öğretmenler sınıfta görüşlerini ifade etme konusunda öğrenci katılımına daha çok olanak sağlarken, otokratik öğretmen tutumuna sahip öğretmenlerin sınıfta görüşlerini ifade etme konusunda çocuk katılım hakkına daha az olanak sağladığı söylenebilir.

Tablo 4.52. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıfta Yiyecek-İçecek Tüketme Alt Boyutu ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

		Demokratik Tutum	Otokratik Tutum	Boşvermiş Tutum
Sınıfta Yiyecek-İçecek Tüketme Alt Boyutu	r	,046	-,173	-,054
	p	,351	,000	,270
	n	417	417	417

Tablo 4.52’de Öğretmenlerin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinde yer alan Sınıfta yiyecek içecek tüketme ile ilgili katılım hakkı sağlamaları ile öğretmen tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre Sınıfta yiyecek içecek tüketme ile otokratik tutum arasında negatif yönde bir ilişki saptanmıştır (**$r=-,173$ $p<.01$**). Bu sonuçlara göre otokratik tutuma sahip olan öğretmenler sınıfta yiyecek içecek tüketme ile ilgili öğrencilere olanak sağlamamaktadırlar.

Tablo 4.53. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği İşlemler: Sınıftaki Eşyaların Düzenlenmesi, Sınıfta Oturacağı Arkadaşını Seçme Alt Boyutu ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

		Demokratik Tutum	Otokratik Tutum	Boşvermiş Tutum
İşlemler: Sınıftaki Eşyaların Düzenlenmesi, Sınıfta Oturacağı Arkadaşını Seçme Alt Boyutu	r	,067	-,170**	,018
	p	,169	,000	,721
	n	417	417	417

Tablo 4.53’de Öğretmenlerin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinde yer alan İşlemler: Sınıftaki Eşyaların Düzenlenmesi, Sınıfta Oturacağı Arkadaşını Seçme hakkı sağlamaları ile öğretmen tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre İşlemler: Sınıftaki Eşyaların Düzenlenmesi, Sınıfta Oturacağı Arkadaşını Seçme alt boyutu ile otokratik tutum arasında negatif yönde zayıf ilişki saptanmıştır ($r=-,173$ $p<.01$). Bu sonuçlara göre otokratik tutuma sahip olan öğretmenler İşlemler: Sınıftaki Eşyaların Düzenlenmesi, Sınıfta Oturacağı Arkadaşını Seçme ile ilgili öğrencilere olanak sağlamamaktadırlar.

Tablo 4.54. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme Boyutu ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

		Demokratik Tutum	Otokratik Tutum	Boşvermiş Tutum
Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme Alt Boyutu	r	,042	-,198**	-,007
	p	,396	,000	,883
	n	417	417	417

Tablo 4.54’de Öğretmenlerin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı ölçeğinde yer alan Sınıf Kuralları ve İşlemlerini belirleme boyutu ile öğretmen tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre Sınıf Kuralları ve İşlemlerini belirleme boyutu ile otokratik tutum arasında negatif yönde zayıf bir ilişki saptanmıştır ($r=-,198$ $p<.01$). Bu sonuçlara göre otokratik tutuma sahip olan öğretmenler Sınıf Kuralları ve İşlemlerini belirleme boyutu ile ilgili öğrencilere katılım olanağı sağlamamaktadırlar.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar sunulmuş ve araştırmanın sonuçları ilgili literatür doğrultusunda tartışılmıştır. Araştırma bulguları ve sonuçlarına yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç

Araştırma 1. alt problemine **“Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılım hakkına eğitim ortamında yer verme durumları demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, hizmet süresi öğrenci sayısı, yaş grubu, görev yapılan kurum türü, sınıfta özel eğitim gereksinimli öğrenci olup olmama durumu ve çocuk katılım hakkı ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumu) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”** yönelik sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Günlük Akış alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenlerin katılımı düşük seviyede desteklediği saptanmıştır.

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıf Kurallarını ve İşlemlerini Belirleme alt boyutu ve Etkinlikler alt boyutunda öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır.

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun Seçimi alt boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin ortalama değerlere bakıldığında erkek öğretmenler lehine farklılaşma saptanmıştır.

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Paylaşım Etkinlikleri ve Sınıftan Dışarı Çıkma alt boyutunda öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır.

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıfta Görüşünü İfade Etme alt boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin ortalama değerlere bakıldığında kadın ve erkek öğretmenlerin Sınıfta Görüşünü İfade Etme alt boyutunda öğrenci katılımının düşük olduğu konusunda birbirine yakın düşüncede oldukları saptanmıştır.

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıfta Yiyecek-İçecek Tüketme alt boyutu ve İşlemler: Sınıftaki Eşyaların Düzenlenmesi, Sınıfta Oturacağı Arkadaşını Seçme alt boyutunda öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. İşlemler: Sınıftaki Eşyaların Düzenlenmesi, Sınıfta Oturacağı Arkadaşını Seçme alt boyutu konusunda kadın ve erkek öğretmenler öğrenci katılımının düşük olduğu konusunda birbirine yakın düşüncede oldukları saptanmıştır.

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Günlük Akış alt boyutunda öğretmenlerin yaş değişkenine göre 36-40 yaş arası öğretmenlerin öğrenci katılımına daha fazla destek verdiği, katılımı en az destekleyen öğretmen grubu 41 ve üzeri yaş arası öğretmenlerin olduğu saptanmıştır.

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun alt boyutunda öğretmenlerin yaş değişkenine göre 36-40 yaş arası öğretmenlerin öğrenci katılımına daha fazla destek verdiği, katılımı en az destekleyen öğretmen grubu 26-30 yaş ve 41 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin olduğu saptanmıştır.

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıftan Dışarı Çıkma alt boyutunda öğretmenlerin yaş değişkenine göre 26-30 yaş arası öğretmenlerin öğrenci katılımına daha fazla destek verdiği, en az destekleyen öğretmen grubu 21-25 yaş grubundaki öğretmenlerin olduğu saptanmıştır.

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Günlük Akış alt boyutunda öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre katılıma yüksek lisans mezunu öğretmenlerin daha fazla destek verdiği, katılımı en az destekleyen öğretmen grubu ön lisans mezunu öğretmenlerin olduğu saptanmıştır.

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme alt boyutu ve İşlemler: Sınıftaki Eşyaların Düzenlenmesi alt boyutunda öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre öğrenci katılımına lisans mezunu öğretmenlerin daha fazla destek verdiği, katılımı en az destekleyen öğretmen grubunun ön lisans mezunu öğretmenlerin olduğu saptanmıştır.

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıftan Dışarı Çıkma alt boyutunda öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre öğrenci katılımına yüksek lisans mezunu

öğretmenlerin daha fazla destek verdiği, katılımı en az destekleyen öğretmen grubu ön lisans mezunu öğretmenlerin olduğu saptanmıştır.

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği İşlemler: Sınıftaki Eşyaların Düzenlenmesi, Sınıfta Oturacağı Arkadaşını Seçme alt boyutunda öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre öğrenci katılımını sağlamada lisans mezunu öğretmenlerin daha fazla destek verdiği, katılımı en az destekleyen öğretmen grubu ön lisans mezunu öğretmenlerin olduğu saptanmıştır.

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Etkinlikler alt boyutunda kararın verilmesine öğrenci katılımını sağlamada öğretmenlerin öğretmenlikteki hizmet yılı değişkenine göre 11-15 yıllık hizmet yılına sahip öğretmenlerin daha fazla destek verdiği, katılımı en az destekleyen öğretmen grubu 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin olduğu saptanmıştır.

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıftan Dışarı Çıkma alt boyutunda öğrenci katılımını sağlamada öğretmenlerin öğretmenlikteki hizmet yılı değişkenine göre 11-15 yıllık hizmet yılına sahip öğretmenlerin daha fazla destek verdiği, katılımı en az destekleyen öğretmen grubu 1 yıldan az hizmet yılına sahip öğretmenlerin olduğu saptanmıştır.

Araştırma 2. alt problemine **“Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, hizmet süresi öğrenci sayısı, yaş grubu, görev yapılan kurum türü, sınıfta özel eğitim gereksinimli çocuk olup olmama durumu, çocuk katılım hakkı ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumu) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”** yönelik sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin demokratik ve boşvermiş öğretmen tutumları sergileme durumlarında cinsiyete göre farklılaşma olmazken, otokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının cinsiyete göre kadın öğretmenler yönünde farklılaştığı görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin otokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarında yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmazken, demokratik ve boşvermiş öğretmen tutumları sergileme durumlarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. 36-40 yaş arasındaki öğretmenlerin daha demokratik tutumlar benimsediği görülmektedir.

Yaşı küçük 26-30 yaş ve yaşı büyük 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin boşvermiş tutum sergileme eğilimlerinin arttığı görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin boşvermiş öğretmen tutumları sergileme durumlarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmazken, demokratik ve otokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Lisans ve yüksek lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin demokratik tutumu daha fazla benimsedikleri, ön lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin otokratik tutumu daha fazla benimsediği görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin otokratik ve boşvermiş öğretmen tutumları sergileme durumlarında hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmazken, demokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının farklılaştığı görülmektedir. Öğretmenlikteki hizmet yılı 16-20 yıl arasındaki öğretmenlerin daha demokratik tutumlar benimsediği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin otokratik ve boşvermiş öğretmen tutumları sergileme durumlarında sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmazken, demokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. 16-20 arası öğrenciye sahip öğretmenlerin daha demokratik tutumlar benimsediği söylenebilir.

Öğretmenlerin otokratik ve boşvermiş tutum sergileme durumlarında öğrenci yaş grubu değişkenine göre farklılaşma olmazken demokratik tutum sergileme durumlarında öğrenci yaş grubu değişkenine göre farklılaşma saptanmıştır. 60-71 aylık öğrencilerin yer aldığı sınıflarda öğretmenlerin daha demokratik tutumlar benimsediği görülmektedir. Küçük yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin ise demokratik tutumları daha az benimsediği görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin demokratik ve boşvermiş öğretmen tutumları sergileme durumlarında kurum türü değişkenine göre farklılaşma olmazken otokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarında kurum türü değişkenine göre farklılaşma saptanmıştır. MEB'e bağlı resmi ana sınıfında görev yapan öğretmenlerin otokratik tutumları tercih ettiği görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta özel eğitim gereksinimli çocuk olup olmama durumu değişkenine göre demokratik, otokratik ve boşvermiş öğretmen tutumları sergileme durumlarında farklılaşma saptanmamıştır.

Çocuk katılım hakkı ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama değişkenine göre öğretmenlerin genel olarak otokratik ve boşvermiş tutumları tercih etmediği, demokratik tutumları tercih ettiği görülmektedir.

Araştırma 3. alt problemine “Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile eğitim ortamlarında çocuk katılım hakkına yer verme durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” yönelik sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Demokratik tutuma sahip olan öğretmenler çocuk katılımına Günlük Akış Boyutu, Etkinlikler alt boyutu, Paylaşım Etkinlikleri, Sınıftan Dışarı Çıkma alt boyutu, Sınıfta Görüşünü İfade Etme alt boyutunda çocuk katılımına destek verirken, otokratik tutumuna sahip öğretmenlerin çocuk katılım hakkına daha az destek verdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun Etkinlikleri boyutunda katılım hakkı tanımları ile Demokratik, Otokratik ve Boşvermiş öğretmen tutumu arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır.

Otokratik tutuma sahip olan öğretmenler Sınıfta Yiyecek İçecek Tüketme, İşlemler: Sınıftaki Eşyaların Düzenlenmesi, Sınıfta Oturacağı Arkadaşını Seçme ve Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme boyutu ile arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

5.2. Tartışma

Araştırma 1. alt problemine “Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılım hakkına eğitim ortamında yer verme durumları demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, hizmet yılı, öğrenci sayısı, yaş grubu, görev yapılan kurum türü, sınıfta özel eğitim gereksinimli öğrenci olup olmama durumu ve çocuk katılım hakkı ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumu) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” yönelik bulguların tartışılması

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun alt boyutuna ait puanları okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenleri arasında

anlamalı bir farklılık göstermiştir. Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun boyutu cinsiyetlere ilişkin ortalama değerlere bakıldığında erkek öğretmenler Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun boyutunda öğrenci katılımının yüksek olduğu düşüncesindedirler. Bu anlamda ÇHS'nin 31. maddesinde oynama hakkının açıklanması önemlidir. ÇHS'nin 31. maddesi:

1. Taraf Devletler çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence (etkinliklerinde) bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanırlar.

2. Taraf Devletler, çocuğun kültürel ve sanatsal yaşama tam olarak katılma hakkını saygı duyarak tanırlar ve özendirirler ve çocuklar için, boş zamanı değerlendirmeye, dinlenmeye ve sanata ve kültüre ilişkin (etkinlikler) konusunda uygun ve eşit fırsatların sağlanmasını teşvik ederler (Unicef, 2004).

Erkek öğretmenlerin Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada oyun konusunda ÇHS'nin hem 31. maddesi hem 12. maddesini dikkate aldıkları görülmektedir. Çocukların erken çocukluk eğitime katılımında oyunun önemli bir yeri vardır. Araştırmalara göre, çocukların katılımının gerçek pratiğinin esas olarak serbest oyunda ortaya çıktığı görülmektedir (Bae, 2009).

Sınıfta Görüşünü İfade Etme alt boyutu okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlere ilişkin ortalama değerlere bakıldığında kadın ve erkek öğretmenler Sınıfta Görüşünü İfade Etme alt boyutu konusunda öğrenci katılımının düşük olduğu konusunda birbirine yakın düşüncededirler. ÇHS'nin 12. maddesinde çocuğa görüşlerini ifade etme hakkının tanınması önemlidir.

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Günlük Akış boyutuna ait puanları okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir. Günlük Akış süreçlerine katılım boyutunda 36-40 yaş arası öğretmenlerin öğrenci katılımına daha fazla destek verdiği görülmüştür. Bu bağlamda katılımı en az destekleyen öğretmen grubu 41 ve üzeri yaş arası öğretmenlerin olduğu görülmüştür. Araştırmada yaş ilerledikçe mesleki deneyim ve tecrübenin de artmasının katılımı olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Fakat Günlük Akış boyutunda en az destekleyen yaş grubu 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin olması ise 41 yaşından sonra öğretmenlerde yıpranmışlığın olumsuz etkileri olduğu düşünülebilir.

İlgili literatür incelendiğinde elde edilen araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Kılıç (2017) yaptığı araştırmada, serbest etkinlikler dersi planlaması aşamasında çocukların fikirlerine yer verildiği ve kararlara katılımlarının sağlandığını belirtmiştir. Tozduman

Yaralı ve Güngör Aytar (2017) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin sınıfta çocukların katılım hakkını serbest zaman etkinlikleri sürecinde çocukların arzuladıkları öğrenme merkezinde yer almaları şeklinde sağladıklarını tespit etmişlerdir. Şallı İdare (2018) araştırmasında, öğretmenlerin katılım hakkı ile ilgili görüşleri ve yaş değişkenlerini karşılaştırdığında yalnızca Etkinlikler boyutunda yaş değişkenine bağlı bir farklılık saptamıştır. Etkinlikler alt boyutunda katılma hakkına yönelik anlayışların 43 ve üstü yaş grubu öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Bu bulgunun araştırma sonuçlarıyla örtüşmemesinin nedeni araştırmaların yapıldığı örneklemeler olduğu düşünülmektedir. Hak temelli bir perspektiften bakıldığında, erken çocukluk eğitimcilerinin, küçük çocukların müfredat ve pedagoji ile ilgili konularda bakış açılarını ifade etmelerini sağlayarak eğitim ortamlarına katılmalarına yardımcı olma sorumluluğu olduğunu belirtmiştir (Dunphy, 2012).

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun boyutuna ait puanları okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun boyutunda 36-40 yaş arası öğretmenleri öğrenci katılımına daha fazla destek verdiği görülmüştür. Bu bağlamda katılımı en az destekleyen öğretmen grubu 26-30 yaş ve 41 ve üzeri yaştaki öğretmenler olduğu görülmüştür. 36-40 yaş arası öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun konusunda çocuk katılımını olumlu yönde etkilediği fakat 41 yaş ve üzeri yaş grubu öğretmenlerin ise mesleki yıpranmışlıktan kaynaklı bu yaş grubu öğretmenlerin en az destekleyen grup olduğu düşünülmektedir.

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıftan Dışarı Çıkma alt boyutuna ait puanlarının okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir. Sınıftan dışarı çıkma boyutunda 26-30 yaş arası öğretmenlerin öğrenci katılımına daha fazla destek verdiği görülmüştür. Bu bağlamda katılımı en az destekleyen öğretmen grubu 21-25 yaş grubundaki öğretmenler olduğu görülmüştür. 21-25 yaş grubu öğretmenlerin meslekte yeni olmaları, mesleki tecrübenin az olmasından kaynaklı olarak Dışarı Çıkma alt boyutunda öğrenci katılımını en az destekleyen yaş grubu oldukları söylenebilir.

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Günlük Akış alt boyutuna ait puanlarının okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir. Günlük Akış boyutunda katılma yüksek lisans mezunu öğretmenlerin daha

fazla destek verdiği söylenebilir. Katılımı en az destekleyen öğretmen grubu ön lisans mezunu öğretmenlerdir.

Şallı İdare (2018) araştırmasında, öğretmenlerin katılım ile ilgili görüşlerini mezun oldukları kurum türü değişkenine göre karşılaştırdığında paylaşım ve kural alt boyutunda mezun olunan kurum türü değişkeni arasında lisans mezunu öğretmenler lehine farklılık saptamıştır. Lisans eğitimi alan öğretmenlerin ön lisans ve lise eğitimi alan öğretmenlerden katılım anlayışında daha fazla olumlu etkisi olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezunu olmasının katılım anlayışını olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme boyutuna ait puanlarının okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir. Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme boyutunda öğrenci katılımına lisans mezunu öğretmenlerin daha fazla destek verdiği söylenebilir. Katılımı en az destekleyen öğretmen grubu ön lisans mezunu öğretmenlerdir. Lisans mezunu öğretmenlerin lisans eğitimleri esnasında aldıkları eğitimlerin sınıf kuralları ve işlemlerini belirleme esnasında çocuk katılımını sağlama bilincinin kazandırıldığı, ön lisans mezunu öğretmenlerin ise eğitimleri esnasında eğitimlerin sınıf kuralları ve işlemlerini belirleme sürecinde çocuk katılımını sağlama ile ilgili eğitimler almamalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Perry- Hazan (2015) genel olarak örgün eğitimin aşağıdan yukarıya teşkilatlanması ve öğretmenlerin çocuk katılımının etkin bir üyesi olarak eğitilmesi gerektiğini belirtmektedir (akt. Topçu, 2016).

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıftan Dışarı Çıkma alt boyutuna ait puanlarının okul öncesi öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir. Sınıftan dışarı çıkma ile ilgili kararın verilmesi boyutunda öğrenci katılımına yüksek lisans mezunu öğretmenlerin daha fazla destek verdiği söylenebilir. Katılımı en az destekleyen öğretmen grubu ön lisans mezunu öğretmenlerdir. Eğitim seviyesi arttıkça eğitim ortamında alınan kararlara çocukların katılımının da arttığı görülmektedir.

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği İşlemler: Sınıftaki Eşyaların Düzenlenmesi, Sınıfta Oturacağı Arkadaşını Seçme alt boyutuna ait puanlarının okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir.

İşlemler: sınıftaki eşyaların düzenlenmesi konusunda kararın verilmesine öğrenci katılımını sağlamada lisans mezunu öğretmenlerin daha fazla destek verdiği söylenebilir. Katılımı en az destekleyen öğretmen grubu ön lisans mezunu öğretmenlerdir.

Urfalıoğlu (2019) araştırmasında, oturma düzeninin oluşturulması sürecine çocukların katılımı açısından Yüksek Demokratik Tutumun (YDT) ve Düşük Demokratik Tutumun (DDT) olduğu sınıflardan YDT'nin olduğu sınıf için olumlu yönde farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Urfalıoğlu (2019) YDT sınıfta oturma planını kendi belirleyen çocukların mutlu oldukları, kendilerini oturdukları yere ve sınıfa ait hissettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Etkinliklere karar verme alt boyutuna ait puanlarının okul öncesi öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir. Etkinlikler konusunda kararın verilmesine öğrenci katılımını sağlamada 11-15 yıllık hizmet yılına sahip öğretmenlerin daha fazla destek verdiği söylenebilir. Bu bağlamda katılımı en az destekleyen öğretmen grubu 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerdir. Öğretmenlerin mesleki yıpranmışlıktan kaynaklı etkinliklere karar verme boyutunda daha az destekledikleri düşünülebilir.

Kunt Bulut (2015) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin okulda katılım hakkını en çok etkinlik seçiminde çocukların fikirlerini alma ve bu fikirlerin alınan kararlarda etkili olması şeklinde uyguladıklarını tespit etmiştir.

Şallı İdare (2018) araştırmasında, öğretmenlerin katılım ile ilgili görüşleri ile mesleki deneyimleri arasında yalnızca etkinlikler alt boyutunda farklılık saptamıştır. 20 yıldan fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine farklılık tespit etmiştir. Bu sonuç bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Bu bulguların araştırma bulgularıyla örtüşmemesinin nedeni araştırmaların yapıldığı örneklemdeki öğretmenlerin yaş gruplarından kaynakladığı düşünülmektedir.

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Sınıftan Dışarı Çıkma alt boyutuna ait puanlarının okul öncesi öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir. Etkinlikler için sınıftan dışarı çıkmaya karar verme konusunda öğrenci katılımını sağlamada 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin daha fazla destek verdiği söylenebilir. Katılımı en az destekleyen öğretmen grubu 1 yıldan az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. Öğretmenlerin mesleki deneyim arttıkça çocuk katılımını

daha fazla destekledikleri, mesleğin ilk yılında ise mesleki tecrübenin az olmasından kaynaklı katılıma daha az yer verdikleri düşünülmektedir.

Çocukların katılımı için önemli bir konu, öğretmen kontrolünün duygusal olarak mevcut, destekleyici ve duyarlı olmakla ilgili olduğu, anlamlı bağlamlar yaratan katılımcı bir öğretmendir (Emilson ve Folkesson, 2006). Koran (2017) araştırmasında, mesleki deneyimin katılım hakkı anlayışında etkili olmadığını tespit etmiştir. Bunu ise öğretmenlerin mesleklerini yaptıkları zaman içerisinde katılım hakkı ile ilgili deneyimleri üzerinde etkili olabilecek eğitim almadıklarından kaynaklandığını belirtmiştir. Bu sonuç bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Bunun sebebi Koran'ın (2017) araştırmasında belirttiği gibi KKTC'inde görev yapan öğretmenlerin görevleri sürecinde katılım hakkı ile ilgili tecrübelerini etkileyebilecek eğitim almamalarından kaynaklı olduğu ve bu araştırmada ise araştırma örneğine katılan okul öncesi öğretmenlerine “şimdiye kadar çocuk katılım hakkı ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı? sorusu yöneltilmiş. Elde edilen sonuçlara göre ise çocuk katılım hakkı ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin olduğu ve bu eğitimi alan öğretmenlerin demokratik tutumları tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin çocuk katılımı ile ilgili hizmet içi eğitim almalarının mesleki deneyim ve öğretmen tutumları üzerinde olumlu yönde etkileri olduğu görülmektedir.

Çocuk katılımı açısından okul öncesi öğretmenlerin; yaş değişkenine göre 36-40 yaş arası öğretmenlerin, öğrenim durumu değişkenine göre yüksek lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin, hizmet yılı değişkenine göre 11-15 yıllık hizmet yılına sahip öğretmenlerin okul öncesi eğitim ortamında çocuk katılımına daha fazla yer verdiği tespit edilmiştir.

Çocuk katılımına yer verme durumunun yüksek olması MEB (2013) Okul öncesi eğitim programının çocuk merkezli olmasının olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir.

Araştırma 2. alt problemine “Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, hizmet yılı, öğrenci sayısı, yaş grubu, görev yapılan kurum türü, sınıfta özel eğitim gereksinimli öğrenci olup olmama durumu, çocuk katılım hakkı ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumu) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” yönelik bulguların tartışılması

Otokratik tutum alt ölçeğine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kadın öğretmenlerin daha otokratik tutum sergiledikleri görülmüştür.

Çocuğun katılım hakkının uygulanamaması genellikle bireylerin çocuk katılımını destekleyici olmayan tutumları ve bu tutumlarla oluşturdıkları ortam ve yapılardan meydana gelmektedir (Beyazova, vd., 2016).

Demokratik alt ölçeğine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir. 36-40 yaş arasındaki öğretmenlerin daha demokratik tutumlar benimsediği söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarında demokratik tutumu daha az benimsediği fakat meslekteki hizmet yılı arttıkça demokratik tutumu benimseme eğiliminin de arttığını düşünebiliriz. Bunun öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında yeterli tecrübeye sahip olmamalarından kaynaklandığı, meslekteki hizmet yılı ile birlikte mesleki tecrübenin artmasının öğretmenlerin demokratik tutum sergileme durumlarını artırdığı düşünülmektedir.

Karahan (2003) araştırmasında, öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumu ile yaş değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir ilişki saptamıştır. Öğretmen adaylarının yaşları büyüdükçe öğretmenlik tutumlarının niteliğinin olumlu yönde arttığını, yaşları küçüldükçe öğretmenlik tutumlarının niteliğinin azaldığını tespit etmiştir. Bu sonuç araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bilgin (1996) araştırmasında, 36-40 yaş arasındaki öğretmenlerin otokratik tutumlar sergilediği sonucuna ulaşmış ve bunun mesleki yıpranmışlıktan kaynakladığını belirtmiştir. Bu sonuç bu araştırmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Bu bulguların örtüşmemesinin nedeni Bilgin'in araştırması ile gerçekleştirilen araştırmanın arasında uzun zaman olmasından ve araştırma örnekleminin kaynaklandığı düşünülmektedir. Özgül (2009) araştırmasında, öğretmenlik tutumlarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini fakat aritmetik ortalamalara göre demokratik tutum alt ölçeğinde en yüksek puanı 26-30 yaş arası öğretmenlerin, en düşük puanı 36-40 yaş arasındaki öğretmenlerin aldığını saptamıştır. En fazla demokratik tutum sergileyen 26-30 yaş arası öğretmenlerin, en az demokratik tutum sergileyen 36-40 yaş arasındaki öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Bu bulguların örtüşmemesi araştırma örnekleminin kaynakladığı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin Otokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı fakat kısmen mesleğin ilk yıllarında otokratik tutumlar 21-25 yaş arasında bir miktar yüksek gözükmektedir. Bunun mesleğin ilk

yıllarında öğretmenlerin yeterli tecrübeye sahip olmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bilgin (1996) araştırmasında, 20 yaş ve altındaki yaş grubu öğretmenlerin otokratik tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin tecrübe sahibi olmamalarından kaynaklı otokratik tutumlar sergilediği sonucu bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Çocukların bulundukları ortamlardaki bütün bireylerin çocukların fikirlerini ifade etmesini, onların kararlara katılımlarını kolaylaştıracak ortamlar oluşturması ve bu süreçlere destek olması gereklidir (Beyazova, vd., 2016).

Boşvermiş tutum alt ölçeğine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir. Yaşı küçük (26-30) ve yaşı büyük (41 yaş ve üzeri) olan öğretmenlerin boşvermiş tutum sergileme eğilimleri artmaktadır.

Özgül (2009) araştırmasında, öğretmenlik tutumlarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini fakat aritmetik ortalamalara göre boş vermiş alt ölçeğinde en yüksek puanı 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin, en düşük puanı 26-30 yaş arasındaki öğretmenlerin aldığını saptamıştır. Bu sonuç bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Özyürek ve Erbay (2015) araştırmalarında, ÖTÖ demokratik ve boşvermiş tutum puanlarının öğretmenlerin yaşına göre anlamlı farklılık olduğunu saptamıştır. 21-25 yaş arasındaki okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutumlarının büyük yaş gruplarındaki öğretmenlerden daha düşük olduğu belirlenmiştir. 20 yaş altı öğretmenlerin boşvermiş tutumları diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirlemiştir. 31-35 yaş grubu öğretmenlerin demokratik tutumlarının azaldığı boşvermiş tutumlarının ise arttığı görülmüştür.

Demokratik tutum alt ölçeğine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir. Elde edilen sonuçlara göre lisans ve yüksek lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin demokratik tutumu daha fazla benimsedikleri görülmüştür. Bu konuda en fazla demokratik tutuma sahip öğretmen grubu lisans mezunları olmuştur. Öğretmenin bir lisans mezuniyetine sahip olması demokratik bir tutum içerisinde olmasını etkilemektedir.

İlgili literatür incelendiğinde elde edilen araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Bilgin (1996) araştırmasında, MEB'e bağlı kurumlarda görev yapan öğretmenlerin SHÇEK'na bağlı kurumlarda görev yapan öğretmenlerden daha çok demokratik tutum

gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. MEB'e bağlı kurumlarda görev yapan öğretmenlerin 4 yıllık lisans mezuniyetine sahip olmalarının iyi düzeyde hizmet öncesi eğitim almalarından kaynaklandığını belirtmiştir. Bu sonuç bu araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Çinko (2009) araştırmasında, anaokulu öğretmenliği lisans mezunu öğretmenlerin kız meslek lisesi mezunu öğretmenlerden daha çok demokratik tutum gösterdiklerini saptamıştır. Bu sonuç bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Özyürek ve Erbay (2015) araştırmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin ÖTÖ bütün alt boyutları puanlarının, mezun olunan okul türünden anlamlı düzeyde etkilendiğini saptamıştır. Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi alanında lisans mezunu öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre demokratik tutum alt boyut puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek, boşvermiş alt boyut puanlarının ise anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrenim seviyesi arttıkça demokratik tutumu daha çok sergiledikleri, boşvermiş tutumu daha az sergiledikleri saptanmıştır. Bu bulgu bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Urfalıoğlu (2019) araştırmasında, YDT olduğu sınıfta öğretmenin demokrasi ve çocuk katılım hakkı farkındalığının kazandırılmasında yüksek lisans mezunu olmasının ve yüksek lisans eğitimi sırasında Çocuk Hakları dersi almasının etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgu bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Taçman (2006) yaptığı araştırmada ilköğretim sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarını incelemiş ve bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte bulgulara ulaşmıştır. Öğrenim durumuna göre en yüksek demokratik tutum puanının yüksek lisans mezunu öğretmenlerin olduğunu, en düşük demokratik tutum puanının ise lise mezunu öğretmenlerin olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin eğitim düzeyi yükseldikçe demokratik tutum puanlarının da yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Otokratik tutum alt ölçeğine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir. Elde edilen sonuçlara göre ön lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin otokratik tutumu daha fazla benimsediği görülmüştür. En az otokratik tutuma sahip öğretmen grubu yüksek lisans mezunları olmuştur. Öğretmenlerin eğitim seviyeleri arttıkça otokratik tutumların azaldığı söylenebilir.

Sakin (2007) araştırmasında, iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu öğretmenlerin lisans (4 yıl) okul öncesi öğretmenliği, lisans çocuk gelişimi ve diğer mezunu olan

öğretmenlere göre daha fazla otokratik tutum sergilediklerini saptamıştır. Bu sonuç bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Özyürek ve Erbay (2015) araştırmalarında, alan dışından mezun olup okul öncesi öğretmeni olan öğretmenlerin, Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi bölümünden mezun olan öğretmenlerden daha çok otokratik tutum gösterdikleri saptamıştır.

Demokratik tutum alt ölçeğine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerin hizmet yılı arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir. Elde edilen sonuçlara göre hizmet yılı 16-20 yıl arasındaki öğretmenlerin daha demokratik tutumlar benimsediği söylenebilir. Demokratik tutumun mesleğin ilk yıllarında daha az benimsendiği görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet süresi arttıkça demokratik tutumu benimseme eğilimlerinin arttığı anlaşılmaktadır. Daha önceki tablolarda yer alan yaş değişkeni ile paralellik göstermektedir. Demokratik tutumun en fazla hizmet yılı 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin sergilediği görülmüştür.

Özgül (2009) araştırmasında, öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının kıdem yıllarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin demokratik tutum alt ölçeğinden en yüksek puanı, otokratik tutum alt ölçeğinden ise en düşük puanı aldıklarını tespit etmiştir. Tekerci (2008) araştırmasında, demokratik tutum alt ölçeği puanlarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini saptamıştır. 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 21+ yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla demokratik tutum gösterdiklerini tespit etmiştir. Özgül (2009) ve Tekerci (2008) araştırma sonuçları bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Bunun araştırmaların örneklemelerinden ve araştırmaların yapıldığı yıldan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin Otokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının hizmet yılı göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, kısmen mesleğin ilk yıllarında Otokratik tutumlar 1 yıldan az hizmet yılında olan öğretmenlerin bir miktar yüksek gözükse de genel olarak anlamlı fark görülmemektedir.

Tekerci (2008) araştırmasında, 21+ mesleki çalışma süresine sahip öğretmenlerin 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla otokratik tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Bunun araştırmaların örnekleminden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin demokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. 16-20 arası öğrenciye sahip öğretmenlerin daha demokratik tutumlar benimsediği söylenebilir. 21 ve üzeri öğrenciye sahip öğretmenlerin (kalabalık sınıfta) daha az demokratik tutum sergiledikleri söylenebilir. En fazla demokratik tutum sergileyen 16-20 öğrenci sayısı ile görev yapan öğretmenler olduğu düşünüldüğünde okul öncesi eğitimde ideal öğrenci sayısının 16-20 öğrenci olması gerektiği 21’den fazla, 15 ve altında öğrenci sayısının öğretmenlerin tutumunu olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. İdealde okul öncesi öğretmenin demokratik tutum sergilemesi için sınıfında öğrenci sayısının 16-20 arasında olması beklenmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde elde edilen araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Balaban Dağal (2012) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin performans puanları “sınıf mevcudu” değişkenine göre; “planlama ve organizasyon” alt boyutu, “sınıf düzeni” alt boyutu ve “kişisel gelişim” alt boyutunu performans puanı açısından incelediğinde 12-17 kişilik sınıf mevcudu lehine farklılık tespit etmiştir. Bilgin (1996) çalışmasında, 11 ve üzeri öğrenci sayısının olduğu gruplarda görev yapan öğretmenlerin daha fazla demokratik sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Özgül (2009) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarının sınıftaki öğrenci sayılarına göre farklılık tespit etmemiştir fakat aritmetik ortalamalar incelendiğinde 16-20 arası öğrenci sayısı olan öğretmenleri demokratik tutum alt ölçeğinde en yüksek puan aldıklarını tespit etmiştir. Balaban Dağal (2012), Bilgin (1996) ve Özgül (2009) araştırma sonuçları bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Tekerci (2008) çalışmasında, demokratik tutum alt ölçeği puanının öğrenci sayısı az olan öğretmenlerin (10 ve altı öğrenci), öğrenci sayısı fazla olan öğretmenlerden (11-20 ve 21-30 öğrenci) daha fazla demokratik tutum sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Bunun araştırmaların yapıldığı örneklerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin otokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre bir miktar öğrenci sayısı arttıkça otokratik tutumların arttığı söylenebilir fakat bu durum anlamlı farklılaştırma göstermemiştir.

Tekerci (2008) çalışmasında, otokratik tutum alt ölçeğinde öğrenci sayısı az olan öğretmenlerin (10 ve altı), öğrenci sayısı fazla olan öğretmenlerden (21 ve 30) daha az

otokratik tutum sergilediklerini, öğrenci sayısı fazla olan öğretmenlerin daha fazla otokratik tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin demokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının sınıftaki öğrencilerin yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. 60-71 aylık öğrencilerin yer aldığı sınıflarda öğretmenlerin daha demokratik tutumlar benimsediği görülmektedir. Öğrencilerin yaşı büyüdükçe öğretmenlerin demokratik tutumlarının arttığını söyleyebiliriz.

İlgili literatür incelendiğinde elde edilen araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Bilgin (1996) araştırmasında, en fazla demokratik tutumu sergileyen öğretmenlerin 3-4 yaş, 5-6 yaş ve 4-5 yaş gruplarıyla çalışan öğretmenler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu yaş gruplarıyla çalışan öğretmenlerin en düşük boşvermiş tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Özgül (2009) araştırmasında, öğretmenlik tutumlarının öğrenci yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir fakat aritmetik ortalamalar incelendiğinde 5 yaş grubu öğretmenlerinin demokratik tutum alt ölçeğinden en yüksek puanı aldıkları, 3-4 yaş grubu öğretmenlerinin otokratik ve boşvermiş tutum alt ölçeğinden en yüksek puanı aldıklarını tespit etmiştir. Bilgin (1996) ve Özgül (2009) araştırma sonucu bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Tekerci (2008) araştırmasında, ÖTÖ demokratik ve boşvermiş tutum boyutları ile çocuk yaş grubu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığını, otokratik tutum boyutu ile çocuk yaş grubu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Otokratik tutum alt ölçeği puanlarının çocuk yaş değişkeni açısından 6 yaş grubu öğretmenlerinin 5 yaş grubu öğretmenlerinden daha otokratik tutumlar sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Bunun araştırmaların örneklemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Otokratik tutum alt ölçeğine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerin görev yaptığı kurum türü değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir. Elde edilen sonuçlara göre MEB'e bağlı resmi ana sınıfı öğretmenlerin otokratik tutumları tercih ettiği görülmüştür.

Sakin (2007) araştırmasında, ilköğretim anasınıfında görev yapan öğretmenlerin resmi bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerden daha fazla otokratik tutum

sergilediklerini saptamıştır. Bu sonuç bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Tekerci (2008) araştırmasında, öğretmenlik tutum ölçeği alt boyut puanları ile öğretmenlerin çalıştığı kurum türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğunu saptamıştır. Tekerci (2008) araştırmasında, otokratik ve boşvermiş tutum alt ölçekleri puanlarının bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin puanlarının, anasınıfı ve özel anaokulunda görev yapan öğretmenlerin puanlarından yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin demokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının kurum türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre tüm kurum türlerinde öğretmenlerin benzer biçimde demokratik tutumları benimsediği söylenebilir.

Tekerci (2008) araştırmasında, demokratik tutum alt ölçeği puanlarının özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin puanlarının, anasınıfında ve bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin puanlarından yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin demokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının sınıfta özel eğitim gereksinimli öğrenci olup olmama durumuna göre sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta özel eğitim gereksinimli çocuk olup olmama durumuna göre demokratik öğretmen tutumları sergileme durumlarının farklılaşmadığı görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne (2014) göre, okul öncesi eğitim kurumlarına 36-66 aylık tam zamanlı kaynaştırma öğrencilerinin kaydedildiği sınıfta; sınıf mevcudu 10 çocuk olan sınıflarda iki, sınıf mevcudu 20 çocuk olan sınıflarda ise bir kaynaştırma öğrencisi olacak şekilde oluşturulur. Bu yönetmelik çerçevesinde MEB tarafından okul öncesi öğretmenlerine demokratik bir tutum sergileyecekleri ideal bir ortam sunulmaktadır. Böylece demokratik bir tutuma sahip bir öğretmenden eğitim alan bir çocuğun da gelecekte demokratik tutumu devam ettiren bir birey olması beklenmektedir. Gray ve Winter (2011) yaptıkları araştırmada, özel eğitim gereksinimli olan ve özel eğitim gereksinimli olmayan tüm küçük çocukların karar alma süreçlerine katılabileceklerini tespit etmiştir. ÇHS'nin 12. maddesi ayırım gözetmeksizin bütün çocukları kapsamaktadır.

Demokratik tutum alt ölçeğine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerin şimdiye kadar çocuk katılım hakkı ile ilgili hizmet içi eğitim alma değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir. Elde edilen sonuçlara göre çocuk katılım hakkı ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin demokratik tutumları tercih ettiği görülmüştür.

İlgili literatür incelendiğinde elde edilen araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Coşkun (2015) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin BMÇHS'ye ile ilgili hizmet içi eğitim almalarının öğretmenlerin çocuk katılım hakkına ilişkin inançlarında olumlu yönde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Urfalıoğlu (2019) araştırmasında, çocuk katılım hakkının uygulanmasında çocuk hakları eğitimi alan öğretmenlerin bu eğitimi almayan öğretmenlerden daha fazla hassas olduklarını tespit etmiştir. Coşkun (2015) ve Urfalıoğlu (2019) araştırma sonucu bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tutumları açısından; öğretmenlerin yaş değişkenine göre 36-40 yaş arası öğretmenlerin, öğrenim durumu değişkenine göre lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, hizmet yılı değişkenine göre 16-20 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin, sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre 16-20 arası öğrenciye sahip öğretmenlerin, öğrenci yaş grubu değişkenine göre 60-71 aylık öğrencilerin olduğu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ve çocuk katılım hakkı ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin okul öncesi eğitim ortamında daha fazla demokratik tutum sergiledikleri tespit edilmiştir.

Araştırma 3. alt problemine “Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile eğitim ortamlarında çocuk katılım hakkına yer verme durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” yönelik bulguların tartışılması

Okul öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Günlük Akış boyutunda Katılım hakkı sağlama ile demokratik öğretmen tutumu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Otokratik tutum ile ise negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Sonuçlara göre demokratik tutuma sahip olan öğretmenler çocuk katılımına destek verirken, otokratik öğretmen tutumuna sahip öğretmenlerin çocuk katılım hakkına daha az destek verdiği söylenebilir.

Urfalıoğlu (2019) ilköğretim 4. sınıf şubelerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, demokratik tutumun yüksek ve düşük olduğu sınıflarda çocuk katılım hakkı düzenlemeleri, uygulamaları, çocuk katılım hakkı gerçekleşme seviyesinin demokratik tutumun yüksek

olduğu sınıfta demokratik tutumun düşük olduğu sınıftan daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda çocukların katılım hakkının gerçekleşmesinde öğretmenlerin düşüncelerinin/fikirlerinin önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Öğretmenlerin eğitim ortamında çocuk katılım hakkına ilişkin bir anlayış geliştirebilmeleri için sadece kuramsal bilgiye sahip olmaları yeterli olmamaktadır. Aynı zamanda rehber olarak öğretmenlerin çocukların katılım hakkına uygun bir eğitim ortamı yaratması ve günlük eğitim akışında çocuk katılım haklarına yönelik uygulamaları entegre edebilmesi gerekmektedir (Covell, vd., 2010).

Okul öncesi sınıfında katılım hakkı ölçeği etkinlikler alt boyutu Etkinlikler alt boyutunda katılım hakkı sağlama ile demokratik öğretmen tutumu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Otokratik tutum ile negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Sonuçlara göre demokratik tutuma sahip olan öğretmenler Etkinlikler alt boyutunda daha çok katılımına olanak sağlarken, otokratik öğretmen tutumuna sahip öğretmenlerin çocuk katılım hakkına daha az olanak sağladığı söylenebilir.

Kılıç (2017) araştırmasında, serbest etkinlikler dersi planlama zamanında çocukların fikirlerine yer verildiği ve karar alma zamanına katıldıkları saptanmıştır. Bu sonuç bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bucak (2019) araştırmasında, ortaokullardaki seçmeli dersler uygulamasında derslerin belirlenmesinde ortaokul öğrencilerinin üzerinde ailelerinin, lise öğrencilerinin üzerinde okul idaresinin etkisinin olduğu ve bu etkilerin çocuğun katılım hakkını kullanmasını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Urfalıoğlu (2019) araştırmasında, yüksek demokratik tutum ve düşük demokratik tutumun olduğu sınıf düzeyinde öğrenme öğretme etkinliklerini düzenleme sürecine öğretmenlerin önderliğinde çocuk katılımı sağlamadan karar verildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Yüksek demokratik tutumun olduğu sınıfta öğretmenin öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama aşamasında çocukların görüşlerini almadığını fakat öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerini dikkate aldığını ve öğretim programına uygun şekilde öğretmen arkadaşlarıyla fikir paylaşımında bulundukları sonucuna ulaşmıştır (Urfalıoğlu, 2019).

Paylaşım Etkinlikleri alt boyutunda katılım hakkı sağlama ile demokratik öğretmen tutumu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Otokratik tutum ile ise negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuçlara göre demokratik tutuma sahip olan öğretmenler Paylaşım Etkinlikleri alt boyutunda daha çok katılımına olanak sağlarken,

otokratik öğretmen tutumuna sahip öğretmenlerin çocuk katılım hakkına daha az destek verdiği söylenebilir.

Küçük çocukların erken eğitim ortamlarına katılımı, dünyayı yorumlamanın ve çocuklara saygı duyan, onları dinleyen ve onların işleriyle ilgilenen akranları ve öğretmenlerle deneyimlerini paylaşmanın ortak bir etkinliği olarak da görülebilir (Leinonen, Brotherus ve Venninen, 2014).

Sınıftan Dışarı Çıkma alt boyutunda katılım hakkı sağlama ile demokratik öğretmen tutumu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Otokratik tutum ile ise negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuçlara göre demokratik tutuma sahip olan öğretmenler Sınıftan Dışarı Çıkma sürecinde öğrenci katılımına daha olanak sağlarken, otokratik öğretmen tutumuna sahip öğretmenlerin çocuk katılım hakkına daha az destek verdiği söylenebilir.

Sınıfta Görüşlerini İfade Etme boyutunda katılım hakkı sağlama ile demokratik öğretmen tutumu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Otokratik tutum ile ise negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuçlara göre demokratik tutuma sahip olan öğretmenler sınıfta görüşlerin ifade etme konusunda öğrenci katılımına daha olanak sağlarken, otokratik öğretmen tutumuna sahip öğretmenlerin çocuk katılım hakkına daha az destek verdiği söylenebilir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamında demokratik tutum sergilemesi çocuklarda demokrasi farkındalığının kazandırılmasını sağlayacaktır. Demokratik bir tutuma sahip bir öğretmenin çocuk katılım hakkına eğitim ortamında yer vermesi okul öncesi dönemden itibaren çocuklarda demokrasi bilinci ve çocuk katılım hakkı farkındalığı kazandıracaktır. Okul öncesi dönemden itibaren bu bilinç ile yetişen çocukların ise ileriki yaşantılarında olumlu katkıları olacağı düşünülmektedir.

Urfalıoğlu (2019) araştırmasında, Yüksek demokratik tutumun olduğu sınıfta demokratik değerlere katılım, özgürce görüşlerini ifade etme, çocukların fikirlerini dikkate alma ilkelerinin çocuğun yararı ile çelişmediği sürece uygulanabildiği ve çocukların karar verme süreçlerine katılımlarının sağlandığı sonucuna ulaşmıştır. Düşük demokratik tutumun olduğu sınıfta kargaşa olabileceği sebebiyle uygulanamadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Wang, vd., (2018) araştırmalarında öğretmen- çocuk ilişkisinin çocukların düşünce ve ifade özgürlüğünü, eğitim ve katılımını etkilediğini belirtmişlerdir. Eğitim ve katılımın sağlanmasında iletişim

ve akademik becerilerin geliştirilmesinde öğretmenin rolünü vurgulamışlardır. Pramling Samuelsson ve Sheridan'a (2003) göre, bir çocuğun bakış açısına yakın olmanın bir koşulu yetişkin tutumlarıdır. Bir çocuğun bakış açısı, yetişkinlerin çocukların kendi kültürlerine ve dünyayı deneyimleme ve anlama yollarına değer verdiği bir tutum gerektirir. Böyle bir tutum, çocukların dünyalarının görüldüğü ve duyulduğu bir deneyim yaşamalarını sağlayacak şekilde çocukların katılımını sağlar. Bu, okul öncesi dönemdeki çocukların, çocuğu görmeye, dinlemeye ve yorumlamaya çalışan yetişkinlerle birlikte, birçok ifade biçimi aracılığıyla deneyimlere, düşüncelere ve duygulara aracılık edebildiklerini gösterir. Bu nedenle katılım ve çocuğun bakış açısı kavramlarının birbirlerine bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenler çocuğun bakış açısına yaklaşmayı başarırlarsa, çocukların kendi eğitim uygulamalarına gerçek katılım deneyimlemeleri mümkün olacaktır (Emilson ve Folkesson, 2006).

Sınıfta Yiyecek İçecek Tüketme, İşlemler: Sınıftaki Eşyaların Düzenlenmesi, Sınıfta Oturacağı Arkadaşını Seçme, Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme boyutu ile otokratik tutum arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuçlara göre otokratik tutuma sahip olan öğretmenler Sınıfta Yiyecek İçecek Tüketme, İşlemler: Sınıftaki Eşyaların Düzenlenmesi, Sınıfta Oturacağı Arkadaşını Seçme, Sınıf Kuralları ve İşlemlerini belirleme ile ilgili öğrencilere olanak sağlamamaktadırlar. İşlemler: Sınıftaki Eşyaların Düzenlenmesi, Sınıfta Oturacağı Arkadaşını Seçme konusunda çocuk özgür olmalı ama bu özgürlük çocukların sosyal gelişimini engellememeli, klikleşmeye sebep olmamalıdır. Öğretmen her çocuğun her çocuk ile arkadaş olabileceği farkındalığını çocuklara kazandırmalıdır.

Coşkun (2015) araştırmasında, öğretmenlerin katılım hakkı ile ilgi olumlu ya da olumsuz inançlara sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Coşkun (2015) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin çocukların fikirlerini anlatmalarına ve karar alma zamanlarına aktif şekilde katılmalarına fırsat tanıyan ortamlar oluşturmanın özendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Özyıldırım (2007) ilköğretim okulu öğrencilerinin katılım hakkını kullanma durumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin sahip oldukları niteliklerin çocuğun katılım hakkının sağlanmasında önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Eğitim ortamında katılım hakkı, çocuk haklarına saygılı bir sınıf ortamının oluşturulması ile başlamaktadır. Böyle bir sınıf ortamında çocuklar haklarını öğrenmekle birlikte demokratik öğrenme ve katılım süreçlerini tecrübe etmektedirler (Covell, vd., 2010).

5.3. Öneriler

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Çocuk katılım hakkı ile ilgili okul öncesi dönem çocuklarıyla araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma okul öncesi dönem özel eğitime gereksinimli öğrenciler ile çalışan okul öncesi öğretmenleri ile yapılabilir.
- Bu araştırma diğer eğitim kademlerinde görev yapan öğretmenler ile yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tutumları ile performans değerlendirmeleri arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalar yapılabilir.

5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Okul öncesi öğretmenlerine çocuk katılım hakkı ile ilgili hizmet içi eğitimler verilerek demokratik tutum sergileme durumları daha fazla desteklenebilir.
- Küçük yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum sergileme durumları hizmet içi eğitimlerle desteklenebilir.
- MEB'e bağlı resmi ana sınıfında görev yapan öğretmenlerin otokratik tutumlarının azaltılması ve daha fazla demokratik tutum sergileme durumları hizmet içi eğitimlerle desteklenebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine öğretmenlik tutumları ve çocuk katılım hakkı ile ilgili hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin yaş değişkeni dikkate alınarak verilebilir.
- Ön lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılım hakkına eğitim ortamında yer verme durumlarının artırılması için eğitimlerini lisansa tamamlamaları ve hizmet içi eğitimler almaları önerilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamında katılım hakkına yer verme durumlarının daha fazla artırılması için katılım hakkı ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.

- Bu araştırma sonucunda 16-20 arası öğrenciye sahip öğretmenlerin daha demokratik tutumlar benimsediği görülmektedir. 21'den fazla, 15 ve altında öğrenci sayısının öğretmenlerin tutumunu olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. İdealde okul öncesi öğretmenin demokratik tutum sergilemesi için sınıfında öğrenci sayısının 16-20 arasında olması beklenmektedir. Bu bağlamda okul öncesi sınıf mevcutları ilgili literatür doğrultusunda belirlenebilir.
- Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında ve son 5 yılında iki öğretmen grubunun öğretmenlik tutumları ve çocuk katılım hakkı ile ilgili hizmet içi eğitime alınmaları sağlanabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine çocukların gelişimsel özellikleri ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.



KAYNAKÇA

- Akar Kayserili, T., ve Gündoğdu, K. (2010). Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumları ile duygusal zekaları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, (187), 104-114.
- Akyüz, E. (2000). *Çocuğun haklarının ve güvenliğinin korunması (ulusal ve uluslararası hukukta)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi* (32. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alıcıgüzel, İ. (1973). *İlk ve orta dereceli okullarda öğretim (genel öğretim bilgisi)*. İstanbul: Özyayın Matbaası.
- Alkan, C. (2000). Meslek ve öğretmenlik mesleği. V. Sönmez (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (s.191-230). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Anderson, D. L., & Graham, A. P. (2016). Improving student wellbeing: Having a say at school. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 348-366.
- Arnstein, S. R. (2019). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Planning Association*, 85(1), 24–34. <https://doi.org/10.1080/01944363.2018.1559388>.
- Aslan, D., ve Köksal Akyol, A. (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 51-60.
- Avrupa Birliği Bakanlığı (2014). Eğitim ve Öğretim 2020 Bilgi Notu. Ankara. Erişim adresi: https://www.ab.gov.tr/files/SBYPB/Egitim%20ve%20Kultur/web_egitim_ve_ogretim_2020__3_.pdf
- Aydın Yenihayat, S. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin matematik kaygısı ile öğretmen tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, O. (1993). *Sınıf öğretmeni adaylarının psikolojik ihtiyaçları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate-challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391-406.
- Baki, A., ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.

- Balaban Dağal, A. (2012). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performanslarının 360 derece geri bildirim yoluyla değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Balsells, M. Á., Fuentes-Peláez, N., & Pastor, C. (2017). Listening to the voices of children in decision-making: A challenge for the child protection system in Spain. *Children and Youth Services Review*, 79, 418-425.
- Bedge, Z., ve Özyürek, A. (2016). Öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 204-232.
- Beyazova, A., Tüzün, I., ve Kılıç, A. Z. (2016). Eğitimde çocuk katılımı: Türkiye'deki olanaklara dair bir değerlendirme. E. Erbay (Ed.), *Çocuk katılımı* içinde (s. 67-90). (1. Baskı) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bilgin, H. (1996). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- BM Çocuk Hakları Komitesi (CRC), *Genel yorum no. 12 (2009): Çocuğun dinlenilme hakkı*, 20 Temmuz 2009, CRC/C/GC/12, Erişim adresi: <https://www.refworld.org/docid/4ae562c52.html> (Erişim tarihi: 31. 08. 2020).
- Brannen, J., & Halcomb, E. J. (2009). *Data collection in mixed methods research*.
- Bucak, A. (2019). *Ortaokullardaki seçmeli dersler uygulamasının çocuğun katılım hakkı çerçevesinde değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çağlar, A. (2010). 21. yüzyılda okulun değişen rolü ve yeni eğilimlere ilişkin iyimser bazı öngörüler. O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan (Ed.), *21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi* (2. Baskı) içinde (s. 57-68). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, M. A. (2019). Meslek ve öğretmenlik. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (15. Baskı) içinde (s. 233-264). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Canbulut, T. (2014). Türkiye'de çocukların katılım hakkı üzerine bir derleme. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 1(2), 85-94.

- Çelik, B. (2017). *Çocuk katılımlı eğitim programının 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, B., ve Kamaraj, I. (2020). 60-72 Aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde çocuk katılımlı eğitim programının etkisinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(51), 1-17.
- Çelik, S. (2011). *Öğretmen tutumları ile ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Chawla, L. (2001). Evaluating children's participation: Seeking areas of consensus. *PLA Notes*, 42(9), 13.
- Çinko, S. B. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin denetim odağı türleri ve denetim odaklarının öğretmenlik tutumlarına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Commons, C. (2011). Participation models: Citizens, youth, online. *Creative Commons*, 1-34.
- Correia, N., Carvalho, H., Fialho, M., & Aguiar, C. (2020). Teachers' practices mediate the association between teachers' ideas and children's perceived participation in early childhood education. *Children and Youth Services Review*, 108, 104668, 1-12.
- Coşgun, G. (2019). *Ebeveynlerin çocuk katılım hakkına yönelik görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Coşkun, T. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkına ilişkin inançları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Covell, K., Howe, R. B., & McNeil, J. K. (2010). Implementing children's human rights education in schools. *Improving Schools*, 13(2), 117-132.
- Creswell, J. W. (2017). Nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları, araştırma deseni (Selçuk Beşir Demir, Çev.). *Ankara: Eğiten Kitap Yayınları*.
- Delen Tanrıverdi, H. (2008). *Anasınıfı öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarıyla anasınıfı eğitim programında öngörülen hedeflere ulaşılma derecesi arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Deretarla Gül, E. (2014). Okul öncesi eğitim ortamları. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* (4. Baskı) içinde (s. 81-102). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dönmez, Ö., ve Karasulu Kavuncuoğlu, M. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(1), 48-59.
- Dunphy, E. (2012). Children's participation rights in early childhood education and care: the case of early literacy learning and pedagogy. *International Journal of Early Years Education*, 20(3), 290-299.
- Durmuşoğlu-Saltalı, N., Arslan, E., ve Budak, O. (2012). Kişilerarası öz yeterliliklerin öğretmenlik tutumlarını yordama gücü: Okul öncesi öğretmenleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 77-84.
- Ejeh, M. U., & Akinola, O. B. (2009). Children's rights and participation in schools: Exploring the Awareness level and views of Nigerian primary school children. *Elementary Education Online*, 8(1), 176-182.
- Emilson, A., & Folkesson, A. M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 219-238.
- Erbay, F., ve Ömeroğlu, E. (2012). Okul öncesi öğretmenlerin demokratik tutumlarının drama uygulama yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 171-188.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epilson Yayıncılık.
- Erdoğan, O. (2011). *Çocuk hakları*. İstanbul: Acar Basım.
- Figel, J. (2007). Key competences for lifelong learning-European reference framework. *Luxembourg: Office for official publications of the european communities*. Printed in Belgium
- Girgin, G., Özyılmaz Akamca, G., Ellez, A. M., ve Oğuz, E. (2010). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ve mesleki yeterlilik inançları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 1-15.
- Graham, A., Bessell, S., Adamson, E., Truscott, J., Simmons, C., Thomas, N., ... & Johnson, A. (2019). Navigating the ambiguous policy landscape of student participation. *Journal of Education Policy*, 34(6), 789-811.
- Graham, M. (2011). Changing paradigms and conditions of childhood: Implications for the social professions and social work. *British Journal of Social Work*, 41(8), 1532-1547.

- Gray, C., & Winter, E. (2011). Hearing voices: Participatory research with preschool children with and without disabilities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 309-320.
- Güleç, İ., Çelik, S., ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Gündoğdu Ayar, R. (2018). 4-6 yaş resimli çocuk kitaplarında çocuğun katılım hakkının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürkan, T. (2007). Öğretmen nitelikleri, görev ve sorumlulukları. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular içinde* (s. 61-84). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Gürkan, T. (2014). Okul öncesi eğitim programı. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* (4. Baskı) içinde (s. 29-80). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürkan, T., ve Koran, N. (2014). 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programının çocuğun katılım hakkına yer verme durumu açısından incelenmesi [Examination of the pre-school education program for children aged 36-72 months in terms of including children's right to participation]. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 203-226.
- Gürsoy, C. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygılarının öğretmenlik tutumlarına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hacıoğlu, F., ve Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Hart, R. (1994). Children's role in primary environmental care. *Childhood*, 2(1-2), 92-102.
- Hart, R. A. (2016). *Çocukların katılımı: Kuram ve uygulamada toplum gelişimi ve çevre korumasında genç yurttaşları içermek*. (T.Ş. Kılınç, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hesapçıoğlu, M. (2010). Postmodern/küresel toplumda eğitim, okul ve insan hakları. O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan (Ed.), *21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi*. (2. Baskı) içinde (s. 21-56). Ankara: Pegem Akademi.
- Hesapçıoğlu, M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri eğitim programları ve öğretim* (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hill, M., Davis, J., Prout, A., & Tisdall, K. (2004). Moving the participation agenda forward. *Children & Society*, 18(2), 77-96.

- John-Akinola, Y. O., & Nic-Gabhainn, S. (2014). Children's participation in school: a cross- sectional study of the relationship between school environments, participation and health and well-being outcomes. *BMC Public Health*, 14 (1), 1-10.
- Kamaraj, I., Çelik, B., Köken, C., ve Yağbasan, Ş. (2019). Sürdürülebilir kentler için yerel yönetimlerin çocuklara yönelik projelerinde çocuk katılımına yer verme durumlarının incelenmesi: İstanbul ili örneği. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 295-306.
- Karahan, E. (2003). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumları açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (32. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Katz, C., & Kosher, H. (2020). “He’s just a baby”: Forensic interviewers’ experiences and perceptions of maltreated preschoolers’ participation in the criminal justice system. *Children and Youth Services Review*, 110, 104738.
- Kılıç, A. (2017). *İlkokullarda çocuğun katılım hakkının gerçekleşme düzeyi: bir durum araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- King, J., Wattam, J., & Blackstock, C. (2016). Reconciliation: The kids are here! Child participation and the Canadian Human Rights Tribunal on First Nations child welfare. *Canadian Journal of Children’s Rights*, 3(1), 32-45.
- Kirby, P., & Gibbs, S. (2006). Facilitating Participation: Adults’ Caring Support Roles within Child-to-Child Projects in Schools and After-School Settings. *Children & Society*, 20(3), 209-222.
- Kızıldaş, E., Halmatov, M., ve Sarıçam, H. (2012). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Ağrı İbrahim Çeçen üniversitesi örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 173-189.
- Komitesi, B. M. Ç. H. (2009). *Birleşmiş milletler çocuk hakları komitesinin çocuk haklarına dair sözleşmeye ilişkin genel yorumları 2008-2011*. Ankara: Uluslararası Çocuk Merkezi ICC Çocuk Hakları Serisi, 10.
- Koran, N. (2017). *Sınıflarda katılım hakkı: Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımını desteklemeye yönelik anlayışları ve geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Koran, N., & Avcı, N. (2017). Perceptions of prospective pre-school teachers regarding children's right to participate in classroom activities. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(3), 1035-1059.
- Korkmaz, G., ve Sadık, F. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarının sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 121-138.
- Kosher, H., & Ben-Arieh, A. (2020). Social workers' perceptions of children's right to participation. *Child & Family Social Work*, 25(2), 294-303.
- Kozikoğlu, İ. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları ve çocuk katılım hakkına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 380-405.
- Küçükahmet, L. (1999). Türkiye'de öğretmenlik mesleği kazandırmanın tarihi gelişimi. L. Küçükahmet (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (2. Baskı) içinde (s. 29-59). İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Kunt Bulut, M. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk anlayışı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuru, N. (2000). *Nitelikli bir okul öncesi eğitim öğretmeninden beklenen kişisel yeterliliklerin eğitimde kalite kapsamında incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision making*. Italy: UNICEF Innocenti Insight.
- Lansdown, G. (2020). Strengthening child agency to prevent and overcome maltreatment. *Child abuse & neglect*, 110, 104398.
- Lansdown, G., Jimerson, S. R., & Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *Journal of School Psychology*, 52(1), 3-12.
- Leinonen, J., Brotherus, A., & Venninen, T. (2014). Children's participation in Finnish pre-school education-Identifying, *Describing and Documenting Children's Participation*, 7(8), 1-16.
- Lindahl, M. (2005). Children's right to democratic upbringings. *International Journal of Early Childhood*, 37(3), 33-47.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.

- Manolova Yalçın, O., ve Özgen, B. (2017). Okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumlarının ve öz güven düzeylerinin incelenmesi (KKTC). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 63-80.
- MEB (2014). Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı (2014-2018), MEB: Ankara. Erişim tarihi: 14.01.2021. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140716-8-1.pdf>.
- MEB (2015). *Okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlilikleri*. Erişim tarihi: 14.01.2021. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlilikleri/icerik/257>
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Erişim adresi: <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlilikleri/icerik/486> (Erişim tarihi: 20.12.2020).
- Merey, Z. (2012). Türkiye ve ABD'deki ilköğretim okullarında çocukların katılım haklarına yer verilme düzeyinin karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(2), 95-119.
- Merey, Z. (2014). Children's participation rights in social studies textbooks in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3641-3645.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014, 26 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 29072). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 14 Haziran). *Resmi gazete* (Sayı: 14574). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Moss, P., & Petrie, P. (2005). *From children's services to children's spaces: Public policy, children and childhood*. Routledge.
- Oğuzkan, A. F. (1982). *Öğretmenliğin üç yönü* (5. Baskı). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Oğuzkan, A. F. (1985). *Orta dereceli okullarda öğretim (amaç, ilke, yöntem ve teknikler)*. Ankara: Emel Matbaacılık Sanayii.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (3), 187-193.
- Oktay, A. (2010). 21. Yüzyılda yeni eğilimler ve eğitim. O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan (Ed.), *21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi* (2. Baskı) içinde (s. 1-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Oktay, A., ve Polat Unutkan, Ö. (2005). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Yaylacık Matbaası.

- Oktay, A., ve Sarıcan Esmer, E. (2018). Geçmişten günümüze eğitim düşüncesi, türk eğitim sisteminin tarihsel temelleri ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme. A. Oktay (Ed.), *Eğitime giriş* (9. Baskı) içinde (s. 71-111). Ankara: Pegem Akademi
- Öktem, M. K., Akpınar, İ. E., ve Küçük, H. (2020). Yerel yönetimlerde çocuk katılımı: Kağıthane çocuk meclisi örneği. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi*, 8(1), 218-248.
- Osunde, A. U., & Izevbigie, T. I. (2006). An assessment of teachers’ attitude towards teaching profession in Midwestern Nigeria. *Education*, 126(3), 462-468.
- Özdemir, A. (2019). Çocukların peyzaj tasarım sürecine katılım deneyimleri. *Ege Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 56(3), 383-394
- Özdemir, S., ve Yalın, H. İ. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özgül, E. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Uşak ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Öztürk, A. (2017). Türkiye’de hayat bilgisi dersi öğretim programlarında çocukların katılım hakkı: Tarihsel bir analiz. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 864-890.
- Öztürk, C. (1998). *Türkiye’de düünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Özyıldırım, T. (2007). *Ankara ili ilköğretim okulu öğrencilerinin katılım hakkını kullanma durumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özyürek, A., ve Erbay, F. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 31-48.
- Polat, O. (1997). *Çocuk ve hakları*. İstanbul: Analiz Yayınları.
- Polat, S., Arslan, Y., ve Satıcı, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile sınıf disiplin modeli tercihleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 675-691.
- Şahin-Sak, İ. T., Sak, R., ve Tuncer, N. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2), 819-841.

- Sakin, A. (2007). *Okul öncesi öğretmenlerin mesleki etik davranışlar hakkındaki görüşleri ile ahlaki yargı düzeyleri ve öğretmenlik tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şallı İdare, F. (2018). *Okul öncesi eğitim ortamlarında çocuk katılımı ile ilgili çocukların ve öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sandberg, A., & Eriksson, A. (2010). Children's participation in preschool- on the conditions of the adults? Preschool staff' s concepts of children's participation in preschool everyday life. *Early Child Development and Care*, 180(5), 619-631.
- Sarmusak, D. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin empatik eğilimleri ve algıladıkları öğretmen tutumlarının öğrencilerin ahlaki değer yargılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarpkaya, R. (2005). Bir meslek olarak öğretmenlik. M. Gürsel ve M. Hesapçıoğlu (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (2. Baskı) içinde (s. 51-76). Konya: Eğitim Kitapevi
- Schappe, J. F. (2005). Early childhood assessment: A correlational study of the relationships among student performance, student feelings, and teacher perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 187-193.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117. <https://doi.org/10.1002/CHI.617>
- Şişman, M. (2008). *Eğitim bilimine giriş* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Smith, B. A. (2007). Children and young people's participation rights in education. *The International Journal of Children's Rights*, 15(1), 147-164.
- Sönmez, R. (2016). *Öğrencilere yönelik öğretmen tutumlarının oluşumunda enformal öğrenmenin rolü*. (Yayımlanmamış yüksek tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- T.C. Kamu Denetçiliği Kurumu. (2015). *Çocuk hakları*. Erişim adresi: <https://cocuk.ombudsman.gov.tr>
- T.C. Kamu Denetçiliği Kurumu. (2019). Giriş. O. Erdoğan (Ed.), *6. yılında ombudsmanlığın dünü - bugünü - yarını sempozyumu* içinde (s.11-15). Ankara: Kamu Denetçiliği Kurumu.
- Taçman, M. (2006). Democratic attitudes of elementary school teachers. *Cypriot Journal Of Educational Science*, 1(1), 30-46.

- Tekerci, H. (2008). *Farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezcan, M. (2019). *Eğitim sosyolojisi* (19. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *International Journal of Children's Rights*, 15, 199-218.
- Topçu, G. (2016). Çocukların katılım hakkı ve Türkiye'deki durum. E. Erbay (Ed.), *Çocuk katılımı* içinde (s. 15-27). (1. Baskı)Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tozduman Yaralı, K., ve Güngör Aytar, F. A. (2017). Okul öncesi sınıflarında çocuğun katılım hakkının çocukların ve öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29-47.
- Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018. (2014, 16 Temmuz). *Resmi gazete* (Sayı: 29062). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140716.htm> (Erişim tarihi: 14.01. 2021).
- UNICEF. (2004). Çocuk haklarına dair sözleşme: Birinci kısım, Madde 1-31. Türkiye: UNICEF. Erişim adresi: <https://www.unicefturk.org/?gclid> (Erişim tarihi: 13.05.2020).
- UNICEF. (2021). *Child friendly cities initiative*. Erişim adresi: <https://childfriendlycities.org/cfci-framework/>
- Urfalıoğlu, K. (2019). *Demokratik tutum bağlamında çocukların katılım hakkının gerçekleşme düzeyi: karşılaştırmalı durum araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Uyanık Balat, G., Bilgin, H., ve Ünsal, Ö. F. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ve sınıf yönetimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 114-126.
- Wang, C., Harrison, L. J., McLeod, S., Walker, S., & Spilt, J. L. (2018). Can teacher-child relationships support human rights to freedom of opinion and expression, education and participation? *International Journal of Speech-Language Pathology*, 20(1), 133-141.
- Wood, J. (2016). *Space to participate: Children's rights and the Scottish town planning system* (Doctoral dissertation), Heriot-Watt University.
- Yüksel, B., ve Yazıcı, Z. (2019). Öğretmen adaylarının çocuk katılım hakkına ilişkin farkındalıklarının değerlendirilmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 457-477.

Zembat, R., Yılmaz, H., ve İlçi Küsmüş, G. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 172-186.



EKLER

Ek 1. İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

Marmara Üni Evrak Tarih ve Sayısı: 24.03.2021-2665



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-44-22410022
Konu : Anket Araştırma İzni (Marmara Üniversitesi)

15.03.2021

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) 07.01.2021 tarihli ve 2100007653 sayılı yazınız.

İlgi yazınız gereği incelenen Meltem ŞİŞLIOĞLU'nun, anket izni uygun görülmüş olup, kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ile Valilik Oluru ekte gönderilmiştir. Bu kapsamda;

- 1) Anket ve araştırma izni, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında geçerlidir.
- 2) İlgi (a) genelge hükümlerine uyulması,
- 3) 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi,
- 4) Öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması,
- 5) Yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda yapılması,
- 6) Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması,
- 7) Bilimsel amaç dışında kullanılmaması,
- 8) Bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının araştırmacı tarafından kurumlarımıza ulaştırılarak uygulanması,
- 9) Katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi,
- 10) Okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde Valilik oluru doğrultusunda uygulanması,
- 11) Araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması,
- 12) Araştırma sonuç raporunun; araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi gerekmektedir.

Gereğini arz ederim.

Levent YAZICI
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2- Ölçekler (15 Sayfa)

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 28
E-posta : ist.sgb34@meb.gov.tr (Strateji Geliştirme Hizmetleri Şubesi)
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi İçin : Ferhan GÖK
Unvanı : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b290-6983-3575-b8e3-1141 kodu ile teyit edilebilir.



Ek 2. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurul İzni



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARI

Sayı: 2100082027

Tarih: 19 Mart 2021

Projenin Adı: *Okul Öncesi Öğretmenlerim Öğretmenlik Tutumları ile Eğitim Ortamlarında Çocuk Katılım Hakkına Yer Verme Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Projenin Yürütücüsü: üyesi Dr. Öğr. Üy. Işık KAMARAJ

Projedeki Araştırmacılar: Meltem ŞİŞLIOĞLU

Onay Tarihi ve Onay Sayısı: 26.02.2021 2021-2-50
2021/206 Protokol Nolu

Sayın: üyesi Dr. Öğr. Üy. Işık KAMARAJ

“Okul Öncesi Öğretmenlerim Öğretmenlik Tutumları ile Eğitim Ortamlarında Çocuk Katılım Hakkına Yer Verme Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli projeniz Üniversitemiz Eğitim Bilimler Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından incelenmiş ve etik yönden uygunluğuna karar verilmiştir.

Prof. Dr. Seyfi KENAN
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Dilek ERBAŞ
Kurul Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Feruzan GÜNDOĞAR
Üye

Prof. Dr. Mustafa USLU
Üye

Prof. Dr. Halil EKŞİ
Üye

Prof. Dr. Salih PINAR
Üye

Prof. Dr. Musa ÜCE
Üye

Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN
Üye

Prof. Dr. Hülya KAYALI
Üye