



**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN VE EBEVEYNLERİNİN
OKULA DEVAMSIZLIK HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Melek MERCAN

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Elif MERCAN UZUN

SAMSUN
2020

**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN VE EBEVEYNLERİNİN
OKULA DEVAMSIZLIK HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Melek MERCAN

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Elif MERCAN UZUN

SAMSUN
2020

TELİF HAKKI

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu Ek Madde 40 hükümleri çerçevesinde (Ek:22/2/2018-7100/10 md.) “*Lisansüstü tezler yetkili kurum ve kuruluşlar tarafından gizlilik kararı alınmadıkça, bilime katkı sağlamak amacıyla Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından elektronik ortamda erişime açılır.*”

Araştırmacılar tezlerin tamamı veya bir bölümünü yazarın izni olmadan ticari veya mali kazanç amaçlı kullanamaz, yayınlamayaz, dağıtamaz ve kopyalayamaz. Ulusal Tez Merkezi Web Sayfasını kullanan araştırmacılar, tezlerden bilimsel etik ve atıf kuralları çerçevesinde yararlanırlar.

YAZARIN

Adı : Melek

Soyadı : Mercan

Bölümü : Sınıf Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi : 14.07.2020

TEZİN

Türkçe Adı : “Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Ebeveynlerinin Okula Devamsızlık Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi”

İngilizce Adı : “Investigation of Preschool Teachers 'and Parents' Attitudes towards School Absenteeism”

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Melek MERCAN

İmza:

KABUL VE ONAY

Melek Mercan tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Ebeveynlerinin Okula Devamsızlık Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi **Temel Eğitim** Ana Bilim Dalı **Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı**’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Dr. Öğr. Üyesi Elif MERCAN UZUN)

(Temel Eğitim, Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Başkan: (Dr. Öğr. Üyesi Eda BÜTÜN KAR)

(Temel Eğitim, Sinop Üniversitesi)

Üye: (Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÖZASLAN)

(Temel Eğitim, Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Bu tezin **Temel Eğitim** Ana Bilim Dalı, **Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı**’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Tarihi: 14/07/2020

Prof. Dr. Ali BOLAT

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

(İmza ve Mühür)

“Aileme”



TEŞEKKÜRLER

Tez çalışmamın her aşamasında ilgi ve desteğini esirgemeyen, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalışmamı akademik temeller ışığında şekillendiren, hoşgörüsüyle ve çalışma disiplini ile bana rol model olan danışmanım ve değerli hocam “Dr. Öğr. Üyesi Elif MERCAN UZUN”a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek Lisans ders aşamasında desteklerini, bilgilerini ve uzman görüşlerini esirgemeyen sayın hocalarım “Prof. Dr. Kaya Tuncer ÇAĞLAYAN”a, “Prof. Dr. Alper KESTEN”e, “Doç. Dr. Kasım KIROĞLU”na, “Dr. Öğr. Üyesi Kazım ALAT”a, ve “Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÖZASLAN”a teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her alanında beni destekleyen ve sevgilerini daima hissettiğim babam “Süleyman MERCAN”, annem “Gülhanım MERCAN” ve kardeşlerime sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek Lisans ders aşamasında, ihtiyaç duyduğum her zaman ve her alanda desteğini sonuna kadar hissettiğim arkadaşım “Ayşe ÇAKAN”a teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde beni destekleyen ve hep yanımda olan değerli arkadaşlarım ve meslektaşlarıma teşekkür ederim.

“OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN VE EBEVEYNLERİNİN OKULA DEVAMSIZLIK HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ”

Yüksek Lisans Tezi

“Melek MERCAN”

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

“Temmuz 2020”

ÖZ

Bu çalışmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin çocukların okula devamsızlıkları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesidir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin sık sık okula devamsızlık yapan veya kayıtlı olduğu halde okula hiç gelmeyen çocukların okula devamsızlık yapma sebepleri ve devamsızlığın çocukların akademik, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini nasıl etkilediğine dair görüşleri incelenmiştir. Bunun yanı sıra devamsızlığın en aza indirgenmesine yönelik yapılan çalışmalar üzerinde durulmuştur. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmış ve çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma okul öncesi eğitim kurumlarına devam problemi yaşayan çocukların öğretmenlerinden ve ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırma Bitlis/Ahlat ilçesinde görev yapan 12 okul öncesi öğretmeni ve çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna kayıtlı 8 ebeveyn ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada temel veri toplama yöntemi olarak görüşme tercih edilirken, destekleyici veri kaynağı olarak çocukların okula kayıt formları, çocuğun okula kazandırılması için yapılan ve belgelendirilmiş projeler kullanılmıştır. Araştırmada görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Analizlerin güvenilirliğini sağlamak üzere, SPSS 21.00 paket programında Kohen Kappa tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Sonuç olarak bu çalışmada, iki araştırmacı arasında mükemmel bir uyum yakalandığı düşünülmektedir. Kodlamaların güvenilir olduğu düşünülmektedir. Analizler sonucunda çocuğun okula devamsızlık yapmasına sebep olan ailevi nedenler; ailelerin okul öncesi eğitime önem vermemesi, ilkokulun daha önemli olduğunu düşünmeleri ve dezavantajlı bölgede yaşamaları olarak belirlenmiştir. Okuldan kaynaklanan etmenler; okulun donanım bakımından zayıf olması, okulun yeterince ısınmaması, çocukların okula ulaşım güçlüğü çekmesi ve idarenin ilgisinin yetersiz kalması

şeklinde açıklanmıştır. Çevresel etmenlerin çocuğun okula devamsızlığına etkisi; olumsuz akraba ve komşu yönlendirmesi, mahallede okul öncesi eğitim alan çocukların az olması, kış mevsiminin sert geçmesi ve hastalıkların artması, tarım dönemlerinde ailelerin çocukları da tarlaya götürmesi veya çocuğu okula bırakmadığı için çocukların devamsızlık yapmasına sebep olması şeklinde belirlenmiştir. Çocuktan kaynaklanan devamsızlık sebebi olarak; çocuğun okula uyum sürecinde problem yaşamasının yanında sağlık problemleri olduğu belirlenmiştir. Katılımcı görüşlerinin analizi sonucunda okula devamsızlığın çocuk üzerindeki etkisi; çocukların arkadaş edinmekte zorlanmaları, okuldan soğuma davranışları, okul öncesi eğitimde çocuğun bilişsel altyapısının oluşmaması, çocuğun ilkokulda okul kültürüne adapte olmakta zorlanması, çocuğun akademik başarısının daha düşük olması, davranış yönetimi ve iletişim konusunda sorun yaşaması şeklinde belirlenmiştir. Katılımcı görüşlerinin analizi sonucunda devamsızlığı azaltmak için yapılan çalışmalar arasından en önemlisi; öğretmenlerin ev ziyaretleri yapması ve devamsızlık yapan çocuğun ailesini telefonla aramasıdır. Ebeveynlerin çoğu çocuklarının okula devamının sağlanması için; ebeveynlere maddi destek verilmesi ve kırtasiye masraflarının devlet tarafından karşılanması gerektiğini beklemektedir.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi eğitim, okula devamsızlık, devamsızlık nedenleri, ebeveyn ve öğretmen görüşleri

Sayfa Sayısı : 98

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Elif MERCAN UZUN

“INVESTIGATION OF PRESCHOOL TEACHERS 'AND PARENTS' ATTITUDES TOWARDS SCHOOL ABSENTEEISM”

MS Thesis

“Melek MERCAN”

ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

“July 2020”

ABSTRACT

The present study aims to determine the opinions of preschool teachers and parents on the children's absence from school. Regarding the children who are frequently absent from the school or not attending the school even though they have been enrolled in a school, the opinions of parents and teachers on the reasons for absence and the effect of absence on the academic, cognitive, social, and emotional development of children. Besides that, also the studies on minimizing the absence were reviewed. The present study employs the case study design among the qualitative research methods and study group was established using snowball sampling method among the purposeful sampling methods. The participants are teachers and parents of children having problem of absenteeism at preschool education level. The study was carried out with 12 preschool teachers working at the district center of Bitlis/Ahlat and 8 parents, whose children were enrolled in the school. The interview method was used as the main data collection method and the school registration forms and the projects, which have been conducted and documented in order to improve the students' attendance, were used as supportive data source. Content analysis method was used in analyzing the qualitative data obtained from the interviews. In order to ensure the reliability of analyses, Kohen Kappa consistency coefficient was calculated in SPSS 21.00 package software. In conclusion, it was determined that there was a perfect consistency between two researchers and the coding process was reliable. As a result of the analyses, it was determined that the familial reasons for children's absence from school were families not attaching importance to preschool education, their idea that elementary school is more important, and their life in disadvantaged region. The reasons arising from school were lack of equipment, lack of heating adequately, children's difficulty in transportation to school, and administrations' lack of interest. The environmental factors were found to be negative guidance of relatives and neighbors, low number of children having preschool education in the neighborhood, difficult conditions in winter, increase in diseases, children taken to farms in agricultural periods, and parents' difficulties in taking children to school. The reasons for

absence because of child were found to be problems in adaptation to school and health problems. As a result of analyzing the participants' opinions, it was found that the effects of absence on children were as follows: children had difficulties in making new friends, they took a dislike to school, cognitive background of children couldn't be achieved in preschool education, children had difficulties in adapting to school culture, children's academic success degraded, and children had problem in behavior management and communication. As a result of the analysis of participant opinions, it was found that the most important ones among the efforts made in order to minimize children's absence from school are teachers' home visits and phone calls to the parents of absenting students. Most of the parents reported that parents should be granted financial support and stationary expenses should be borne by the state in order to ensure children's attendance.

Key Words : Preschool education, absence from school, reasons for absence, opinions of parents and teachers

Number of Pages : 98

Advisor : Assoc. Prof. Dr. Elif MERCAN UZUN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
KABUL VE ONAY	iii
TEŞEKKÜRLER.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	4
1.3 Araştırmanın Problemi	5
1.4 Araştırmanın Alt Problemleri	5
1.5 Araştırmanın Önemi	6
1.6 Varsayımlar	7
1.7 Sınırlılıklar	7
1.8 Tanımlar	7
İKİNCİ BÖLÜM	9
II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1 Eğitim	9
2.2 Okul Öncesi Eğitim	10
2.2.1 Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri.....	12
2.2.2 Okul Öncesi Eğitimin Gelişim Alanlarına Etkisi.....	12
2.2.2.1 Bilişsel Gelişim	12
2.2.2.2 Sosyal ve Duygusal Gelişim	13
2.2.2.3 Dil Gelişimi	16
2.2.2.4 Psikomotor Gelişim.....	17
2.2.2.5 Özbakım Becerileri	18
2.3 Okul Öncesi ve Erken Çocukluk Eğitimi Tarihi	20
2.3.1 Dünyada Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi.....	20
2.3.2 Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi	22
2.3.2.1 Cumhuriyet Dönemi Öncesi Okul Öncesi Eğitim	22
2.3.2.2 Cumhuriyet Dönemi Okul Öncesi Eğitim.....	23

2.4 Okul Öncesi Eğitimi Gerekli Kılan Etmenler	26
2.5 Türkiye’de Zorunlu Eğitim Uygulamaları.....	30
2.6 Okula Devamsızlık	32
2.6.1 Okula Devamsızlık Nedenleri.....	33
2.6.2.1 Devamsızlığın Devamsız Çocuk Üzerindeki Etkisi.....	35
2.6.2.2 Okul Personeli, Diğer Çocuklar ve Tüm Okul Üzerindeki Etkileri.....	36
2.7 Devamsızlık İle İlgili Yasal Durum.....	37
2.7.1 Türkiye Cumhuriyeti Anayasası	37
2.7.2 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu	38
2.7.3 MEB Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği	38
a) Devam-Devamsızlık.....	38
b) Hastalık Sonrası Okula Devam	38
2.8 İlgili Literatür Araştırması.....	39
2.8.1 Yurtiçi Araştırmalar	39
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	48
III. YÖNTEM.....	48
3.1 Araştırma Modeli	48
3.3 Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	52
3.4 Verilerin Analizi	54
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	56
IV. BULGULAR.....	56
4.1 Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devamsızlık Yapma Nedenlerine İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Görüşleri.....	56
4.1.1 Ailenin etkisi	56
4.1.2 Okulun etkisi.....	57
4.1.3 Öğretmenin Etkisi	59
4.1.4 Sosyal Çevrenin Etkisi	60
4.1.5 Okul Öncesi Eğitimin Öneminin Farkında Olunmaması.....	60
4.1.6 Maddi Durumun etkisi.....	61
4.1.7 Çocuktan Kaynaklanan etmenler	63
4.2 Okula devamsızlığın etkisine ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşleri.....	63
4.2.1 Okula devamsızlığın Öğretmen Üzerindeki Etkisi	64
4.2.2 Okula Devamsızlıkların Çocuk Üzerindeki Etkisi	65
4.3 Devamsızlıkları Önlemek İçin Alınan Önlemlere İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Görüşleri	67
4.4 Devamsızlıkları Önlemek İçin Yapılabilecek Çalışmalara İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Görüşleri.....	69

BEŞİNCİ BÖLÜM	72
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	72
4.1 Sonuçlar.....	72
4.1.1 Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devamsızlık Yapma Nedenlerine İlişkin Sonuçlar	72
4.1.2 Okula Devamsızlığın Etkisine İlişkin Sonuçlar	73
4.1.3 Çocuğun Okula Devamı İçin Alınan Önlemlere İlişkin Sonuçlar	74
4.2 Tartışma ve Yorum	75
4.2.1 Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devamsızlık Yapma Nedenlerine İlişkin Tartışma ve Yorumlar	75
4.2.1.1 Ailevi Etmenler	75
4.2.1.2 Okuldan Kaynaklanan Etmenler	78
4.2.1.3 Çevresel Etmenler	79
4.2.1.4 Çocuktan Kaynaklanan Etmenler.....	80
4.2.1 Okula Devamsızlığın Etkisine İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	81
4.2.2.1 Okul Öncesi Eğitime Devamsızlık Yapmanın Öğretmen Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	81
4.2.2.2 Okul Öncesi Eğitime Devamsızlık Yapmanın Çocuk Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	81
4.2.2.3 Okul Öncesi Eğitime Devamsızlığın İlkokul Eğitimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	83
4.2.3 Devamsızlıkları Önlemek İçin Alınan Önlemlere İlişkin Tartışma ve Yorumlar	85
4.2.4 Devamsızlıkları Önlemek İçin Yapılabilecek Çalışmalara İlişkin Tartışma ve Yorumlar	86
4.3 Öneriler	86
KAYNAKÇA	88
ÖZ GEÇMİŞ.....	99

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler.....	49
Tablo 2: Okula Kayıtlı Çocuk Sayıları ve Devamsızlık Oranları	51
Tablo 3: Ebeveynlere İlişkin Demografik Bilgiler.....	52
Tablo 4: Kohen Kappa Tutarlılık Katsayısına İlişkin Değerler	55



SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TEDP	Temel Eğitime Destek Projesi
OECD	The Organisation For Economic Co-Operation And Development



BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yönelik bilgiler yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Okul öncesi eğitim, ilkokul öncesi çocukların kişisel özelliklerine ve gelişimlerine göre nitelikli uyarıcılar sağlayan ortamlar yaratmaktadır. Çocukların her türlü alanda gelişmelerini sağlayarak kişisel gelişimlerini tamamlamaları açısından okul öncesi eğitime katılma ve okul öncesi eğitimden yararlanma durumları oldukça önem arz etmektedir. Zembat (1994)'a göre okul öncesi eğitim; “Çocukların gelişimsel olarak dönem özellikleri, birey olarak farkları ve doğuştan getirdikleri yeteneklerini hesaba katarak sağlıklı bir biçimde sosyal-duysal, fiziksel ve zihinsel yönden ilerlemenin kat edildiği, yaratıcı dünyalarını açığa çıkaran, pozitif yönlü bir kişilik gelişimi temeli sağlayan, çocukların özgüvenlerini geliştirici bir eğitimidir.”

Oktay (1993), genellikle Türkçe'deki yaygın kullanımı içinde okul öncesi dönem denildiğinde, çocuğun yaşamının ilkokula başlamasından önceki bir ya da iki yılının anlaşıldığını belirtmiştir. Okul öncesi eğitim ifadesinin daha çok 3-4-5 yaşlarındaki çocukların düzenli bir programla eğitildikleri kurumlardaki eğitim için kullanılmaktadır. Daha geniş bir tanım yapılacak olursa, çocuğun doğumundan ilkokula başlayıncaya kadar süren döneme okul öncesi dönem, bu dönemdeki eğitsel etkinliklerin tümüne de “okul öncesi eğitim” adı verilmektedir. Konuya bu açıdan bakıldığında okul öncesi eğitim döneminin, ilkokula başlamadan önceki birkaç yıl ile sınırlı kalmayıp doğumdan ilkokula başlayana kadar olan yılları kapsadığını söylemek daha doğru bir açıklama olacaktır.

Okul öncesi eğitim süreci formal eğitimin ilk seviyesini oluşturmaktadır. Çocuklar kendilerine uygun şekillerde yapılandırılan bir ortam içerisinde, kendi gelişim özelliklerine uygun şekilde hazırlanmış programlar çerçevesinde, kendi akran gruplarının bulunduğu sosyal bir ortamda temel eğitime hazırlanır (Şahin, 1998). Çocuk için düzenlenen bu sistem içerisinde çocuğun bireysel özelliklerine, yeteneklerine, isteklerine dikkat edilerek çocuk merkezli etkinlikler hazırlanıp bu etkinlikler aracılığıyla aktif katılım gerçekleştirdiği yaşantılar yoluyla çocuğun gelişim özelliklerine uygun olarak belirlenen kazanımlara ulaşılması sağlanır.

Okul öncesi eğitim döneminde, çocuğun içerisinde bulunduğu çevre ve çocuğa verilen

eğitimin niteliği gelecek yıllarındaki başarısına etki ettiği bilinmektedir (Senemoğlu, 2001). Bu da kişinin yaşam kalitesine doğrudan etki eden bir durumdur. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki erken çocukluk yıllarında çocuklara bol uyarıcı kaliteli ortamlar sağlanmaması çocuğun ilerleyen yıllardaki öğrenme ve gelişimlerinde sınırlanmalar yaşanmasına neden olmaktadır. Bu yıllarda sağlanacak zengin uyarıcı ortamlar ise çocuğun zihinsel kapasitesini arttırarak temel eğitim içerisinde başarılı olmasını sağlamakta ve genel olarak öğrenme düzeylerinde artış sağlamaktadır (Bloom, 1976, akt. Senemoğlu, 2001).

Okul öncesi eğitimde çocuklara zengin uyarıcı çevre sunulmakta ve çocukların ilkokula hazırlanması sağlanmaktadır. Taiwo ve Tyolo (2002), daha önce okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların diğer çocuklara oranla okula başladıklarında kendilerini daha rahat hissetmeleri bakımından avantajlı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu görüş ile aynı doğrultuda bir başka araştırmada ise Myers (1992), çocukların ilkokula başladıklarında sınıf ortamına uyumları aşamasında okul öncesi eğitiminin olumlu etkilerinin olduğunu vurgulamıştır. Okul öncesi eğitimin çocuğun okul kültürüne uyum sağlamasına, sosyal anlamda çevresi ile daha kolay kaynaşmasına ve okula alışma sürecine büyük etkisi olduğu açık bir şekilde ortadadır.

Okul öncesi dönemde çoğunlukla konuşma ve dinleme etkinlikleri yapılır, ilkokul birinci sınıfta bu etkinliklerin yanına okuma ve yazma etkinlikleri de eklenerek devam eder. Okul öncesi eğitimin amaç ve kazanımlarından biri de bu etkinlikler vasıtasıyla çocukları ilkokula hazırlamaktır. Ülkemizde okul öncesi eğitim zorunlu olmadığı için, bugün ilkokul birinci sınıfa başlayan çocukların birçoğu okul öncesi eğitim kurumlarına gitmeden ilkokul birinci sınıfa başlamaktadır. Çelenk (2008), okul öncesi eğitim alan çocukların ilkokula hazır ve deneyim kazanmış olarak başladıklarını ve okuma yazmaya hazırlık düzeylerinin de diğer çocuklara oranla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yazıcı (1999), Almanya ve Türkiye'deki çocukların dil gelişimi ve okuma olgunluğu arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında metropolitan olgunluk testi sonuçlarına göre her iki gruptaki çocukların okuma olgunluğu puanlarının anaokuluna devam etme süresine göre arttığını saptamıştır. Kameenui, Simmons ve Smith (1995), okul öncesi dönemde çocukların yazı harflerini seslere dönüştürmeleri için, okumaya başlangıçta kelimenin ses farkındalığı ve kelimelerin seslerini manipüle etme becerisi gerektiğini belirtmişlerdir. Yaptıkları araştırmada ses farkındalığı bakımından zengin okul öncesi deneyimlerine sahip çocukların buna sahip olmadan başlayanlara oranla daha başarılı okuyucular olduklarını bulmuşlardır. Bu durumda okul öncesi eğitim sürecine katılmış çocukların ilkokulda okuma yazma evresini daha başarılı atlatabildiği söylenebilir. Okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilkokul birinci sınıf çocukları

arasında okul öncesi eğitimi alan çocukların ilk okuma ve yazmada daha başarılı olduğu konusunda anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. (Çelenk, 2008; Kameenui, Simmons ve Smith, 1995; Yazıcı, 1999).

Bireylerin gelecek yaşantılarına yönelik olumlu davranış ve becerileri kazandırmak okul öncesi eğitimin öncelikli amaçlarından biri olarak sayılabilir. Çocuğun erken yaşlarda kazandığı deneyimlerin ve zenginleştirilmiş eğitim ve öğretim ortamlarının kişisel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerine önemli derecede katkı sağladığı artık tüm dünya ülkeleri tarafından kabul edilmiş ve okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması sağlanmıştır. Bu sebeple gelişmiş ülkelerde okul öncesi eğitimin gelişimi ve yaygınlaşmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Günümüzde gelişmiş ülkelerde okul öncesi eğitim kademesindeki okullaşma oranı % 100'lere (The Organisation For Economic Co-Operation And Development (OECD), 2019) yaklaşmakta iken, Türkiye'de ise, okul öncesi eğitim kademesindeki mevcut uygulamaların, istenilen düzeye ulaşmada yetersiz kaldığı görülmektedir. OECD, 2019 Bir Bakışta Eğitim Raporu verilerine göre okul öncesi eğitim pek çok ülkede 3-5 yaş arası ile sınırlı kalmamış, üç yaş öncesini de dâhil edecek şekilde genişletilmiştir. OECD ortalamalarına göre üç yaş altındaki her üç çocuktan biri erken çocukluk eğitimi ve bakım hizmetlerinden faydalanmaktadır. Ancak Türkiye'de üç yaş altındaki her 1000 çocuktan sadece üç tanesi (%0,3) erken çocukluk eğitiminden faydalanmaktadır. Dünyada ise; Danimarka, İzlanda, İsrail, Lüksemburg, Kore, Hollanda, Yeni Zelanda ve Norveç'te bu oran %50 ve üzerindedir. Bunun yanında Türkiye'de okul öncesi eğitimde 3-5 yaş arasındaki okullaşma oranlarında gelişme kaydedilmiş ve 2005-2017 yılları arasında yaklaşık üç katına yükselmiştir. Okul öncesi eğitimde 5 yaş okullaşma oranlarında yaşanan bu ilerlemeye rağmen, okullaşma oranları hala OECD ortalamasının oldukça gerisindedir. Türkiye (%40), OECD içinde 3-5 yaş arasındaki okullaşma oranı en düşük ülkeler arasında bulunmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı 2020 yılı Performans Programı verilerine göre İlkokul birinci sınıf öğrencilerinden en az bir yıl okul öncesi eğitim almış olanların oranı 2018'de 63,25, 2019'da 72,67 olarak ölçülmüş ve 2020 yılı hedefi 78,0 olarak belirlenmiştir. Veriler e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi verilerinden yararlanılarak oluşturulmuş ve resmi ve özel okullara kayıt yaptırdığı eğitim ve öğretim yılından önce en az bir yıl okul öncesi eğitim almış olanların, aynı yıl ilkokullara kayıt yaptıranlara bölünmesi ile elde edilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarına kayıtlı olmasına rağmen okula devam etmeyen ya da sık sık devamsızlık yapan çocuklar işleme alınmamış, okula devam ettiği varsayılmıştır. Bunun yanında 2020 yılı performans Programı verileri arasında tüm eğitim-öğretim kademelerine ait okula devamsızlık

oranları bulunmasına rağmen okul öncesi eğitim dönemi devamsızlıkları üzerine herhangi bir araştırma sonucu bulunmamaktadır. Okul öncesi eğitime kayıtlı olan ve devamsızlık yapan çocukların sayısal oranı da azımsanamayacak düzeydedir. Ülkemizin birçok yerinde okul öncesi kurumlarına kayıtlar, okul öncesi eğitim kurumunun çevresindeki mahallelerde 5-6 yaş grubundaki çocukların kayıtları sisteme direkt düştüğü için otomatik olarak yapılmaktadır. Okula devam etmeyen çocukların kayıtları daha sonra silinmediği için okul öncesi eğitime gerçekte olan okula devam etme oranları, istatistiklerin de altında olabileceği düşünülmektedir.

Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında yapılan çalışmaların genellikle okul öncesi eğitime katılımı etkileyen faktörler (Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) ve Eğitim Reformu Girişimi (ERG), 2017), okul öncesi eğitimin çocuğa sağladığı faydalar (Akçum, 2005; Erkan ve Topçu Bilir, 2015; Erbay, 2008; Lokumcu Tozar, 2011; Taner ve Başal, 2005; Unutkan, 2007) ve ailelerin okul öncesi eğitimden beklentileri yönünde (Arnas, 2002; Sakai, 2006; Sevinç, 2010; Şimşek ve İvrendi, 2014) olduğu görülmektedir.

Benzer bir çalışma olarak Yayla (2020)’nin yapmış olduğu araştırmada anne-babaların çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeme nedenleri, okul öncesi eğitime ilişkin görüşleri, çevrelerindeki ailelerde çocukların okul öncesi eğitime gönderilme durumu ve hangi koşullar sağlandığında çocuklarını okul öncesi eğitime gönderebilecekleri konularına ilişkin görüşleri alınmıştır. Ancak Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin çocukların okula devamsızlıkları hakkındaki görüşleri ile ilgili yeterli akademik çalışma bulunmadığı gözlemlenmiştir. Bu kapsamda bu araştırmanın okul öncesi eğitimde devamsızlık oranlarının azaltılmasına yönelik çözüm önerileri getirmesi bakımından yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Okul öncesi eğitim; çocukların fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve bilişsel gelişimlerini desteklerken çocuğun bireysel farklılıklarını ve yeteneklerini göz önünde bulundurarak, çocuğun doğduğu andan zorunlu eğitime başlama yaşına geldiği yaşı kapsayan bir süreçtir. Buna ek olarak çocuğun olumlu kişilik temellerinin oluştuğu, yaratıcı düşünme becerisinin geliştirildiği, özgüven gelişiminin desteklendiği, ebeveynlerin ve eğitimcilerin öğretim sürecinde aktif rol aldığı bir eğitim sürecidir. Bu süreçte çocuk, kendi yakın çevresinden başka bir ortama geçmekte ve yeni akranlar ve yetişkinlerle tanışmaktadır. Bu durum çocukta heyecan ve korku yaratmaktadır. Okul öncesi eğitim ilkokula hazırlık, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, dil ve psikomotor becerilerini geliştirmesi, çocukların yaratıcılıklarını desteklemesi ve beyin gelişimini desteklemesi açısından önem arz etmektedir (Milli Eğitim

Bakanlığı (MEB), 2013). Okul öncesi eğitim ile istenilen amaçlara ulaşılması noktasında birçok faktör etkili olabilmektedir. Bu faktörlerden birisi de çocuğun okul öncesi eğitim hizmeti verilen kurumlara devam etmesidir.

Alanyazın incelendiğinde devamsızlık konusunun çerçevesi net çizgilerle belirlenmemiştir. Bu konu üzerine birçok farklı görüş bulunmaktadır. Bunlara örnek verecek olursak Stoll (1990)'un yaptığı çalışmada devamsızlık, çocuğun geçerli bir sebebi olmadığı halde okulda bulunmaması; Webber (2004)'in çalışmasında devamsızlık, okul saatleri arasında özürsüz olarak okuldan ayrılma veya okulda bulunmama olarak tanımlanmıştır. Devamsızlık kavramı genel olarak açıklanacak olursa, okul saatleri içerisinde çocukların okulda bulunmaması, aralıklı gelmesi veya uzun süreli gelmemesi olarak tanımlanabilir. Türkiye’de okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamında değildir fakat okul öncesi eğitimin çocukların gelişimi üzerindeki etkisi de kaçınılmaz bir gerçektir. Fakat okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşmasındaki ön koşul çocukların eğitim kurumlarına düzenli bir şekilde devam etmesidir.

Bu çalışmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin çocukların okula devamsızlıkları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesidir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin sık sık okula devamsızlık yapan veya kayıtlı olduğu halde hiç gelmeyen çocukların okula devamsızlık yapma sebepleri ve devamsızlığın akademik, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini nasıl etkilediğine dair görüşleri incelenecektir. Bunun yanı sıra devamsızlığın çocuk üzerinde bıraktığı etkiler ve devamsızlığın en aza indirgenmesine yönelik yapılan çalışmalar üzerinde durulacaktır.

1.3 Araştırmanın Problemi

Okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi kurumlarına kayıtlı olup okula sürekli ya da sık sık devamsızlık yapan çocukların ebeveynlerinin, çocukların okula devamsızlıkları hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.4 Araştırmanın Alt Problemleri

1. Çocukların okul öncesi eğitime devamsızlık yapma nedenleri nelerdir?
2. Okul öncesi eğitim sürecinde devamsızlık yapmanın etkileri nelerdir?
3. Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmesi için öğretmenler ve ebeveynler tarafından neler yapılmaktadır?
4. Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmesi için öğretmenler ve ebeveynler tarafından neler yapılması önerilmektedir?

1.5 Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitim, birçok alanda çocuğun gelişimine katkı sağlarken aynı zamandan toplumsal gelişimine büyük katkıları olan bir eğitim basamağıdır. Bu nedenle okul öncesinde okullaşma oranının artırılması ve devamsızlıkların önlenmesi adına getirilecek çözüm önerileri büyük bir önem arz etmektedir. Çocukların okul öncesi eğitime katılımını engelleyen birçok etmen vardır. Bu araştırmada öğretmenlerle ve ebeveynlerle yapılan görüşmelerden yola çıkılarak çocukların okula devamsızlık yapma sebepleri aile etkisi, okul etkisi, öğretmen etkisi, sosyal çevre etkisi, okul öncesi eğitimin öneminin farkında olunmaması, çocuktan kaynaklanan etmenler ve maddi durumun devamsızlığa etkisi olarak gruplandırılarak incelenmiştir. Bunun yanında araştırma sonucunda okul öncesi eğitimde çocuk devamsızlıklarının çocuğa ve öğretmene etkisi, çocuğun ilkokulda akademik başarısına etkisi öğretmen ve ebeveyn görüşleri alınarak incelenmiştir.

Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan Bitlis ili Ahlat ilçesi çocuk devamsızlıklarını oldukça yoğun olduğu bir ilçedir. Bu çalışma ile devamsızlık problemine ilişkin çözüm önerileri üretilecek ve yöneticilerle bu görüşler paylaşılacaktır. Bu çalışma sayesinde okul öncesi dönemde devamsızlık problemine hem ebeveynler hem de öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesinden dolayı dikkat çekilecektir. Bu araştırma ile Bitlis/Ahlat'ta ortaya çıkan okul öncesi dönem devamsızlıklarının sadece nedenlerinin değil, bu konulara öğretmen ve ebeveynlerin nasıl yaklaştıklarının ortaya koyulması amaçlanmaktadır. İlçenin eğitimle ilgili devamsızlık sorununa çözüm önerileri getirmesi, sorunun farklı paydaşlarca nasıl görüldüğünün ortaya koyulması, paydaşlar arasındaki görüş ortaklıklarının ve farklılıklarının saptanması, taraflarca benimsenebilecek çözüm önerilerinin geliştirilmesi konusunda katkı sağlayacaktır.

Bu araştırma ile elde edilecek bulguların özellikle; okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarının artırılmasına yönelik koşulların ve kayıtlı çocuklarda devamsızlıkların azaltılması düzenlenmesine ışık tutacağı, ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri ve kurumların bu beklentileri karşılama durumlarının incelenmesinde, ebeveynlerin okul öncesi eğitimin içeriği hakkında bilinçlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılmasına, okul öncesi eğitimin ülke genelinde yaygınlaştırılmasında önemli rol oynayacağı umulmaktadır. Öte yandan bu çalışmanın Bitlis ilinde eğitime ilişkin çalışma yapacak araştırmacılar için bir başlangıç araştırması olması ve çalışılacak noktaları göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Okula devamsızlık ile ilgili olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde okula devamsızlığın farklı etkenler nedeniyle ortaya çıktığı görülmektedir. Çocuklar ailevi nedenlerden devamsızlık yapabildiği gibi okul kaynaklı nedenlerden de devamsızlık yapabilmektedirler. Bu nedenlerin belirlenmesinin okul öncesi eğitim gibi oldukça önemli bir dönemde çocuğun hayatını çok yönlü bir şekilde etkileyebilecek devamsızlığa çözüm bulunması noktasında etkili olacağı düşünülmektedir. Ayrıca literatürdeki çalışmalar incelendiğinde yapılan çalışmaların genellikle ilkokul ve üstü çocukların okula devamsızlıklarına odaklanıldığı, okul öncesi eğitim dönemindeki devamsızlık konusunun çalışılmadığı görülmektedir (Adıgüzel ve Karadaş, 2013; Aküzüm, Yavaş, Tan ve Uçar, 2015; Gökyer, 2012; Haberli ve Güvenç, 2012; Hoşgörür ve Polat, 2015; Öztekin, 2013; Şanlı, Altun ve Tan, 2015; Şanlı ve Yıldız Kula, 2014; Usta, Şimşek ve Uğurlu, 2014).

1.6 Varsayımlar

- a) Okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin çocukların okula devamsızlıkları hakkındaki görüşlerinin ortaya konulması için görüşme formu aracılığıyla edilen verilerin yeterli olduğu varsayılmıştır.
- b) Öğretmenlerin ve ebeveynlerin, görüşme formunda bulunan sorulara gerçek durumları yansıtacak şekilde samimi olarak cevap verdikleri varsayılmıştır.
- c) Araştırmada kullanılan veri toplama aracının geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

1.7 Sınırlılıklar

- a) Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Bitlis ilinin Ahlat ilçesinde merkezde ve çevre köylerinde yaşayan ve çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına kayıtlı olup, çocuklarını okul öncesi eğitime düzenli olarak ya da hiç göndermeyen anne-babalar ile sınırlıdır.
- b) Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Bitlis ilinin Ahlat ilçesinde merkezde ve çevre köylerinde görev yapan, sınıflarında çocuk devamsızlığı problemi yaşayan öğretmenler ile sınırlıdır.
- c) Araştırma, veri toplama aracında yer alan yarı yapılandırılmış sorulara verilen yanıtlar ile sınırlıdır.

1.8 Tanımlar

Okullaşma Oranı: Bir eğitim programına kayıtlı olma durumudur (Günay ve Günay, 2016).

Okul Öncesi Eğitim Kurumları: Okul öncesi eğitim döneminde olan çocuklara eğitim veren, anaokulu, anasınıfı ve uygulama sınıflarından oluşan eğitim kurumlarıdır (MEB, 2013).

Okul Öncesi Eğitim: 0-72 aylık çocuklara yönelik, onların gelişim seviyelerine ve kişisel özelliklerine uygun olarak, zengin uyarıcı çevre olanakları sunan, çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal açılardan gelişmelerine destek olan, kendilerini topluma ait kültürel değerler çerçevesinde, en iyi şekilde yetiştiren ve onları ilkokula hazırlayan, temel eğitim kapsamında bulunan, bir eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Komisyon, 1993).

İlkokul: Zorunlu öğrenim çağındaki kız ve erkek çocukların temel eğitimini ve öğretimini karşılamak için devlet tarafından açılan ya da açılmasına izin verilen dört yıllık okul olarak tanımlanabilir.

Erken Çocukluk Dönemi: Doğumdan sekiz yaşına kadar olan süreci ve okul öncesi yılları da içine alan, gelişim bakımından çok kritik yılları kapsayan bir dönem olarak tanımlanabilir (Oktay, 1999).

İKİNCİ BÖLÜM

II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın kavramsal çerçevesi ve konu ile ilgili yapılmış yurtiçi ve yurtdışı araştırmaları bulunmaktadır.

2.1 Eğitim

Geniş bir alan olan eğitim ile ilgili oldukça fazla tanımlama bulunmaktadır. Eğitim alanında söyleyecek sözü olan herkesin kendine göre bir ifade tarzı ve eğitim kavramına yüklediği anlamın olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Kelime olarak eğitim; terbiye, talim, uysallaştırma anlamlarına geliyor olsa da, alanyazın incelendiğinde eğitime ilişkin, uzmanlarca kabul gören birkaç anahtar ifade üzerinde durulduğu dikkat çekmektedir. Bunlar; eğitimin bir süreç olduğu, eğitim sürecinde, bireyin davranışlarını istenilen yönde değiştirebilmenin amaçlandığı, davranışlardaki değişimin kasıtlı olarak gerçekleştirilmeye çalışıldığı ve eğitim sürecinde bireyin kendi yaşantıları esas alındığıdır (Erginer, 2008; İlgar, 2005).

Eğitim genel anlamda bir süreç olarak değerlendirildiğinde, bu süreç doğumdan itibaren başlayıp, ömür boyu süren bir zamanı kapsamaktadır. Bu denli uzun bir zamana yayılan eğitim süreci etkinliklerinde birey için kritik dönemler bulunmaktadır. Sosyal bilimciler tarafından yapılan pek çok araştırmada, öğrenmenin önemli bir kısmının yaşamın çok erken yıllarında gerçekleştiğine vurgu yapılmıştır (Myers, 1992; Sevinç, 2003). Erken çocukluk döneminde kritik dönemlerin doğru değerlendirilmemesi ise öğrenmede telafisi mümkün olmayan kalıcı etkilere sebep olmaktadır.

Araştırmacılar yaşamın ilk altı yılındaki deneyimlerin ve karakter gelişiminin çocuğun ileride nasıl bir birey olacağı konusunda belirleyici bir etken olduğunu ileri sürmektedirler. Bu sebeple okul öncesi dönem ve bu dönemde uygulanacak eğitimin önemi her geçen gün daha fazla anlaşılmakta ve üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Üstün ve Akman (2003)'ın yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitim alan çocukların almayan çocuklara göre sosyal ve duygusal gelişim puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar sosyal ortama daha fazla maruz kalmaktadır. Bu da çocuğun iletişim kurma ve dil becerilerini geliştirmekte ve akran öğretimi sonucu yaşlıları ile arasında sürekli bilgi alışverişi olmaktadır. Bu sonuçlar da literatür bilgileri ile aynı doğrultudadır. Okul

öncesi eğitim hizmeti tüm bu gerekçelerden dolayı tesadüflere bırakılamayacak kadar önemli ve üzerine bilimsel ve sistematik olarak çalışılması gereken bir konudur. Sevinç (2003) çalışmasında okul öncesi eğitimi eğitim sisteminin en önemli parçası olarak nitelendirmiştir. Okul öncesi eğitimin, çocukların gelecek yaşamlarındaki sosyal becerilerinin gelişimi ve akademik başarılarının artırılması bakımından önemi büyüktür (Zigler ve Muenchow, 1992; akt. Niles, 2004).

2.2 Okul Öncesi Eğitim

MEB, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda okul öncesi eğitim; “isteğe bağlı olarak zorunlu ilkokul çağına gelmemiş 3-5 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsar” ifadesiyle tanımlanmıştır. Çocukların daha verimli, kaliteli ve sağlıklı bir yaşam devam ettirmeleri açısından eğitime küçük yaşlarda başlanması gerektiği yadsınamaz bir gerçektir. 0-6 yaş döneminde verilen eğitim çocukta zihinsel altyapının temelini ve kişilik gelişiminin altyapısını oluşturmaktadır. Bunun yanında çocuğun ilkokula hazırlanması, sosyal becerilerinin artırılması, okul kültürüne uyum sağlaması gibi birçok etkisi bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim, ilkokula başlamadan önce çocukların içinde var olan yeteneklerin ortaya çıkarılmasına ve eğitimle bütünleştirilerek geliştirilmesine yardımcı olmaktadır.

Turan (2004) çalışmasında; okul öncesi eğitimi, çocuklara gelişim düzeylerine uygun ve geniş bir uyarıcı çevre sunan, yaratıcı düşünme becerilerinin yanı sıra bütünsel olarak çocuğu geliştirmeyi amaçlayan bir süreç olarak tanımlamıştır. Bunun yanında çocuğa yakın çevresinin değerlerinin tanıtılması ve evrensel değerler konusunda birçok farklı etkinliklerle çocuğa deneyimler kazandırılmasını amaçlayan isteğe bağlı ve sistematik bir süreci tanımlamaktadır.

Türkiye’de 2007-2008 eğitim-öğretim yılında 45-66 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilmiş olup tüm çocukların katılımı sağlanmaya çalışılmıştır. 2012-2013 eğitim-öğretim yılına kadar, bu uygulamaya devan edilmiştir. Ancak 2012-2013 eğitim-öğretim döneminde okula başlama yaşında değişiklik yapılmış ve kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu uygulanmaya başlanmıştır. Böylece Türkiye’de 12 yıllık zorunlu eğitim sürecine adım atılmıştır. Bu eğitim sistemine göre; 1-2-3-4. sınıflar ilkokul, 5-6-7-8. sınıflar ise ortaokul, 9-10-11-12. sınıflar ise lise olarak zorunlu eğitim sistemi kapsamına alınmıştır. Yine 6287 sayılı kanun gereği; okul öncesi eğitimi almak isteyen 36 ayını doldurmuş 66 ayını doldurmamış çocuklara isteğe bağlı olarak okul öncesi eğitime kayıt hakkı tanınmıştır. Son olarak Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelikte (2019)

“İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 69 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Ayrıca 66, 67 ve 68 aylık çocuklardan ebeveynlerinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir.” düzenlemesi yapılmış, “Okul müdürlükleri, yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 69, 70 ve 71 aylık olanları ebeveyninin yazılı talebi bulunması halinde okul öncesi eğitime yönlendirir veya kayıtlarını bir yıl erteler.” diye eklenmiştir. Görüldüğü üzere 12 yıllık zorunlu eğitim kapsamında okul öncesi eğitime yer verilmemiş ve isteğe bağlı bırakılmıştır.

Okuma ve yazma öğretimi için çocuğun okula gelmeden önce, yani okul öncesi dönemde, hem biyolojik (olgunlaşma), hem bilimsel (ilkokuma ve yazma öğretiminin gerektirdiği düzeyde ön bilgi ve beceri), hem de duysal (öğrenme istekliliği ve güdüsü) ön yeterliklere sahip bulunması gerekir (Çelenk, 2007). Ön yeterliliğe sahip olan çocukların hazırbulunuşluklarına paralel olarak akademik başarıları da beraberinde gelmektedir. Çocukların ilkokulun gerektirdiği hazırbulunuşluk düzeyine sahip olmasında okul öncesi eğitim oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Yapılan çalışmalar okul öncesine devam eden çocukların okuma yazmada daha başarılı olduğunu göstermektedir (Huls, 2002; Smith, Simmons ve Kameenui, 1995).

Günümüzde teknoloji ve bilgi hızla gelişmesine rağmen çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanması sadece aile veya teknolojik cihazlar tarafından mümkün olmamaktadır (Çimen, 2009). Bu dönemdeki çocuklara aile dışında farklı bir sosyal ortama girerek akranlarıyla etkileşim kurup sosyal beceriler kazandırılmalı ve çeşitli oyun etkinlikleriyle eğlenerek öğrenmesine olanak verilmelidir. Bu da en iyi şekilde okul öncesi eğitim kurumlarında sağlanmaktadır. Okul öncesi kurumları, dezavantajlı veya avantajlı ortamlarda yetişen çocukların aynı çatı altında bir araya gelmesine olanak sağlamak ve çocukların aileleri dışında sosyalleşmelerine imkân sağlayan bir ortam sunmaktadır. Bunu yanında zenginleştirilmiş uyarıcı çevre ve çeşitli eğitim aktiviteleri ile çocuğun bütünsel olarak gelişmesini mümkün kılmaktadır. Dezavantajlı ailelerin ve çevrelerin olumsuz sosyal şartlarını, çocuk yetiştirmede uygulanan yanlış tutum ve davranışların etkilerini asgari düzeye indirgeyerek çocuk için daha olumlu şartlar sunmakta ve eğitimde fırsat eşitliği ilkesi gereğince sosyal eşitsizliğin giderilmesini sağlamaktadır.

Türk Milli Eğitim’in genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak belirlenen okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri;

- Çocukların bütünsel gelişiminin sağlanması ve iyi alışkanlıklar kazanması,
- Çocukların ilkokula hazırlanması,

- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamının yaratılması,
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarının sağlanmasıdır.

Okul öncesi eğitimin temel amaçlarından biri olan “Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak” amacı bu şekilde gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.

2.2.1 Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri

Okul öncesi dönem yaşamın temelini oluşturmaktadır ve bu dönemde öğrenme hızının çok yüksek olduğu bilinmektedir. Her çocuğun bireysel farklılıkları olsa da her yaş grubunun genel gelişim özellikleri ve gelişim ödevleri benzerlik göstermektedir. Okul öncesi eğitiminin bazı temel ilkeleri bulunmaktadır.

Milli Eğitim’in genel amaç ve ilkeleri doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumlarının amaçları;

- Her fırsattan yararlanarak çocukların milli, manevi, ahlaki, kültürel ve insani değerlere bağlılığının gelişmesine yardımcı olmak,
- Çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini, temel alışkanlıklar kazanmalarını sağlamaktır. Bunun yanında; onları ilkokula hazırlamak,
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak,
- Sosyo-ekonomik durumu elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için daha elverişli bir yetişme ortamı hazırlamak,
- Okul öncesi eğitim çağındaki çocukları tanıma ve inceleme amacıyla yapılacak araştırma ve uygulama çalışmalarına olanak hazırlamak şeklinde ifade edilebilir.

2.2.2 Okul Öncesi Eğitimin Gelişim Alanlarına Etkisi

2.2.2.1 Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişimin kapsamı; zihinsel süreç içinde hatırlama, algılama, karar verme, akıl yürütme ve problem çözme gibi birçok beceriyi içine almaktadır (Atkinson, Atkinson, Smith ve Nolen, 1999).

Ataç (1991), bilişsel gelişimi bellek ve zekâ gelişimi olarak ifade etmektedir. Zekâyı ise olayların anlam ve ilişkilerinden sonuçlara ulaşabilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Bilişsel gelişim kuramının yaratıcısı olarak bilinen Piaget (1965)’e göre bilişin gelişmesi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir;

Organizmanın yapısı gereği bireyin bir zihinsel kapasitesi bulunmaktadır. Zihin, beyin ve ilgili sinirlerin fonksiyonudur. Zihnin değişme ve kendini yenileme gücüne zekâ denir.

Bireyin dış dünya ile deneyimleri sırasında birey çevresiyle etkileşerek kendi dışındaki bilgileri anlama yeteneğini ve bilme yöntemini geliştirir. Buna bilişin gelişimi ya da bilişsel gelişim denir. (Akt: Ülgen ve Fidan, 1991).

Vygotsky, çocuğun zihinsel gelişimi üzerinde yetişkinlerin önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Vygotsky'e göre, çocukları yetişkinlerle ya da diğer çocuklarla işbirliği içinde çalıştıklarında zihinsel gelişimleri desteklenmektedir. Buna ek olarak zihinsel gelişim, dıştan içe doğru yani; çevre tarafından belirlenen davranışlardan, bireyin kendi kendine belirlediği davranışlara doğru bir ilerleme göstermektedir (Bayhan ve Artan, 2007).

Bilişsel gelişim, diğer tüm gelişim alanlarıyla işbirliği halinde gelişen ve zeka gelişimini de kapsayan önemli bir gelişim alanıdır. Okul öncesi eğitim dönemindeki çocukların birçok bilişsel görevi bulunmaktadır ve bunları yerine getirmesi beklenir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi eğitim programında 36-72 aylık çocuklar için kazandırılması gereken bilişsel gelişim kazanımlar ayrıntılı olarak verilmiştir. Bunlar; temel matematik becerilerinin kazanması, dikkat gelişimi, mekanda konum becerileri, günlük hayatta kullanılan sembollerini yorumlama becerileri, neden-sonuç ilişkisi kurma becerileri, problem çözme becerileri edinmesi gibi davranışlardır. MEB, bu davranışların bilişsel gelişim kazanımları içerisinde kazandırılması gerektiğini belirtmiştir. (MEB, 2013). Bu kazanımların çocuğa kazandırılması, okul öncesi eğitim kurumlarında MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına göre yapılan eğitim ile çocukların bilişsel gelişim seviyesini bir eğitim- öğretim yılı süresince artırmakta ve beklenen düzeye getirmektedir (Ramazan ve Demir, 2011). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-69 aylık çocukların demografik özelliklerinde farklılıklar olsa da her birinin bilişsel gelişim düzeyleri sene sonunda anlamlı artış göstermektedir (Ramazan ve Demir, 2011).

Alanyazın incelendiğinde okul öncesi eğitimin çocukların bilişsel gelişimlerini olumlu ve anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir. Araştırma sonuçlarında çocuğun bilişsel gelişim düzeyinin sosyal, dil ve motor gelişim düzeyleri bakımından da etkili olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra çocuğun bilişsel gelişiminde daha önce okul öncesi eğitim almış olmanın, ailenin gelir ve eğitim düzeyinin de etkili olduğu belirlenmiştir (Kol, 2013; Kök, Tuğluk ve Bay, 2010; Kудay, 2007).

2.2.2.2 Sosyal ve Duygusal Gelişim

Ailesiyle çocuğun arasındaki sosyal ilişkiler çocuğun yaşadığı sosyal çevreye anlam kazandırabilmesi ve uyum sağlayabilmesi açısından önemlidir. Bu yaşantılar çocuğun gelecek yaşantısında toplum kurallarına uymasına, toplumdaki rolünü benimsemesine ve yaşadığı toplumu anlamlandırabilmesine yardımcı olmaktadır (Çimen, 2009; Elkin, 1995). Çocuk

büyümeye başladıkça sosyal çevresi de çeşitlilik kazanmakta, farklı ortamlarda bulunmakta ve çeşitli sosyal ilişkilerin içerisinde bulunmaktadır. Girmiş olduğu ortamlarda çeşitli sosyal deneyimler kazanmanın yanı sıra insanlarla sosyal ilişkilerini nasıl kurması ve ilerletmesi gerektiğine yönelik birçok deneyim kazanmaktadır. Toplumun her bireyden beklediği belirli toplumsal normlar bulunmaktadır. Çocukların da bu toplumsal normlara uyum sağlaması ve buna yönelik davranışlar sergilemesi çocuğun bu normları öğrenmesine ve sosyalleşmesine katkı sağlamaktadır (Çimen, 2009). Kişinin sağlıklı, mutlu ve başarılı bir hayat sürebilmesi için içinde yaşadığı toplumsal normları öğrenmesi, topluma ayak uydurabilmesi, fiziksel ve sosyal çevreye uyum sağlayabilmesi önem taşımaktadır.

Sosyalleşme sürecinde çocuk kendi içinde birçok çatışma yaşar ve çevre ile etkileşime girer. Çocuğun kendi içinde yaşadığı çatışma kişiliğini oluşturmasını sağlar ve çocuk kendi sosyal yapısını oluşturur. Bu sosyalleşme süreci içinde çocuk edindiği deneyimler ışığında toplumsal normlardan yardımlaşma, işbirliği, sorumluluk alma, paylaşma ve alınan kararlara uyma gibi toplumsal açıdan önemli davranışları da edinmiş olacaktır. Çatışmalar sırasında çocuk hem kendi duygularının farkına varır hem de karşı karşıya geldiği insanların duygu ve düşüncelerini anlamlandırmaya çalışarak sosyal yeteneklerini geliştirir. Bu nedenle çocuğun iletişime geçtiği, karşılaştırıldığı insan sayısı ne kadar fazla olursa farklı sosyal beceriler edinebilme ihtimali de o kadar fazla olur denilmektedir.

Okul öncesi eğitime başlamak çocukları mecburen daha fazla sosyal etkileşime girmek zorunda bırakır. Sınıf arkadaşlarıyla ya da okul personelleriyle sürekli iletişime girme, kendini ifade etme, bir grubun içine dâhil olma ve işbirliği yapma gibi toplumsal normları gösterme eğilimine girerek kendini çevresine kabul ettirmeye çalışır. Bu da sosyal becerilerin sürekli kullanılarak gelişmesini sağlamaktadır. Çocuk ilk defa sosyal bir ortama girdiğinde bu gereklilikleri yerine getiren getirme ihtiyacı duymaktadır. Sosyal düzenin oluşması için toplumsal normları yerine bireylerin yetişmesi önem taşımaktadır.

Araştırmacılar tarafından sosyal becerilerin ortak özellikleri açıklanmıştır. Bunlar;

- İçinde bulunulan durumun gerektirdiği ihtiyaçlara yönelik beceriler ortaya çıkar.
- Davranışların çoğu çevreden örnek alınarak ve taklit edilerek ortaya çıkmaktadır.
- Bu davranışların çoğu kişinin kendisi tarafından kontrol edilir ve çok boyutludur.
- Beceriler, sözel olmayan ve sözel davranışlar olarak bir bütün oluşturur.
- Etkileşime geçilen sosyal ortamdan alınan destekleyici veya önleyici dönütler davranışın tekrar edilmesi veya sonlandırılması konusunda çocuğa yön verir.
- Sosyal beceriler belli bir düzene göre kazanılır ve biriktirilir, bireyin bu alandaki

yetersizliği tespit edilerek uygun bir eğitim programı ile çocuğun yetersiz kaldığı yer geliştirilebilir (Seven, 2006).

Avcioğlu (2007) ise çalışmasında 4-6 yaş grubu çocukların sosyal becerilerini değerlendirebilmek amacıyla sosyal becerileri dokuz alt boyutta incelemiştir. Bunlar;

- Kişiler arası etkileşim becerileri,
- Çocuğun sinirlendiğinde kendini kontrol etmesi ve ortamda meydana gelen kişi ve davranış değişikliklerine uyum sağlayabilme becerisi
- Akran baskısına karşı direnç kazanma becerisi
- Kendi kendini kontrol altına alma ve yönetme becerisi
- Çocuğun kendini sözel olarak ifade etme becerisi
- Yaptığı davranışların sonuçlarını da kabul etme becerisi
- Bulunulan ortamdaki diğer kişileri dinleme becerisi
- Çocuğun kendine herhangi bir davranış için amaç oluşturma becerisi
- Başladığı işi tamamlama becerisidir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi eğitim programında ise 36-72 aylık çocuklar için kazandırılması gereken sosyal beceriler ayrıntılı olarak verilmiştir. Bu beceriler; kendisine ait özellikleri tanıyabilme, bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının da duygularını anlayabilme, kendisinin ve başkalarını haklarını koruma, farklılıklara sayđı gösterme, değişik ortamlardaki kurallara uyma, kendine güvenme, toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunun farkında olma, başkalarıyla olan sorunlarını zezebilme şeklinde ifade edilmiştir. Bunun yanında sırasını bekleme, başkalarını incitmeden hakkını arayabilme, isteklerini erteleyebilme, kendini kontrol edebilme, işbirliği yapabilme, nezaket ve görgü kurallarına uygun davranabilme, zamanını düzgün kullanma, başka insanların duygularını dikkate alarak sevinç ve kızgınlıklarını ifade edebilme gibi davranışlardır. MEB bu davranışların sosyal ve duygusal gelişim kazanımları içerisinde kazandırılması gerektiğini belirtmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2013).

Alanyazın incelendiğinde okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların sosyal- duygusal gelişim düzeylerine yönelik birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Din (2002), sosyal-duygusal gelişim düzeyinde cinsiyet etkeninin etkileyici bir faktör olduğu sonucuna ulaşırken; ztrk (2008) ve özgülük (2006) ocukların cinsiyetlerinin sosyal ve duygusal gelişimini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında okul öncesi kurumuna devam etme süresi, tam ve yarım gün okula devam etme, kardeş sayısı gibi etmenlerin sosyal gelişimde etkileyici bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Din, 2002; Erbay, 2008; ztrk, 2008; zglk,

2006).

2.2.2.3 Dil Gelişimi

Chomsky, çocuğun kendine göre dil bilgisi yapısı geliştirmesini kalıtsal olarak getirdiği işleyiş ile açıklamaktadır. Lenneberg de Chomsky'nin dil öğrenmedeki çalışmaları ile aynı doğrultuda çalışmalar yaparak, organizmanın, dil öğrenmek için biyolojik olarak daha önceden programlandığını söylemiştir. Piaget ise çocuğun duyu-hareket yoluyla düşüncelerinin geliştiği ve gelişen bu düşüncelerin konuşmalarına etki ettiği görüşündedir. Piaget'ye göre, dil gelişiminde en önemli faktör düşüncenin gelişimidir. Skinner, dil gelişiminde çevre etkisinin önemli olduğunu savunmuştur. Skinner'a göre çocuk dili, edimsel şartlanma ile öğrenmekte ve pekiştiricilerin önemli rolü olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin, çocuğun çıkardığı sesleri ya da kelimeleri seçici olarak pekiştirme yoluyla istenilen seslerin ya da kelimelerin öğretilebileceğini savunmaktadır (Senemoğlu, 2002).

Ana dilini kullanma yeterliği büyük ölçüde 2-10 yaşları arasında kazanılmaktadır ve bu okul öğrenmelerinin temelini oluşturmaktadır (Senemoğlu, 1989). Çocuğun yetiştiği çevrede kullanılan dil, çocuğun zihin gelişimine ve okul başarısına büyük oranda etkisi bulunmaktadır. Okulda kullanılan öğretim tekniğinin büyük oranda anlatıma dayalı olması ve sınırlı konuşma ortamında yetişen bir çocuğun dili kullanabilme başarısı ile dili kullanma yönünden zengin yaşantı sağlayan bir ortamda yetişen çocuğun dili kullanabilme başarısı arasında önemli farklar görülmektedir. Dili başarılı bir şekilde kullanamama düşünme becerisini etkilemektedir. Doğal olarak çocuğun okuldaki başarısı da düşmektedir. Dili etkili kullanmanın bilişsel gelişime ve gelecekteki okul öğrenmelerine katkısı yanında çocuğun sağlıklı duygusal ve sosyal gelişimine katkısı da önemlidir. Çocuğun dili etkili kullanma yeteneğinin geliştirilmesi, kendini ifade etmesinde, başkalarıyla olumlu ve etkili ilişkiler kurmasında, kendini gerçekleştirmesinde ve yaratıcılığının gelişiminde büyük bir öneme sahiptir (Senemoğlu, 1989).

Çocuğun dil gelişiminin başarılı bir şekilde tamamlanması gelecek hayatını da etkilemektedir. Dilin toplumsal hayatla arasında sıkı bir bağ olduğu araştırmacılar tarafından kabul edilen ortak bir görüştür. Kişiler arası iletişimi sağlamanın bir yolu da sözel dil kullanımıdır. Çocuğun kendi özerkliğinin farkına varmasında kendini sözcüklerle ifade etmesinin büyük bir önemi vardır (Kol, 2011). Dilin kendine özgü kurallarının ve bu kurallar çerçevesinde gelişen sisteminin kavranması, kelimelerin, sayıların, sembollerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılması okul öncesi eğitim programında çocuklara dil gelişimi kazanım ve göstergeleri çerçevesinde verilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi eğitim programında ise 36-69 aylık çocuklar için kazandırılması gereken dil gelişimi kazanımları ayrıntılı olarak verilmiştir. Bunlar; sesini konuşurken, şarkı söylerken tonunu, şiddetini, hızını uygun kullanma, söz dizimi kurallarına uygun cümle kurma, dilbilgisi yapılarını kullanma, dili iletişim amacıyla kullanma, sözcük dağarcığını geliştirme, dinlediklerini, izlediklerini anlama ve ifade etme gibi davranışlardır. MEB bu davranışların dil gelişimi kazanımları içerisinde kazandırılması gerektiğini belirtmiştir. (MEB, 2013).

Alanyazın incelendiğinde genel olarak okulöncesi eğitimi alan çocukların dil gelişimlerinin okulöncesi eğitimi almayan çocuklara göre daha iyi olduğu saptanmıştır. Bunun yanında cinsiyet, kardeş sayısı ve sosyoekonomik düzeyin çocuğun dil gelişimi üzerinde etkileyici bir faktör olduğu ve dil gelişiminin diğer gelişim alanlarını olumlu etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır (Kol, 2013; Taner ve Başal, 2005; Temiz, 2002).

2.2.2.4 Psikomotor Gelişim

Motor gelişim ile psiko-motor gelişim terimleri çoğunlukla birbirinin yerine kullanılmaktadır. Psiko-motor gelişim, yaşam boyu devam eden bir süreçtir ve motor becerilerde azalma ya da yeni bir becerinin kazanılması gibi tüm fiziksel değişmelerle ilişkilidir. Çocukların motor gelişimi, hareket yeteneklerinin ve fiziksel yeteneklerinin gelişimini kapsar (Bayhan, 2004, Özer ve Özer 2007; Timurkaan, 2003).

Motor kas becerisi gerektiren davranışlar genellikle çok basit reflekslerle başlayarak üst düzey beceri gerektiren davranışları takip eder. Çocukların hareket becerisi merkezden dışa, baştan ayağa olacak şekilde refleksler, duruşa ait hareketler, aylama ve koşma gibi becerilerle gerçekleşmektedir. Motor becerilerin kazanılması için sinir sistemi ve kasların gelişimi gerekli temeli hazırlamaktadır (Sarı, 2001).

Çocuğun motor gelişimi sinir kas sistemi açısından incelendiğinde, motor davranışların karmaşık fakat koordineli, bir şekilde ilerlediği görülmekte ve olgunlaşma ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır (Akınbay, 2014). Psikomotor gelişim, organizmanın isteme bağlı hareketi olmakla birlikte çocuğun fiziksel olarak büyümesi ve sinir sisteminin gelişmesi ile doğru orantılıdır. Psikomotor gelişim, fiziksel büyüme ve gelişme ile birlikte bireyin hareket kazanması olarak ifade edilebilir.

Çocukların motor gelişimleri çok hızlı gelişmektedir. Çocuklar 7-8 yaşına gelinceye kadar yaşamını sürdürmek için tüm becerileri kazanmaktadır. Okul öncesi eğitiminde çocukların, koşma, zıplama, yakalama, sekme, denge, sıçrama, fırlatma ve atlama gibi motor becerilerinin

gelişmesine olanak sağlayacak etkinlikler yapılmaktadır. Çocuklar aynı yaşta olsalar bile birçok bireysel farklılıkları bulunmaktadır. Beden tipleri, fiziksel uygunluk düzeyleri, istekleri, yetenekleri, öğrenme hızları, geçmiş deneyimleri, ilgileri ve içinde yetiştikleri aile ortamı açısından birbirlerinden farklıdır. Bu durum da onların etkinlikleri yapabilme ve keyif alma düzeylerinde farklılıklara neden olmaktadır. 5-6 yaşlarından itibaren belli bir oranda artan bir şekilde koordinasyon, kuvvet, tepki, dikkat, hız, denge ve esneklik yetileri ile ilgili uygulamalar önem kazanmaktadır (Topkaya, 2004).

Çocuk okul öncesi eğitimde uygulanan etkinliklerde bedenini çalıştırmakta, kaslarını çeşitli biçimlerde kullanarak psiko-motor becerilerde yeterlilik kazanmakta ve kendini geliştirmektedir. Oyun oynamak çocukların dengede durma, top atma-tutma, ağırlık taşıma gibi yeterlilik gerektiren hareketleri yapmalarına fırsat tanır ve oyun oynayan çocuğun büyük ve küçük kas gelişimleri desteklenir (Öncü ve Özbay, 2006). Oyun sırasındaki fiziksel hareketler, çocukların ince ve kaba motor faaliyetlerinin gelişmesini ve vücut bölümlerinin koordineli bir şekilde çalışmasını sağlamaktadır. Çocuk, etkinlikler ve oyun yoluyla; kas gücünü arttırmakta, reflekslerini geliştirmekte, dikkat süresini artırmakta, bedensel esneklik kazanmakta ve hareketlerinde gerekli olan hıza ulaşmayı öğrenmektedir (Ellialtıoğlu, 2005). Çocuğun daha aktif ve daha yararlı bir yaşam biçimi sağlaması amacıyla çocuk yaşlarda; fiziksel, duygusal ve sosyal yararlar sağlayan motor becerilerin ortaya çıkmasına destek verilmelidir. Eğitimciler, çocukların motor becerilerinin gelişmesinin kendine güvenini de artıracığı görüşündedir (Alacaraz, Foucette, Kenzie ve Sallis, 1998).

Milli Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu okul öncesi eğitim programında motor gelişim alanı kazanım ve göstergelerine ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Bu kazanımlar; çocuğun yer değiştirme hareketleri yapması, denge hareketleri yapması, nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapabilmesi, küçük ve büyük kas kullanımı gerektiren hareketler yapması, müzik ve ritim eşliğinde hareket edebilmesi gibi becerilerdir. MEB bu davranışların motor gelişimi kazanımları içerisinde kazandırılması gerektiğini belirtmiştir. (MEB, 2013).

Alanyazın incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların psikomotor ve motor gelişim düzeylerinin etmeyen çocuklardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Akınbay, 2014; Kök, Tuğluk, Bay, 2010; Sarı, 2001).

2.2.2.5 Özbakım Becerileri

Özbakım becerileri, çocuğun yetişkin desteği olmaksızın temel ihtiyaçlarını (yemek yeme, giyinme, kişisel bakım, tuvalet vb.) yapabilme davranışlarıdır. Bu beceriler, çocuğun kendi

başına karar vermesine ve çocuğun kişilik gelişimine katkıda bulunmaktadır. Dolayısıyla özbakım becerilerini yerine getirebilen çocuk bağımsızlığını kazanmış sayılır (Önder, 2003). Özbakım becerileri bir anlamda günlük yaşam becerileridir. Bireyin bağımsız olarak yaşamını sürdürebilmek, kişisel bakım ve görünüşünü koruyabilmek için bu becerileri evde, okulda ya da diğer ortamlarda yerine getirebilmek gereklidir (Varol, 2005). Bu becerileri kazanamamış çocuklar ile tek başına yemek yiyebilen ve tuvalet ihtiyacını giderebilen çocuklar arasında oldukça belirgin farklılıklar gözlenmektedir. Aynı yaşta olmalarına rağmen özbakım becerilerini başarıyla yerine getirebilen çocuklar yemek yeme, tuvalet ve temizlik alışkanlıkları konusunda bağımsız davranırken, bu konuda desteğe ihtiyaç duyan çocuklar yetiştikine bağımlı olabilmektedir (Demirtaş, 2001).

Yaşamın erken dönemlerinde verilen destekler ile insan yaşamındaki davranışların becerilere dönüşebilmesi ve doğru alışkanlıklara temel oluşturması doğru orantılı olarak ilerlemektedir. Gelişim sürecinde kazanılan bu beceriler, kişinin bireysel gelişiminde kendi başına yeterli olmakla birlikte, özellikle kaliteli bir yaşam sürmesi ve toplum tarafından kabul edilmesi için de önemlidir. Bu kapsamda özbakım becerileri, fiziksel ve psikolojik olarak sağlıklı bir bireyde olması gereken özellikler arasında önemli bir yer tutmaktadır (Dinçer, Emiriz ve Ergül, 2017).

Çocuğun kendi kendine giyinebilmesi, yemeğini yiyebilmesi, elini yüzünü yıkayabilmesi gibi özbakım becerileri çocukların 3-6 yaş döneminde yerine getirmesi beklenen gelişim görevleri arasındadır. Bu davranışlar Ericson'un psikososyal gelişim kuramı gereğince "bağımsızlığa karşı utanma ve şüphecilik" dönemi içerisinde yer almaktadır. Çocuk bu dönemde desteklenmeli ve yaptığı işlerde ona güven verilmelidir. Senemoğlu (2008)'na göre, çocukların kendi kendini kontrol etme becerisinin ve kendine saygının temelini bu şekilde oluşturulabileceği belirtilmiştir.

3-6 yaş grubundaki çocukların kazanması beklenen temel alışkanlıklar için zaman, yönlendirme ve en önemlisi tekrar gerekmektedir (Oktay, 2005). Katz (1999)'a göre çocuğun kazanmış olduğu bu temel alışkanlıkların sürekli beceriler haline gelmesinde tekrar ve uygulamalar büyük önem taşımaktadır ve bu beceriler ile bireyin kendini toplum tarafından kabul ettirmesi de önemli derecede kolaylaşacaktır. Kazandırılacak temizlik alışkanlıkları; çocuğun yemekten önce ve sonra ellerini yıkamasını, giysilerini ıslatmadan, yardım almadan elini yüzünü yıkamasını ve kurulamasını, dişlerini yardım almadan gün içinde fırçalamasını içerir. Bunun yanında giysilerinin kirli ve temiz ayrımını yapmasını, burnu aktığında mendille silmesini, kulağını temizlemesini, saçlarını yardım almadan taramasını, banyodan çıktığında

saçlarını kurutmasını da içermektedir (Demiriz ve Dinçer, 2000; Demirtaş, 2001).

Öğretmenler kalabalık çocuk grupları ile çalışırken günlük çalışma düzeni sırasında özbakım becerilerinin geliştirilmesi konusunda bazı zorluklar yaşamaktadırlar. Çoğu okul öncesi eğitim kurumları henüz kayıt aşamasında iken çocukların temel özbakım becerilerini kazanıp kazanmadığı ile ilgili bilgi alıp daha sonra kayıt oluşturmaktadır. Bununla birlikte okul öncesi eğitim kurumlarında özellikle küçük yaş grubunda yaşanan problemlerin en belirgin sebebi, çocuk okula başlamadan önce çocuğun bakımını üstlenen kişilerin çocuğa kazandırılması gereken özbakım becerilerinin yeterince üzerinde durmamasıdır. Bu sebeple öğretmenler bu açığı kapatmak için ve çocuğun sınıf içinde özgüveninin zedelenmemesi için okulun özellikle ilk zamanlarında özbakım becerilerinin geliştirilmesine ağırlık vererek etkinliklerini planlamaktadırlar.

Ülkemizde uygulanan Milli Eğitim Bakanlığı “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı” kapsamında bütün gelişim alanları ile özbakım becerilerinin de kazandırılması amaçlanmıştır. Program içinde, özbakım becerilerinin gelişimi alanında öncelik çocuğun ilkokula hazırlıkta kazanması gereken beceriler üzerine verilmiştir. 36-72 aylık çocuklara kazandırılması beklenen temel özbakım becerileri arasında; çocuğun kendi yaşam alanında gerekli düzenlemeleri ve temizliğini yapması, kendi kendine giyinebilmesi, yeterli ve dengeli beslenme alışkanlığı kazanması, günlük yaşam becerilerini gerçekleştirmek üzere gerekli araç ve gereçleri kullanabilmesi, karşılaşabileceği kazalara karşı önlem alabilmesi ve hastalıklara karşı bilinçli olabilmesi gibi beceriler MEB tarafından hazırlanan programda tanımlanmaktadır (MEB, 2013).

2.3 Okul Öncesi ve Erken Çocukluk Eğitimi Tarihi

2.3.1 Dünyada Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi

Oktay (2000) okul öncesi dönemin farklı bir gelişim dönemine ait olması ile ilgili bilgilerin, eski Yunanlılarda ortaya konulduğuna değinmiştir. Ancak çocuk üzerine yapılan çalışmaların önem kazanması ve araştırmacıların ilgi alanına girmesi 16. ve 17. yüzyıldan itibaren başlamıştır. Paideia kelimesi, pais (çocuk) ve agein (rehberlik etmek) kelimelerinden oluştuğunu bilinmektedir. Bu açıdan yine Yunanca bir kelime olan ve çocuk eğitimi anlamına gelen pedagoji kavramının paideia kavramına dayandığı düşünülmektedir.

Oktay (1991), ilk olarak köleler üzerinde başlayan öğrenme-öğretme sürecinin 19. yy itibari ile felsefi bir boyut kazandığını, sistemli ve özelleşmiş kurumlarda verilmeye başlanmasıyla yaygınlaştığını belirtmektedir. 1800’lü yılların başında açılan sığınma evleri (salles d’asile)

okul öncesi kurumların ilk ilkel örneği olarak kabul edilebilir. Bu evler, ebeveynleri işteyken çocukların yalnızca güvende olmalarını amaçlamaktaydı (Lascarides ve Hinitz, 2000). Küçük yaş grubu çocuklara yönelik bu hareket işçi sınıfının verimini arttırmakla kalmamış, aynı zamanda sosyal hayatta ikinci planda kalan kadınlara bu evlerde çalışma imkânı tanıyarak sahadaki kadın istihdamını arttırmıştır. Bu tür kurumlar zaman içinde niteliğini arttırarak, işçi sınıfına mensup ailelerin çocuklarını ölüm ve bulaşıcı hastalıklardan uzak tutmakta başarılı olmuştur (Başal, 2007).

İhtiyaç doğrultusunda ve işçi sınıfına yönelik olarak ortaya çıkan bu hareket zamanla burjuva sınıfına sunulan özel bir hizmete dönüşmüştür. Bu hizmet küçük yaş gruplarındaki çocukların fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel alandaki ihtiyaçlarını temel alan nitelikli bir girişime dönüşmüştür. Eş zamanlı olarak daha büyük yaş grupları için inşa edilen okullar çocukları hem entelektüel hem de ahlaki olarak örgün eğitime hazırlamayı amaç edinmiştir (Oberhuemer, Schreyer ve Neuman, 2010). Bu süreçte okul öncesi dönem çocuklarının öz bakımlarını sağlama konusunda yardıma muhtaç oldukları ve sadece kadınların bu konuda yetkin olduğu inancı toplumda yaygın olduğundan işveren konumundaki burjuva sınıfına mensup aileler, bakıcılarını alt veya orta sınıftan tercih etmiş ve ideal anne figürünü yansıtmaları beklenmiştir.

18.yy başlarında okul öncesi eğitimi alanında cinsiyetçi bakış açısı hüküm sürerken dünyada eşitlik ve özgürlük için devrimler yapılmaya ve bu temelden yükselen akımlar hızla yayılmaya başlamıştır. Fransız Devrimi (1789) ile tüm dünyada okuma yazma oranı artmış, refah ve eğitim düzeyini iyileştirmeye dönük girişimler ve felsefi akımlar topluma yön vermeye başlamıştır. Bu akımların başında gelen ve tüm dünyayı etkileyen feminizm akımı, 19. yy sonlarında okul öncesi eğitimde köklü değişikliklere yol açan bir diğer önemli sosyolojik olaydır. Feministler çocuk eğitiminin ataerkil anlayışı benimseyen burjuva sınıfına özel oluşunu reddetmiştir. Eşitlikçi bakış açısı çerçevesinde bu eğitim tek bir zümrenin tekelinden çıkarılarak yaygınlaştırılmış, böylece okul öncesi eğitimi alanı kadınlara çalışma ve sosyalleşme imkânı veren önemli ve saygın bir meslek olarak kabul görme yolundaki ilk adımını atmıştır. Kadınların mücadeleleri sonucunda okul öncesi eğitimi alanında profesyonellik artmış, maaşlar iyileştirilmiştir ve erken çocukluk eğitimi alanı kadınlar için saygın bir iş gücü piyasası olarak kabul görmeye başlamıştır.

Erken çocukluk döneminin artık gelişim özellikleri ve eğitim ihtiyaçları yönünden farklı bir dönem olarak kabul edildiği dönem 20. yüzyıldır. Bu sebeple günümüz eğitim terimleri arasında okul öncesi eğitim, okul öncesi dönem, okul öncesi eğitim programları ve okul

öncesi eğitim kurumları kavramları giderek daha fazla kullanılmaya başlanmıştır. Birçok ülkede çocuk psikolojisi üzerine yapılan araştırmalar sonucu, 0-6 yaş aralığındaki dönemin çocuğun kişilik ve karakter gelişimi yönünden etkisinin önemli olduğu fikri daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. Bu durum, özel-resmi kişi ve kurumların erken çocukluk eğitimi ile ilgili yatırımlar yapmalarına, araştırmalara ve uygulamalara daha fazla kaynak ayırmalarına sebep olmaktadır. Bu yüzden erken çocukluk eğitimi, eskiden olduğu gibi sadece çağ nüfusunun okul öncesi eğitimden yararlanması değil, çocuklara daha kaliteli eğitim verilmesi yönünde şekil almıştır.

Oktay (2000), pek çok ülkede okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamında olmamasıyla birlikte, resmi eğitim sisteminin bir parçası olarak finansman kaynakları açısından çeşitlilik gösterdiğine vurgu yapmıştır. Çeşitli ülkelerde devletin yanı sıra, resmi ve özel kuruluşlar gönüllü kuruluşlar, kilise, yardım kurumları vb. okul öncesi eğitime kaynak ayırmaktadır. Birçok ülkede okul öncesi eğitim kurumlarının çeşitliliği yanında, uygulanan program modelleri yönünden de farklılaşmalar bulunmaktadır. Hemen hemen hiçbir ülkede tek tip bir kurum ve program uygulanması bulunmamaktadır. Bu konu biraz daha ayrıntılı olarak incelendiğinde, bazı programların çocukların eğitilmesini ön planda tuttuğu, bazılarının ise anne-babayı eğitme yolu ile çocuğa ulaşmayı hedeflediği dikkat çeken durumdur.

2.3.2 Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi

2.3.2.1 Cumhuriyet Dönemi Öncesi Okul Öncesi Eğitim

Osmanlı İmparatorluğu döneminde bugünkü anlamda okul öncesi eğitim kurumları olmasa da bu yaş gurubu çocuklar için Sıbyan Okulları, Islahaneler ve Darüleytam diye adlandırılan kurumlar bulunmaktaydı (Dağlıoğlu, 2012). Ancak bu kurumlarda ilgili yaş grubundaki çocuklara verilen eğitim bugünkü okul öncesi eğitim anlayışından uzaktır. Sıbyan okulları 5-6 yaş çocuklarını alıyor, Kur’an eğitimi, hesap yapma ve yazı yazmayı öğretiyordu. Bazı aileler, çocuklarını oyun oynamaları ve evden uzaklaşmaları için bu kurumlara gönderiyordu (Oktay, 1999). Bu bakımdan Sıbyan Okulları veya daha yaygın adıyla Mahalle Mektepleri bugünkü çocuk yuvası ve kreşlere benzetilmektedir (Çelik ve Gündoğdu, 2007). Islahaneler ve Darüleytamlar ise çoğunlukla anne babasını kaybetmiş kimsesiz çocukların barındırılıp, eğitim verildiği yerlerdir (Yalçınkaya Akyüz, 1996).

II. Meşrutiyet döneminden önce bazı illerde özel ana mektepleri, Balkan Savaşlarından (1912-1913) sonra ise resmi ana mekteplerinin açıldığı ve yerli halk dışında kalan, azınlık ve yabancıların büyük kentlerde anaokullarına sahip oldukları bilinmektedir. Eğitimci Satı Bey tarafından İstanbul Beyazıt’ta özel bir çocuk yuvası açılmıştır. Froebel, Montessori gibi

eğitimcilerin görüşleri ışığında bir eğitim ortamı yaratılmış olan okulda kısa zamanda İstanbul'un zengin aile çocuklarına eğitim vermeye başlanmıştır. Bunun yanında Eğitimci Kazım Nami Duru da bu dönemde, Avusturya-Macaristan'a giderek "Çocuk Bahçesi" öğretmenini yetiştiren okulları incelemiş, incelemelerinden esinlenerek dönüşte Selanik'te bir anasınıfı açmıştır (Akyüz, 1996; Deretarla Gül, 2008; Ural ve Ramazan, 2007).

6 Ekim 1913 yılında Emrullah Efendi'nin nazırlığında "Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkati" (Geçici İlköğretim Kanunu) çıkarılmış, ana mektepleri ve sıbyan sınıflarının ilkokula bağlı olduğu belirtilmiştir. Ana Mekteplerinin Osmanlı Devleti'nde her bölgeye açılacağı belirtilmiş ve kayıtları alınacak çocukların yaş grupları, derslerde kullanılacak araç ve gereçler, öğretim yöntem ve teknikleri ve okullar kurulurken uyulması gereken şartlar tanımlanmıştır (Temel, 2001). Böylece ilk resmi anaokulları açılmaya başlanmıştır. Ancak herhangi bir alt yapı olmadan açılan bu anaokullarında yetişmiş öğretmen sıkıntısı yaşanmıştır.

Akyüz (1996), 1914 yılında eğitim bütçesinde anaokulu açılması ile ilgili ödenek ayrıldığını ve o sene İstanbul'un değişik semtlerinden 10 anaokulu açılması planlandığını aktarmaktadır.

1915 yılında Ana Mektepleri Nizamnamesinin yayınlamasıyla özellikle büyük şehirlerde anaokullarını sayısı artmaya başlamıştır. Örneğin, İstanbul'da 1916 sonlarına kadar 30'a yakın anaokulu açılmıştır. Ancak imparatorluğun içinde bulunduğu sıkıntılar nedeniyle yaygınlaştırılamamıştır (Akyüz, 1996).

2.3.2.2 Cumhuriyet Dönemi Okul Öncesi Eğitim

Başal (2005) çalışmasında, 20. Yüzyılın balarında okul öncesi kurumlarının açılmasına rağmen gelişmemesine sebep olarak, o dönemde ülkenin içinde bulunduğu özel durumdan ve Osmanlı Döneminin son yılları Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında okul öncesi kurumlarına gerekli önemin verilmemesi olarak açıklamıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu sırasında ülkenin içinde bulunduğu özel koşullar ilkokula öncelik verilmesini gerektirdiği için bu yıllarda okul öncesi eğitim kurumlarının sayısında bir ilerleme görülmemektedir (Oktay, 1999).

Cumhuriyet'in ilan edilmesiyle birçok alanda inkılaplar gerçekleştirilmiştir. Ülke çapında yapılan yeniliklere uyum sağlayabilecek yenilikçi insanlara ihtiyaç duyulmuştur. 1928'de Harf inkılabının yapılması ile her Türk vatandaşının okur-yazar duruma getirilmesi amacı ile devlet kaynaklarının büyük çoğunluğunu ilkokul eğitime ayırmak durumunda kalmıştır. Bu sebeple devlet tarafından okul öncesi kurumlarına ayrılan ödenekler ilkokul eğitime

harcanmıştır. 1925 ve 1930 yıllarında çıkarılan iki genelge ile ilkokulun geliştirilmesi amacıyla anaokullarına ayrılan bütçenin ilkokula aktarılması doğrultusunda açılan anaokulları kapatılmıştır (Çelik, 2007). Genelgede “ana mektepleri istisnai olarak bütçesi müsait vilayetlerde, fabrikalarda ve ziraatte çalışan ve çocuklarını çalıştığı saatlerde tevdi edecek kimsesi bulunmayan anaların bulunduğu yerlerde ve yalnız bu esvab-ı mucibeyle açılabilir” hükmü bulunmaktadır. Bu hüküm gereğince çalışan yoksul kadınların dezavantajlı çocuklarını bırakabilmeleri amacıyla 1932 yılında İstanbul Belediyesi tarafından bir çocuk yuvası açılmıştır (Çelik, 2007; Deretarla Gül, 2008; Ural ve Ramazan, 2008). Zaman zaman okul öncesi eğitimin önemi çeşitli eğitim şûraları ve eğitim komisyonlarında vurgulanmış, ancak elle tutulabilir ilerlemeler kat edilememiştir. 1930’lu yıllarda kadınların iş hayatına aktif olarak atılmasıyla birlikte çocukların bakım sorunu Çocuk Esirgeme Kurumu’nun gündüz bakımevleri açmasıyla giderilmeye çalışılmıştır. 1939 yılı ile birlikte “misafirhaneler ve gündüz bakımevi” açılması Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu’nun görevleri arasında kabul edilmiştir (Ural ve Ramazan, 2007).

1961–1962 öğretim yılına kadar da resmi anasınıfı veya anaokulu açılmamıştır. Türkiye’de okul öncesi eğitimde ilerleme 1960 yılından sonra görülmekte, kurumsallaşma ve öğretmen yetiştirme bakımından yavaş da olsa, kademe kademe önemli hareketler başlamaktadır (Dağlıoğlu, 2012). Bu dönemde 10 ilde anasınıfı açılmış ve bu sınıflara 20 ilkokul öğretmeni atanmıştır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000). Okul öncesi eğitim ile ilgili gelişmeler 1960 yılından itibaren dikkat çekmektedir. 5 Ocak 1961 tarihinde yürürlüğe giren 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nda okul öncesi eğitime yer verilmiş olup, 1962 tarihinde ise “Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği” yayınlanmıştır.

1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda okul öncesi eğitimin tanımı, amaç ve görevleri belirlenmiştir (Balaban, 2017). Milli Eğitim Temel Kanunu’nda Türk Milli Eğitim Sistemi’nin genel yapısı örgün eğitim sistemi içinde okul öncesi eğitime yer verilmiş ve bu okulların nasıl kurulacağı açık bir şekilde tanımlanmıştır. 1977 yılında İlköğretim Genel Müdürlüğü’ne bağlı olarak “Okul Öncesi Şubesi” kurulmuştur. Bununla beraber ilkokullar bünyesinde anaokullarının açılması, gerekli materyal temini ve okul öncesi eğitim alanında öğretmen yetiştirilmesi ile 29 ilde pilot uygulamaya başlanmasına karar verilmiştir (Sakin, 2015). 1980 sonrası anaokullarının sayısında büyük bir artış olmuştur.

1992 yılında Milli Eğitim Bakanlığı’nın Teşkilat ve Görevleri hakkındaki 3797 sayılı kanunla, Merkez Teşkilatı bünyesinde yeni bir birim olarak “Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü” kurulmuştur (Taner Derman ve Başal, 2010). Okul öncesi eğitim kurumları 2012 yılına kadar

Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı iken, 2012 yılında yapılan değişiklikle Temel Eğitim Genel Müdürlüğü çatısı altına geçmiş ve okul öncesi eğitim kurumlarının açılışı, işleyişi gibi durumlar Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmeye başlanmıştır (Ünüvar ve Pişgin Çivik, 2016).

Günümüzde Türkiye'deki duruma bakacak olursak, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak; 36-66 ay arası çocuklara eğitim veren özel ya da resmi bağımsız anaokulları, 48-66 aylık çocuklara eğitim veren, örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde özel ya da resmi anasınıfları ve 36-66 ay arası çocuklara eğitim veren, mesleki ve teknik öğretim kurumları bünyesindeki uygulama sınıfları okul öncesi eğitim vermektedir (Resmi Gazete, 2014). Bunun yanında Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı okul öncesi eğitim kurumları gündüz bakımevi ve kreşlerdir. Gündüz bakımevleri 25-66 ay arası çocuklara bakım ve eğitim verilen kuruluşlar, kreş 0-24 arası çocuklara bakım ve eğitim verilen kuruluşlardır (Resmi Gazete, 2016). Ayrıca Devlet Memurları Kanunu'nun 1984'te düzenlenen 191. Maddesine göre, "Devlet Memurları için lüzum ve ihtiyaç görülen yerlerde çocuk bakımevi ve sosyal tesisler kurulabilir. Bunların kuruluş ve işletme esas ve usulleri Devlet Personel Başkanlığı ile Maliye ve Gümrük Bakanlığınca birlikte hazırlanacak genel yönetmelikle belirlenir." (Resmi Gazete, 1984). Bu madde uyarınca resmi işyeri ve kurumlarda çalışan personelin çocukları için bakım ve eğitim amaçlı okul öncesi eğitim kurumları açılmaktadır (Ural ve Ramazan, 2007).

Dünyada okul öncesi eğitimin ortaya çıkış amacına benzer olarak ülkemizde okul öncesi eğitimin hedefi Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) kapsamında imzalanan Finansman Anlaşması'nda (8 Şubat 2000) "...yoksulluğu azaltma perspektifinde, eğitim seviyesini artırarak, eğitim kalitesini ve eğitime erişimi iyileştirmek, en dezavantajlı kırsal, şehirsiz bölgeler ve gecekonduarda nüfusun hayat şartlarını geliştirmek, eğitim dışında kalan çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin temel eğitim kapsamına alınması ve öğretmen arzının iyileştirilmesini desteklemek..." şeklinde ifade edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitime Destek Projesi (MEB TEDP), 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı (2020) tarafından yayımlanan örgün eğitim istatistikleri içerisinde yer alan okul öncesi eğitim istatistikleri incelendiğinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında Türkiye geneli 5 yaş net okullaşma oranında bir önceki yıla göre 1,42 puanlık artışla %68,30'a büyüme kaydedildiği görülmektedir. 4-5 yaş grubunda ise net okullaşma oranı %50,79'dur. Toplam 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında resmî 2.624 anaokulunda 21.612 öğretmen ve 387.182 çocuk; bünyesinde anasınıfı bulunan 19.919 okulda 38.286 öğretmen ve 815.484

çocuk bulunmaktadır. OECD (2019) Bir Bakışta Eğitim Raporu verilerine göre, Türkiye’de ve OECD ortalamasında tüm kademelerde öğretmenlerin çoğu 30-49 yaş aralığında bulunmakta ve yoğunlukla kadınlardan oluşmaktadır. Özellikle okul öncesi kademesinde kadın öğretmen oranı oldukça yüksektir; Türkiye’de ve OECD ortalamasında bu kademedeki öğretmenlerin %90’ından fazlası kadındır. Bu durum okul öncesi eğitim alanındaki eğitimciler arasındaki cinsiyetler arası sayısal eşitsizliğin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Bununla birlikte, istatistiklerde Türkiye’de ve OECD ortalamasında eğitim kademesi arttıkça kadın öğretmen oranının azaldığı görülmektedir (OECD, 2019).

İlk donanımlı eğitim programı olan 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitimi Programı 2006 yılında yayımlanmıştır. Ulusal ve uluslararası alan araştırmaları, uygulama geri bildirimleri ve Okul Öncesi Eğitiminin Güçlendirilmesi Projesi çalışma sonuçları kapsamında 2012-2013 yılında okul öncesi eğitimi kurumlarına devam eden çocukların “zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini, bütün gelişim alanlarının desteklenmesi, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve temel eğitime hazır bulunmalarını sağlamak amacı” ile yeni bir düzenlemeye gidilmiştir (MEB, 2013). Eğitim programının içeriği; öğretim üyeleri, yönetici ve öğretmenler, paydaş kurum ve kuruluşlar, uluslararası uzmanlar, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) ve Temel Eğitim Genel Müdürlüğü yetkililerinden oluşan (MEB, 2013), çok sayıda disiplini kapsayan ve donanımlı bir ekip tarafından oluşturulmuştur.

2.4 Okul Öncesi Eğitimi Gerekli Kılan Etmenler

Bu bölüm altında okul öncesi eğitimi gerekli kılan etmenler arasında değişen toplumsal ve teknolojik etmenler, nüfus hareketleri, çalışan anne, aile yapısı, eğitimde fırsat ve imkân eşitliği ilkesinden yararlanma isteği, temel eğitime hazırlık ve bireysel farklılıklar gibi konulara değinilmiştir.

Toplumsal değişimler, eğitimi belirli bir yönde değiştirmeye zorlasa da eğitim yoluyla toplumun istenen ya da planlanan yönde değiştirilmesi mümkün olmamaktadır. Başka bir deyişle eğitimde başlatılan bir değişim, toplumsal yapının diğer parçalarını etkiliyor olsa bile kendisi de sürekli olarak diğer parçalarda ortaya çıkan değişimlerin etkisinde kalmaktadır.

Teknolojik değişimler, okulu üç şekilde etkilemektedir. Birincisi, yeni becerilere sahip bireylere ihtiyaç yaratmasıdır. Böylece, toplumsal değişim ile ortaya çıkan yeni konumlar ve rollerin gereklerini yerine getirecek bireyler kurumlarca yetiştirilmektedir. Bu durumun okula ilk etkisi, müfredat programlarının ve ders konularının güncellenmesi yönündedir. Teknolojik değişimlerin artan hızının ikinci etkisi, okulu bitirmiş kimselerin yeni gelişmelere uyumunu

sağlamak için eğitim sistemlerinin bireyleri yeni gelişmelere hazırlaması gerekmektedir. Değişen meslek becerilerine uyum sağlamak için yeni beceriler edinmek gerekir. Bunun için her çeşitteki okullar, yetişkin eğitim programlarına ve örgün yeniden eğitim uygulamalarına katılma gereği duymuşlardır. Teknolojik değişmelerin okul üzerindeki üçüncü etkisi ise ulaştırma sistemindeki değişmeler, kitle iletişim araçlarının gelişmesi ve öğretim araç ve gereçlerindeki gelişmeler olarak düşünülebilir. Radyo, TV, kitap, dergi, gazete ve filmlerden eğitim sürecinde ülkemizde geniş ölçüde yararlanılmaktadır. Bu araçlar, ülkemizde formal ve doğal eğitim teknikleri açısından birer araç durumuna gelmişlerdir. Yeni öğretim teknikleri ve yönetsel teknikler de okullarda öğrenimi etkilemiştir. Bilgisayarlar ve diğer öğretim araç-gereçleri öğretimin şeklini değiştirmiştir (Tezcan, 1980).

Teknoloji ve bilim alanındaki gelişmeler okul ve aile gibi sosyal kurumların işlevlerinde bir takım değişikliklere neden olmuştur. Toplumsal kalkınma ancak çağdaş gelişmelere ayak uydurmakla mümkün olabilir. Yeniliklere açık çağdaş bireyler yetiştirmede okul öncesi eğitim kurumlarına gereksinim duyulmaktadır (Özbek, 2003).

Sanayileşme süreci ile kentleşme beraberinde gelmiştir. Tüm ülkelerde kırsal alanlardan kentlere doğru sürekli bir iç göç hareketi görülmektedir. Kentleşme ise, eğitim kurumlarında birtakım değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Bu durum, okul sayısının yetersiz kalmasına, okullarda çocuk sayısının artmasına, sınıfların kalabalıklaşmasına, öğretimin niteliğinin düşmesine, öğretmen sayısının, öğretim araç ve gereçlerinin sayıca yetersiz kalmasına sebep olmaktadır (Tezcan, 1980). Cumhuriyetin kuruluş yıllarındaki kırsal alanlarda yaşayan ve çoğunlukla tarım ile uğraşan nüfus yapısı, bu gün büyük ölçüde yerini kentte yaşayan ve tüketici nüfus yapısına bırakmıştır. Kente göçle birlikte köy nüfusu azalmış, kentlerde yaşayan nüfus sayısı artmıştır. Bu da kadınların toplum ve iş hayatında daha fazla yer almasını beraberinde getirmiştir (Oktay, 2003). 20. yüzyılın yarısından itibaren görülen sanayi devrimi ve teknolojik gelişmeler aile yapısı geniş aile tipinden çekirdek aile tipine dönüşmeye başlamıştır. Endüstrileşme ile birlikte çalışan kadın sayısında da artış gözlenmektedir (Aktaş, 1997). Köyde yaşayan bir ailenin aksine kent yaşamındaki tüketici bir aile, çocuğa rehberlik etmek, bilgi vermek gibi eğitim işlevlerinin çoğunu okula bırakmakta ve öğretmenlerin üzerine düşen görevleri artırmaktadır (Tezcan, 1980).

Sanayileşme, kentleşme ve artan şehir nüfusu ile birlikte ailelerin geleneksel yaşam biçimleri de değişmektedir. Aileler çocuklarını yetiştirebilmek için yardıma gereksinim duymaya başlamıştır. Hızlı nüfus artışı eğitimden yararlanacak genç nüfusun da artmasını da paralelinde getirmiş ve bunun doğal bir sonucu olarak okul öncesi eğitime olan gereksinimde

her geçen gün hızla artmıştır (Yıldır, 1992).

Çocuğun sahip olduğu bilgi, beceri ve alışkanlıklarının temeli ailede atıldığı için, çocuğun ailesi tarafından çocuğa sağlanan çevre koşulları ve uyarıcı zengin bir ortamın oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Ancak aile tarafından çocuğa sağlanan zengin uyarıcı ortam ne kadar iyi olursa olsun; akranları ile beraber, uygun eğitim ortamında ve alanında uzman olan eğitimcilerden alacağı eğitim çocuğun geliminde daha faydalı olacaktır. Bu nedenle çocukların okulöncesi dönemde iyi bir eğitim sürecinden geçirilmesi büyük öneme sahiptir (Kaya, 2002). Bazı aileler de ekonomik yetersizlikler nedeniyle etkili çevre koşullarını sağlamakta zorlanmaktadır. Bu tür dezavantajları da ortadan kaldırmada en iyi yol okul öncesi eğitim kurumlarının olduğu şüphesizdir (Arı, Atik, Aydın, Dikmen, Güneysu, Metin, Üstün ve Uysal, 1993).

Günümüzde kadınların çalışma hayatına katılmasının ekonomik zorunluluklardan dolayı aile bütçesine katkıda bulunmak dışında birçok gerekçesi bulunmaktadır. Bunlar arasında yaşam standartlarını yükseltmek, meslek sevgisi, toplumda saygınlık kazanmak, çevre edinmek, yeni insanlar tanımak ve eşinin yanında konumunu yükseltmek gibi bir dizi psikolojik nedenler sayılabilir. Değişen ekonomik şartlar, özellikle kentsel kesimdeki kadınların örgün eğitimden yararlanmasını sağlamış, çalışma hayatına girmesini kolaylaştırmıştır. Bu da kadının toplumsal hareketliliğini artırmıştır (Tezcan, 1980).

Kadının çalışması özellikle kadının evli ve çocuk sahibi olduğu hallerde beraberinde bazı sorunları getirmektedir. Bu zorlukların başında; işinden yorgun ve gergin gelen annenin çocuğuna yeterince zaman ayıramaması, onunla sağlıklı bir iletişim kuramaması ve annenin çalıştığı saatlerde çocuğun bakımının sağlanması gelmektedir (Yavuzer, 1992). Çalışan ebeveynlerin çocuklarının bakımı her zaman aile için bir sorun olarak düşünülmektedir. Çocuğa genellikle bir aile büyüğü, kardeş, komşu veya bu alanda eğitimi olmayan bir bakıcı tarafından bakılması gibi çözüm yolları üretilmiş olsa da bakım sürecinde oluşabilecek bir yanlışın telafisi mümkün olmayan sorunlara açabileceği aşikârdır (Aktaş, 1997). Bu durum 0-3 yaş için kreş, 3-7 yaş çocukları için anaokulu gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Bu gereksinimi karşılamak için ülkemizde çeşitli kurumlar örgütlenmiştir. Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı, MEB iş yerleri ve fabrikalar, Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu, Üniversiteler, Özel ve Tüzel kişiler gibi kuruluşlar şartlara uygun kurumlarla hizmet vermeye başlamıştır. Fakat bu kuruluşlar daha çok büyük kentlerde yoğunlaşmıştır.

Dezavantajlı şartlarda yetişen ve başarılı olan çocukların ilkokuldan en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini desteklemek amacıyla devlet tarafından her yıl

binlerce öğrenciye pansiyon, yurt, burs ve kredi imkânları verilerek kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanmaya çalışılmaktadır. Bunun yanında özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları korumak için özel tedbirler alınmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 2009). Eğitimli bir aile ve okul öncesi eğitim almış çocuklar diğerlerine göre ilkokul ve diğer eğitim kademelerinde daha avantajlı durumda olmaktadır, çocuklar zorunlu eğitimin ilk kademesi olan ilkokula belli bir birikime sahip olarak gelmektedir. Okul öncesi eğitimden yararlanamayan ve ailelerinin sınırlı imkânları içerisinde yetişen bir çocuk aldığı yetersiz eğitim yüzünden kapasitesinin çok gerisinde bir başarı göstermekte ve bu onun tüm eğitim yaşantısını etkileyebilmektedir (Erdem, 1996).

Çocuk hakları sözleşmesi nitelikli insanın yetiştirilmesini getirdiği haklar ve standartlarla temel hedef olarak belirlemiştir. Eğitim yoluyla yetişecek çocukların ve gençlerin kişisel ve sosyal birey olarak her yönden yetişmeleri; sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal açılardan nitelikli toplumun oluşturulmasında etkilidir (Cılga, 1999). Okul öncesi eğitimin temel işlevlerinden biri de çocukları ilkokula hazırlamasıdır. Çocuğun okul öncesi eğitim kurumlarında edindiği bilgilerin yanı sıra bu kurumlarda elde edeceği toplumsal yaşantılar ve tutumlar ilkokula başladığında başarılı olmasında etkili olmaktadır. Böylece çocuk yeni eğitim yaşantısına çok daha kolay uyum sağlayacak ve özgüveni yerinde bir birey olacaktır (Wechselberg ve Puyn, 1996).

Okul öncesi eğitim ile çocuğun duyularını uyarmak, zihinsel uyarıcıları artırmak ve kendisini, çevresini tanımasına fırsat vermek, yetenek ve becerilerini geliştirmek, ilgileri doğrultusunda yönlendirmek, öğrenmeye ilgisini arttırmak, sevgi, ilgi, güven ve özgürlük ihtiyaçlarını karşılamak, duygularını ifade etmesini sağlamak amaçlanmıştır. Bunun yanında; çocuğun grup içinde yaşamasını ve topluma katılmasını sağlamak, kendi güçlerini ve yetersizliklerini tanıması yani kendini tanımasını sağlamak, temel alışkanlıkları kazanmasını sağlamak, kendi bedenini tanımasını ve ihtiyaçlarını karşılayabilmesini sağlamak gibi gelişmeler sağlanarak çocuk ilkokula hazırlanmaktadır (Razon, 1986).

Çocuklar doğuştan itibaren bireysel farklılıklara sahiptirler bu sebepten ötürü her çocuğa hitap edecek tekniklerin uygulanması çeşitlendirilmesi önemlidir. Etkili öğrenme yaşantılarının oluşturulabilmesi için çocuklar arasındaki bu bireysel farklılıklara uygun etkinlik planları ve öğretim teknikleri kullanılması gerekir. Gelişim düzeyleri, ilgi, gereksinim ve yetenekleri dikkate alınarak hazırlanmış bir eğitim programı ile çocuklar arasındaki bu bireysel farklılıklar en az düzeye indirilebilir (Özbek, 2003).

2.5 Türkiye’de Zorunlu Eğitim Uygulamaları

Akyüz (2009) Türkiye’de zorunlu eğitimin çok eskiye dayanan bir gelişim evresi bulunduğunu belirtmektedir. İlköğretimin zorunluluğu ile ilgili girişimler, II. Mahmut’un 1824’te yayınladığı bir ferman ile birlikte eğitimde ilk yenileşme dönemine rastlamaktadır. Daha önceki dönemlerde okuma yazmanın önemi üzerinde duran fermanlar çıkarılmış olsa da 1824 fermanı bu konuyu geniş olarak ele aldığı için zorunluluğu getiren ilk belge olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle 1824 yılında II. Mahmut’un çıkarmış olduğu ferman, Türk eğitim tarihi için önemli bir gelişme olarak kabul edilmektedir. Bu fermanın ardından, zorunlu eğitim adına ikinci önemli gelişme, 1847 yılında başlatılan bir uygulamadır. Bu uygulamaya göre, 4 yıl olan sübyan mekteplerinden sonra gelen, iki yıllık rüştiyeler zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. Yaşanan bir diğer gelişme ise 1869 yılında yayınlanan “Maarif-i Umumiye Nizamnamesi” ile tüm eğitim sistemi ve her düzeydeki okullar için ilk genel ve kapsamlı düzenlemeye gidilmesidir.

II. Meşrutiyet Dönemi’ne denk gelen 1913 yılında “Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-i Muvakkati” (Geçici İlköğretim Kanunu) çıkarılmıştır. Bu kanunun “geçici” başlığına rağmen Cumhuriyet’in ilk yıllarında ve hatta 1961’de çıkarılan 222 sayılı İlköğretim Kanunu’na kadar birçok maddesi yürürlükte kalmıştır. Akyüz (2003) bu kanun ile zorunlu eğitim süresinin 6 yıl olarak belirlendiğini belirterek, kanunun en önemli iki özelliği üzerinde durmaktadır:

1. Türk eğitim tarihinde ilk kez ilkokul ayrı bir kanunla ayrıntılı ve kapsamlı bir biçimde oluşturulmuştur.
2. Okul öncesi eğitim ilk kez ilkokulun bir parçası olarak düşünülmüş ve bu kanun içinde düzenlenmiştir.

Akyüz (2003), Cumhuriyet’in ilanı ile birlikte, diğer bütün alanlarda olduğu gibi, eğitim alanında da hızlı gelişmelerin yaşandığını belirtmiştir. Öncelikle 1924 Anayasası’nın 87. maddesi ile ilkokulun zorunluluğu ve parasız oluşu vurgulanmıştır. Ancak bu dönemde daha önce 6 yıl olarak uygulanan zorunlu eğitim süresi, imkânların kısıtlı olması nedeni ile beş yıla indirilmiştir. Diğer yandan ilkokulun fırsat eşitliği temeline dayalı olarak yürütülmesi ve zorunlu, ücretsiz olması gereği, hem daha sonraki Anayasalarda (1961 ve 1982) hem de Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) ve İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nda (1961) yer almıştır. 10 Aralık 1946’da toplanan III. Milli Eğitim Şûrası’nda, şehir ilkokullarının ortaokullarla birleştirilerek, öğrenim süresinin 8 yıla çıkarılması önerilmiş fakat uygulanamamıştır. 1961 Anayasası’nın 50. maddesinde ise ilkokulun zorunlu ve devlet okullarının parasız olduğu ilkesi tekrarlanmıştır.

1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ilkokulun örgün eğitim sistemi içindeki yeri, amacı ve görevi kapsamlı olarak yeniden ele alınıp tanımlanmıştır.

Çıkarılan yasada; ilkokul eğitiminin 7-14 yaşlar arasında bulunan çocukları kapsadığı ve onların her alanda (ilgi, yetenek, kabiliyet) gelişmesini hedeflediği, her çocuğu bir üst öğrenim düzeyine hazırlamayı amaçlayan ve kesintisi 8 yıllık bir eğitim sürecini hedef alan kararlar alınmıştır. Yapı bakımından da ilkokul ve ortaokul kurumlarının birleştirildiği ve ilkokul adını aldığı bir sistem oluşturulmuştur.

Hükümete tavsiye kararı olarak 28 Şubat 1997'de Milli Güvenlik Kurulu tarafından sekiz yıllık kesintisiz, zorunlu, kademesiz ve yönlendirmesiz olarak uygulanması önerilmiştir. Türk Eğitim tarihinin en önemli gelişmelerinden biri olarak sayılabilecek zorunlu eğitim kararı, dönemin başkanlarından Mesut Yılmaz'ın başkanlığında kurulan 55. Hükümet'in 16 Ağustos 1997 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde kanunlaştırarak 4306 sayılı yasa (Resmi Gazete, 18.8.1997, sayı 23084) ile uygulamaya konulmuştur.

2012 yılında kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen ve zorunlu eğitimi 12 yıla çıkaran kanunla eğitim sistemi uygulanmaya başlanmıştır. Bir önceki sistemin değiştirilme gerekçesi olarak çocukların yaş grupları ve bireysel farklılıklarını dikkate almayan sekiz yıllık kesintisiz eğitimle ülkemizin en önemli zenginliği olan genç nüfusu bilgi toplumunun gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmanın mümkün olmadığı öne sürülmüştür. Yeni sistem ile başlayan yeni dönemin iki temel amacından biri toplumun ortalama eğitim süresini yükseltmek, diğeri ise eğitim sisteminin bireylerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin gerektirdiği yönlendirmeyi mümkün kılmak olarak belirlenmiştir (MEB, 2012).

Kalkınma planlarıyla ilgili bir değerlendirme yapıldığında; 1970'lerde başlayan ilkokulun tüm çocuklara yaygınlaştırılması hedefi her plan döneminde gündemde olmuştur. Ancak 1970'lerden bu yana; eğitimin temelini oluşturan bu aşamanın geliştirilmesi konusunda geniş çaplı çalışmalar yapılmış olmasına rağmen reformlarda; ilerleyen teknoloji, nüfus artışı gibi bazı etkenler sebebiyle gerçekleştirilemediğinden çoğu zaman öngörülen hedeflere ulaşılamamıştır. Görüldüğü üzere Türkiye'de zorunlu eğitim süreci Cumhuriyet öncesi tarihten itibaren zaman zaman birtakım ciddi değişikliklere de uğrayarak günümüzdeki haline gelmiştir.

Türkiye'de zorunlu eğitimin süresi ile ilgili tartışmalar, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitime dâhil edilmesi düşüncesiyle yeniden gündeme gelmiştir. Günümüzde gelişmiş ülkelerde okul öncesi eğitim kademesindeki okullaşma oranı % 100'lere (OECD, 2019) yaklaşmakta iken, Türkiye'de bu oran % 40 (MEB, 2019) düzeyindedir. Son yıllarda erken çocukluk eğitiminin

çocuk açısından önemi Türkiye’de daha iyi anlaşılmaya başlanmıştır. Buna paralel olarak gerek resmi, gerekse özel kuruluşlar okul öncesi eğitim kurumlarını yaygınlaştırma çalışmalarını hızlandırmışlardır.

2009-2010 eğitim-öğretim yılında uygulamaya geçen zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulamaları ile iller arasındaki okullaşma oranlarının dengelenmesi ve genel olarak okul öncesi dönem okullaşma oranlarının artırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla yine aynı yıllarda ülke geneli öncelikle 32 sonraki dönemde 25 ilde 5 yaş grubuna yönelik zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulamalarına başlanmıştır. Daha sonra 2011-2012 eğitim-öğretim yılında 14; 2012-2013 eğitim-öğretim yılında ise 10 ilde zorunlu okul öncesi eğitim planları yapılarak Türkiye genelinde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması amaçlanmıştır (MEB, 2010b).

2009-2010 eğitim-öğretim yılında 32 ilde başlatılan zorunlu okul öncesi eğitimle ilgili pilot uygulamasında büyük başarı elde edildiğini belirten dönemin Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında bu sayıya 25 ilin daha ilave edileceğini belirtmiştir. Böylece, okul öncesi eğitim pilot uygulamasının ikinci aşamasında toplamda 57 il çalışma kapsamına alınarak zorunlu okul öncesi eğitim uygulaması başlatılmıştır (MEB, 2012a).

2.6 Okula Devamsızlık

Uluslararası alanyazın incelendiğinde devamsızlık konusunun çerçevesi net çizgilerle belirlenmediği görülmektedir. Bu konu üzerine birçok farklı görüş bulunmaktadır. Bunlara örnek verecek olursak Stoll (1990)’un yaptığı çalışmada devamsızlık, çocuğun geçerli bir sebebi olmadığı halde okulda bulunmaması; Webber (2004)’ın çalışmasında devamsızlık, okul saatleri arasında özürsüz olarak okuldan ayrılma veya okulda bulunmama olarak tanımlanmıştır. Kearney (2008)’in çalışmasında ise devamsızlık, ilköğretim ve ortaöğretimi kapsayan eğitim kurumlarında özürlü veya özürsüz olarak okul saatleri içerisinde okulda bulunmama olarak tanımlanmıştır. Yukarıda tanımlanan devamsızlık kavramları Türkiye’de kullanılan devamsızlık kavramının tanımları ile benzerlik göstermektedir. Devamsızlık kavramı genel olarak açıklanacak olursa, okul saatleri içerisinde çocukların okulda bulunmaması, aralıklı gelmesi veya uzun süreli gelmemesi olarak tanımlanabilir. Okula devamsızlığın sebebinin tam olarak anlaşılabilmesi için çocuğun aile hayatının, sosyal çevre ve okul ortamının her yönüyle ve bir bütün olarak tanınması ve incelenmesi gerekmektedir. Ailelerin çocuk yetiştirme biçimi ile ailelerin sosyal ve ekonomik durumu, aile içi ilişkiler ve aile içi şiddet, gencin geçmişteki olumsuz yaşantıları, gencin ve ailesinin madde bağımlılığı, gencin hayatı yaşamaya değer bulmaması ve hayata ait düşüncelerinin katılığı, okula

devamsızlığa neden olmaktadır (Ulusoy ve diğ. 2005).

2.6.1 Okula Devamsızlık Nedenleri

Okula devamsızlık bireysel ve toplumsal birçok nedenden kaynaklanan, çocuğun okuldaki akademik başarısını olumsuz yönde etkilediği bilinen, istenmeyen bir çocuk davranışıdır (Altınkurt, 2008). Devamsızlığın nedeni; öğretmen, bireysel, aile, okul ve okul idaresi, sağlık ve çevresel kaynaklı olabilir.

Çocuk devamsızlıklarını etkileyen nedenler arasında öğretmen-çocuk ilişkileri önemli bir yer tutmaktadır; öğretmen-çocuk ilişkileri otoriter, demokratik ve başıboş ilişki olarak tanımlanmaktadır. Çocuklar üzerinde güç, hâkimiyet ve baskı kurma ile eleştirel tutumlara sahip olma otoriter bir öğretmeni belirleyen özelliklerdir. Otoriter öğretmenler sınıf içi kararlarda tek yetkili olarak kendilerini görmektedirler. Sınıfta her ne yapılacaksa öğretmen belirlemekte, çocuklar bir sonraki adımda ne yapılacağından habersiz bırakılmakta ve süreci tamamen kendileri yönetmektedirler. Böyle bir sınıfta, hangi çocukların birlikte çalışacağını öğretmen belirlemekte ve çocuklar arasında işbirliği olsa bile, buna öğretmen karar vermektedir. Demokratik yönetim anlayışı gereği öğretmenler sınıf içi sorumlulukları çocuklar ile paylaşmaktadır. Demokratik yönetim anlayışına sahip öğretmenlerde sorumluluğun çocuklarla paylaşılması esastır. Demokratik bir öğretmen sınıf düzenini çocuklara emir vermek yerine çocukları buna teşvik ederek sağlamaya çalışır. Bu tür yönetim biçimine sahip bir öğretmen tutum ve davranışlarında kararlıdır ve öğrencilerine karşı kibar, ilgili ve sıcak davranır. Demokratik yönetimin uygulandığı sınıflarda düzen, çocukları alınacak kararlara katmak ve onlara sorumluluk vermekle sağlanır. Başıboş yönetim anlayışına sahip olan öğretmenin bulunduğu sınıfta, her şey ve herkes kendi haline bırakılmıştır ve çocuklar tamamen serbest bırakılırlar. Bunun sonucunda ise karmaşa çıkar; sınıf düzeninin bozulur, çocuklar arasında hayal kırıklığı, stres ve moralsizlik oluşur; bütün bunların sonucunda ise verim ve performans düşüklüğüne neden olabilmektedir (Woolfolk ve Nicolich, 1980; Moore, 1989).

Sıkıcı ders işleyen, otoriter ve başıboş ilişki anlayışını benimseyen öğretmenler; öğrencilerde devamsızlık ve akademik başarısızlık gibi istenmeyen çocuk davranışlarına yol açmaktadır.

Birey okulda gününün yaklaşık ¼'ünü geçirir. Okul birey için 6-18 yaşlar arasında, eğitim gördüğü, yeni bilgilerin öğretildiği bir yer olduğu gibi aynı zamanda da insan ilişkilerinin, toplumsal paylaşma ve birlikte çalışmanın öğrenildiği ve yeni becerilerin geliştirildiği küçük bir toplumsal birimdir. Toplumsal ve kültürel değerlerin, gelenek ve göreneklerin genç

kuşaklara aktarıldığı bir alandır (Baymur, 1994).

Okulun fiziki şartları, okul faaliyetlerinin her çocuğun katılabileceği bir biçimde düzenlenmemesi, zor derslerin aynı güne toplanması, okul idarecilerinin otoriter tutumu vb. yönetim etkinliklerinin pek çoğu, çocuk devamsızlıklarına neden olur. Çocuğun okula devamının sağlanması için okul içi bir takım etkinliklerle öğrencinin okula karşı olumlu tutumlar geliştirmesi büyük önem taşımaktadır (Özbaş, 2010).

Öğrencilerin en önemli devamsızlık nedenleri arasında ise yaşamakta oldukları herhangi bir sağlık sorunu, sınavlardan düşük not alma korkusu, arkadaş çevresi ve yaşadığı ortamdaki sosyal çevre gibi etkenler bulunmaktadır (Sarı ve Cenkseven, 2008). Arkadaş grubunda başarısız, okula devamsızlık yapan veya hiç gitmeyen, madde bağımlısı, suç işlemekte olan kişiler olan öğrencilerin en çok risk altında olduğu belirtilmektedir. Öğrencinin okula devamsızlık yapmalarına sebep olan arkadaş çevreleri, örgün eğitim sisteminden ayrı kalmış, kötü alışkanlıkları olan ve eğitime ilişkin olumlu bakış açısına sahip olmayan kişiler olarak açıklanabilir (Özbaş, 2010).

Okula bağlılık ve aidiyet duygusu çocukların okula devamını sağlayan en önemli duyuşsal özelliklerden biridir. Okula aidiyet duygusu, çocuğun, bireysel olarak okuldaki diğer bireyler tarafından ne ölçüde onaylandığına, saygı duyulduğuna, dâhil edildiğine ve desteklendiğine yönelik kişisel duygu durumunu ifade etmektedir (Goodenow, 1992; Akt.: Sarı, 2011).

Çocukların düzenli olarak okula devamlılığını sağlamak ailelerin öncelikli görevleri arasındadır. Çocuğun okula zamanında ve düzenli olarak devam etmesinde evdeki koşullar önemli bir etkiye sahiptir. Çocuğun yaşamış olduğu aile ilişkileri de okula devamsızlık konusundaki okul dışındaki nedenlerden sayılabilir. Eğitime devam etme konusundaki aile denetiminin zayıf olması veya karalılıkla sürdürülmemesi çocuğun okula devamsızlık yapmasındaki en önemli etken olarak söylenebilir. Devamsızlık yapan çocukların büyük bir kısmı ailesinin devamsızlık yaptığından haberdar olduklarını ifade etmektedir. Bazı aileler de çocuğun mazeretsiz olarak devamsızlık yapmalarına izin vermektedirler. Örneğin, ailelerin alışveriş gezileri sırasında çocuğu okula göndermeme, bu sırada çocuğun kardeşlerine bakmalarını isteme ya da ev dışındaki sorumlulukları fazla verme gibi nedenlerden dolayı okula devamsızlık yapma ailelerin bilgisi dâhilinde bulunmaktadır (Reid, 1999). Ailelerin çocuk yetiştirme biçimi ile ailelerin sosyal ve ekonomik durumu, aile içi ilişkiler ve aile içi şiddet, gencin geçmişteki olumsuz yaşantıları, gencin ve ailesinin madde bağımlılığı, gencin hayatı yaşamaya değer bulmaması ve hayata ait düşüncelerinin katılığı, okula devamsızlığa neden olmaktadır (Ulusoy ve diğ. 2005). Ebeveynlerin ayrılması, ailenin ekonomik

durumunun yetersiz olması, çocuğun eğitiminin ailesince önemslenmemesi, ailenin çocuğun okula devam edebilmesi için gerekli koşulları sağlayamaması, çocuğun okuluna zamanında hazırlanamaması da devamsızlığa neden olan ailevi etkenler olarak sıralanabilir (Özbaş, 2010).

2.6.2 Devamsızlığın Etkileri

Okula devamsızlık eylemi çocuk, toplum ve okul üzerinde bıraktığı etki ve sorunlar bakımından incelenmesi gereken çok yönlü bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu etki ve problemlerin sonuçları da büyük olmaktadır (Morgan, 2004). Bu etkiler incelendiğinde, devamsız çocuk üzerindeki etkileri ve okul personeli, diğer çocuklar ve tüm okul üzerindeki etkileri olarak ayırmak mümkündür.

2.6.2.1 Devamsızlığın Devamsız Çocuk Üzerindeki Etkisi

Malcolm, Thorpe ve Lowden (1996); okula devamsızlığın çocuk üzerindeki en temel etkisini, çocuğun öğrenme yeteneklerinin okula devam etmediği süre boyunca zayıflaması olarak açıklamıştır. Matematik gibi birikimli olarak devam eden ve konu olarak birbirine bağlı olan derslerin bazılarını girmeyen çocuk diğer derslere girmiş olsa da öğrenmek için daha çok zorlanmakta ve daha çok çaba harcaması gerekmektedir. Minneapolis'te çocuk devamsızlıklarının akademik başarıya etkisi üzerine yapılan bir araştırmada; okula %95 oranında devam eden çocuğun akademik başarı düzeyi, %85 oranında devam eden çocuğun akademik başarı düzeyinden daha fazla bulunmuştur (Morgan, 2004). Bu konu üzerine yapılan diğer bir çalışma da 387 çocuk ile yapılmış ve okula düzenli devam etmenin, sınav puanlarına etkisi incelenmiştir. Yine bu araştırma sonucunda da okula düzenli devam eden çocuklar ile sınav puanlarının yüksekliği arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Margaret, 1997). Tüm bu çalışmalardan çıkarılabilecek sonucun, çocuğun okula düzenli olarak devamı sağlanmadığında öğrenmenin gerçekleşmediği ve çocuğun da derslerden soğuma davranışı göstererek okulda başarısız olduğu söylenebilir.

Margaret (1997) okula devamsızlığın biline diğer etkilerini şu şekilde açıklamaktadır;

- Çocuğun disiplin anlayışının oluşmaması ve sorumluluk kazanma temelini oturmaması,
- Çocuğun okul kültürünü kazanmakta zorlanması, okula devam konusunda esnek davranması,
- Gelecekteki iş hayatında da düzenini sağlayamaması,
- Psikolojik olarak birçok davranışsal problem yaşamaması,
- Çevre ile sağlıklı ilişkiler kurmakta sorun yaşamaması,

- Çocuğun eğitim sürecini terk etme olasılığının artması olarak açıklanabilir (Wagner, Dunkake ve Weiss, 2004).

Truancy (2005)'in çalışmasında da okula devamsızlık yapmanın devamsızlık yapan çocuğa etkisi şu şeklide açıklanmaktadır;

- Öğrenme yeteneklerinin azalması,
- Dükkân, araba soyma, şiddet vb. günlük suçlara katılımın artması,
- Okulu terk etme fikrine meyillenme veya yarıda bırakma,
- Refah düzeyinin azalması,
- Çetelere katılma oranında artma,
- Okulla ilgili çalışmalara katılmada isteksizlik,
- Sınıfta kalma oranında artış,
- Yükseköğrenime gidememe riskinin atması olarak sıralanabilir.

2.6.2.2 Okul Personeli, Diğer Çocuklar ve Tüm Okul Üzerindeki Etkileri

Okula devamsızlık durumundan okul personelleri arasında en çok etkilenenler, sınıflarında ders işlenen öğretmenlerdir. Malcolm, Thorpe ve Lowden (1996) okula devamsızlığın öğretmenler üzerinde bıraktığı etkileri şu şekilde açıklamaktadır;

- Özellikle mesleğe yani başlayan ve tecrübe sahibi olmayan öğretmenler daha fazla etkilenmektedir.
- Öğretmenler, derse devamsızlık yapan çocukları geride bırakarak başarısız olma duygusunu yaşamamaları için ders planlarında değişiklikler yaparak eski konuları tekrar etmek zorunda kalmaktadır.
- Öğretmenler, çocukların düzenli olarak eğitime devamını sağlamak amacıyla çok fazla çaba ve zaman harcamaktadırlar.
- Öğretmenler devamsızlık yapan çocuk olduğunda ders planlarında değişiklik yaparak günlük işlemleri gereken yerleri işleyememekte ve düzeni bozulmaktadır.

Malcolm, Thorpe ve Lowden (1996) devamsızlığın, yalnızca okula devam etmeyen öğrenciyi değil, okulun diğer öğrencilerini de doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebildiğini şu şekilde açıklamaktadır;

- Okula devam eden çocuklar devamsızlık yapan öğrenciden olumsuz anlamda etkilenmekte ve ona özenmektedir.
- Devamsız çocuk okulun işleyişindeki disiplin kurallarına ve okula karşı sorumluluklarına riayet etmemektedir. Bu durum da okul kültürünü kazanmış diğer

öğrencilerin de bu kurallara uymasında ve sorumlulukların yerine getirmesinde sorun yaşamasına sebep olabilir.

Okula devamsızlığın ciddi derecede bir sorun haline gelmesi tüm okulu etkilemektedir. Malkolm, Thorpe, ve Lowden (1996) bu etkileri şu şekilde açıklamıştır;

- Okula devamsızlık yapan çocuk başarısızlığı ve disiplin sorunlarını da beraberinde getirerek okulun adının kötü anılmasına sebep olabilir.
- Okula devamsızlık yapan öğrencilerin sınavlarda başarısız olmasıyla ülke çapındaki okul geneli sınav ortalamalarının düşük çıkmasına sebep olabilir.
- Okulun çocuğun bütünsel olarak gelişimine destek sağlayacak programlarda verimliliğin sağlanmamasıyla, program için ayrılan paranın boşa harcanmasıdır.

Tüm bu etkilerin yanında okula devamsızlığın bir de toplum üzerinde etkisi bulunmaktadır. Truancy (2005) devamsızlığın toplum üzerindeki etkisini şu şekilde açıklamaktadır;

- Çocuğun okula devamsızlığının artması ile toplumda işlenen suç oranlarının da artış gösterdiği görülmektedir. Buna paralel olarak suça maruz kalan kişi sayısı da artmaktadır.
- Suç oranlarının artması, ülkenin maddi ve manevi refah düzeyini olumsuz yönde etkilemektedir.

Çocuğun okula devamsızlığının öğretmeni, okuldaki diğer öğrencileri, okulu ve toplumu etkileyen çok boyutlu bir sorun olduğu anlaşılmaktadır. Çocuk okul çağında kazanması gereken sorumlulukları ve toplumsal normlarla yaşama bilincini kazanmadığında, bunun uzun dönemli en belirgin sonuçları ile yetişkinlik sürecinde karşılaşmaktadır.

2.7 Devamsızlık İle İlgili Yasal Durum

T.C. Anayasası başta olmak üzere çeşitli kanun ve yönetmeliklerle eğitim-öğretim süreci ile ilgili tüm düzenlemeler belirlenmiştir. Türkiye’de “1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu” ve “222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu” gereğince göre 6-18 yaş grubundaki tüm kız ve erkek çocuklar için 12 yıllık eğitim zorunludur. Buna rağmen günümüzde okullara kayıtlı olduğu halde çeşitli nedenlerle okula sık sık veya sürekli devamsızlık yapma riski taşıyan pek çok çocuk bulunmaktadır (Pehlivan, 2006).

2.7.1 Türkiye Cumhuriyeti Anayasası

7.11.1982 kabul tarihli Anayasamızın 42. Maddesi “Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi” başlığını taşımaktadır. Bu maddede herkesin eğitim öğretim almak hakkının olduğuna, eğitim ve öğretim kurumlarının devletin gözetimi ve denetimi altında olduğuna değinilmektedir.

Ayrıca aynı maddede ilkokulun tüm çocuklar için zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu belirtilmektedir. Bunun yanında devletin, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yaptığı ve Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamayacağı ve öğretilemeyeceği maddeleri yer almaktadır.

2.7.2 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu

14.06.1973 kabul tarihli 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 8. 26. ve 27. maddeleri “Eğitimde Eşitlik Ve İlköğretimin Zorunluluğu” ile ilgili maddelerdir. 8. Maddede eğitimde fırsat eşitliğine değinilmektedir. 26. Ve 27. Maddede ise ortaöğretim ve ortaöğretime devam hakkında bilgi verilmektedir.

4306 sayılı kanun ile ülkemizde daha önceden 5 yıl olarak uygulanan zorunlu eğitim süreci 1997-1998 eğitim-öğretim yılından itibaren 6-14 yaş grubuna yönelik 8 yıl olarak uygulamaya konulmuştur. 6287 sayılı kanunla da 8 yıl olan zorunlu eğitim süreci 2012-2013 eğitim-öğretim yılı itibariyle 14-18 yaş grubunu da içine alarak kesintisiz 12 yıla çıkarılmıştır.

2.7.3 MEB Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Kurumları yönetmeliğine göre İkinci Kısım Kayıt-Kabul ve Devam-Devamsızlık bölümü madde 14 ve madde 15’te devam ve devamsızlık süreleri ve uyulmaması halinde yapılması gerekenler şu şekilde açıklanmıştır;

a) Devam-Devamsızlık

Yönetmeliğin 14. maddesi gereğince; “kayıtları yapılan çocukların kuruma günlük eğitimi aksatmayacak şekilde devam etmelerinin sağlanması esastır. Ancak özel eğitim gerektiren çocukların sosyal uyum ve gelişim özelliğine göre günlük devam sürelerinde esneklik sağlanır.”

Yönetmeliğe göre; “özürsüz olarak aralıksız 10 gün okula devam etmeyen çocuğun velisinin okul müdürlüğüne yazı ile uyarılacağı ve bu uyarıya rağmen özürsüz olarak aralıksız 20 gün okula devam etmeyen ve devam ettiği hâlde belirtilen süre içinde ücretleri yatırılmayan çocukların kaydı silineceği” belirtilmiştir. Bu durumun ebeveyn ile yazılı olarak paylaşılacağı bildirilmiştir.

b) Hastalık Sonrası Okula Devam

Okul Öncesi Kurumları yönetmeliğine göre İkinci Kısım Kayıt-Kabul ve Devam-Devamsızlık

bölümü madde 15'te bulaşıcı bir hastalık nedeniyle devam edemeyen çocukların, sakınca olmadığına ilişkin sağlık kuruluşlarından alınacak doktor raporu ile okula devam edebileceği açıklanmıştır.

2.8 İlgili Literatür Araştırması

Araştırmanın bu bölümünde çalışma hakkında elde edilen gerekli yurtiçi ve yurtdışı literatür araştırmalarına yer verilmiştir.

2.8.1 Yurtiçi Araştırmalar

Mercan Uzun ve Bütün (2015), yaptığı çalışmada roman çocukların okula devamsızlık nedenlerini araştırmış ve bu çalışma için 15 okul öncesi öğretmeni ve ilkokul öğretmeni ile görüşme yapmıştır. Araştırmaya katılan bütün öğretmenler okuldaki çocukların sürekli devamsızlık yapmasından şikâyetçi olmuştur. Sürekli devamsızlık yapan çocuklara her sınıfta rastlandığı ve bu devamsızlık probleminin özellikle ilkbahar ve yaz aylarında daha çok arttığı bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda, devamsızlık sorununun roman çocukların eğitim gördüğü okullarda azımsanamayacak düzeyde gözlemlendiği, bu çocukların maddi problemlerden dolayı okul öncesi eğitimini alamadıkları, ailelerin çocuklarının eğitimine yeterli ilgiyi göstermedikleri ve çocukların aldığı eğitimin onlara iyi bir gelecek sunacağına inanmadıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Kadı (2000) tarafından Adana'daki İlköğretim okullarında çocuk devamsızlıklarının nedenlerinin incelendiği araştırmada; 118 öğrencinin ailesiyle görüşme yapılmış, 64 ilkokul müfettişi, 77 yönetici ve 692 öğretmene anket uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin okuldan kaynaklanan okul-aile işbirliğinin kurulamaması, okulda eğitim gören öğrencilerin bir ya da daha fazla kez sınıf tekrarı yapmak zorunda kalması, okulda rehber öğretmenin bulunmaması ve bu yüzden yeterli rehberlik çalışmalarının yapılamaması gibi sebeplerden dolayı devamsızlık yaptığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra ailelerin yaşadığı geçim sıkıntısı nedeniyle çocuklarının işgücünden faydalanması, ailelerin çocuklarının sorunlarına ilgisiz kalması ve onlarla birebir ilgilenmemesi, mevsimlik işler yapan ailelerin çocuklarının da işgücünden yararlanmak istemesi gibi aileden kaynaklanan nedenlerle ve kendi kişisel problemlerinden ve arkadaş çevrelerinden kaynaklanan sebepler nedeniyle devamsızlık yaptıkları da saptanmıştır. Ayrıca ailelerin daha çok erkek çocukların işgücünden yararlanmak istemeleri ve onların çalıştırılmasının aile için gelir kaynağı olarak görülmesi, kız çocuklarının ise sadece okuma yazma bilmesinin yeterli olduğu düşüncesi, ailenin öncelikli olarak erkek çocukların okuması gerektiğine olan inancı ve devletin devamsızlık

hakkında az ve yetersiz yaptırım uygulaması çocuğun okula devamsızlık yapmasına neden olmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin doğum yıllarının nüfusa geç yazdırılmasından dolayı yaşlılarından fiziksel olarak büyük olması ve Milli Eğitimde tüm birimlerde yaşanan devam-takip uygulamasındaki aksaklıklar gibi nedenlerin çocukların devamsızlık yapmasına neden olduğu belirlenmiştir. Çalışmada devamsız öğrencilerin okula devamını sağlayabilmek için; okulların daha donanımlı ve fiziki açıdan iyileştirilmiş olması, eğitim kadrosunun nitelikli şekilde yetiştirilmesi, hizmet içi eğitimler sayesinde var olan eğitim çalışmalarının desteklenmesi gerektiğine değinilmektedir.

Özbaş (2010)'ın yaptığı “İlköğretim Okullarında Çocuk Devamsızlığının Nedenleri” adlı çalışmada Ankara (Yenimahalle) Yeşilevler İlköğretim Okulu'nda okuyan 3. sınıf öğrencilerine “Devamsızlık Nedenleri Görüşme Ölçeği” uygulanmıştır. İlköğretim okullarında yaşanan devamsızlığın sebeplerinin incelenmesi ve öğrencilerin okula tam zamanlı şekilde devamı için okul tarafından yapılması gerekenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarında, ailelerin çocuklarının okul gereksinimlerini karşılayamaması ve ailenin çocuğun işgücünden yararlanarak ev ekonomisine katkıda bulunmasını istemesi öğrencilerin devamsızlığına sebep olmaktadır. Araştırma sonucunda, ailelere eğitimin önemi bilincini kazandırmak adına çalışmalar yapılması, ekonomik açıdan destek verilmesi ve öğrencilerin yaşadığı sağlık problemlerinin yakından takip edilmesi gibi hususlarda destek olunması doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Yıldız (2011)'ın ilkokul okullarındaki öğrencilerin yaptığı devamsızlıkların nedenlerini araştırmaya yönelik yapmış olduğu çalışmada, Elazığ il merkezinde bulunan 58 ilkokul okulunun 7. ve 8. sınıfta okuyan 3600 öğrenciye ve ilkokul kurumlarında görev yapan 178 öğretmene anket uygulanmıştır. Anketteki sorular belirlenirken bireysel nedenler, öğretmenden kaynaklanan, okuldan kaynaklanan, idareciden kaynaklanan, sağlık problemlerinden kaynaklanan, aileden kaynaklanan nedenler ve çevresel faktörler tek tek dikkate alınmıştır. Araştırma bulgularında gözlemlenen en önemli sonuç ise öğretmenlerin ve öğrencilerin yapılan devamsızlıklardaki en büyük etmenin öğrencilerin sağlık problemleri ve SBS'ye hazırlanmaları olarak görmesidir.

Şanlı Kula ve Yıldız (2011) Elazığ il merkezinde eğitim gören 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin devamsızlık ortalaması ildeki ortalamanın üzerinde olanları arasında yaptığı çalışma sonucunda devamsızlık nedenlerinin sınıf düzeyi ve cinsiyete bağlı olarak farklılaştığını belirlemiştir. Sonuç olarak tek tek ele alınan devamsızlık nedenleri sınıf ve cinsiyet bazında incelenirken; öğretmenden kaynaklanan devamsızlıklardaki bütün maddeler için hem sınıf

hem de cinsiyete göre, okul ve okul yönetiminden kaynaklanan devamsızlıklardaki tüm maddeler için cinsiyete göre, sağlık nedenlerinden kaynaklanan devamsızlıklardaki tüm maddeler için cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yani sonuç olarak, öğrencilerin 7. Sınıfta ya da 8. Sınıfta okumaları, kız ya da erkek olmaları ile devamsızlık yapma ya da yapmama istekleri benzer davranış göstermektedir.

Hoşgörür ve Polat (2015)'in yapmış olduğu araştırmada ortaokul öğrencilerinin okula devamsızlık nedenlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 27 ortaokul öğrencisi ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin devamsızlık yapmasındaki ilk neden olarak ailevi nedenlerin geldiği daha sonra ise sırasıyla kişisel nedenlerin, sağlık nedenlerinin ve arkadaş çevresinden kaynaklı nedenleri izlediği tespit edilmiştir.

İpek (2018), çalışmasında okul sosyal hizmet uygulamalarının özel okullarda ve devlet okullarında okuyan öğrencilerin devamsızlık düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlayarak öğrencilerin yaşadığı en büyük problemlerden biri olan devamsızlık sorununu araştırmıştır. Toplamda 4 okuldaki 6.-7.-8. Sınıfta eğitime devam eden 294 öğrenciden veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden hastalık sebebiyle devamsızlık yapanların oranının %61.2, keyfi olarak devamsızlık yapanların oranının %26.7, küçük hastalıklardan (grip, soğuk algınlığı vb) dolayı devamsızlık yapanların oranının ise %12.1 olduğu tespit edilmiştir. Ailenin aylık geliri ile okuldaki devamsızlık sebebi arasında yapılan ki-kare analizi sonucuna göre bu iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır.

Öztekin (2013) lise öğrencilerinin devamsızlık sebeplerini belirlemek amacıyla 1037 lise öğrencisinden ve 18 lise öğrencisinden oluşan 2 farklı grupta çalışmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Devamsızlık Nedenleri Formunu ve Çocuk Görüşme Formunu kullanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde; öğrencilerin devamsızlık nedenleri olarak en çok sağlık problemlerini, en az ise aileden kaynaklanan sebepler gösterdiği görülmektedir. Bu araştırmada, bir öğrencinin okula karşı olumsuz tutumunun tek başına devamsızlık yapma davranışında bir etmen olmadığı, birlikte ya da tek başına bulunan birçok etmenin varlığının öğrencinin okuldan uzaklaşıp devamsızlığa yönelmesine ve eğitim sistemini terk etmesine neden olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Adıgüzel ve Karadağ (2013), ortaöğretimde eğitim gören öğrencilerin okula karşı tutumları ile devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Şanlıurfa(Viranşehir) 'daki 10 resmi ortaöğretim kurumunda eğitim alan 10. Sınıf öğrencileri ile çalışma yapmıştır. Araştırma ölçeği toplam 375 öğrenciye (201'i erkek, 156'sı kız) uygulanmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin okula karşı tutumları ile devamsızlık durumları arasında anlamlı

farklılık olduğunu göstermiştir. Yani devamsızlığı az olan öğrencilerin okula karşı tutumlarının devamsızlığı fazla olan öğrencilere göre daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Gökyer (2012), ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin devamsızlık nedenlerini araştırmak için 578 öğrencinin görüşlerini incelemiştir. Çocuklar arasındaki okuldaki disiplinin fazla olduğu ve derslerin sıkıcı olduğu düşüncesi okuldan kaynaklı devamsızlık nedenleri arasında ilk sıralardadır. Öğretmen kaynaklı devamsızlık sebepleri olarak çocuklar; öğretmenlerinin aşağılayıcı ya da küçük düşürücü davranışlarının ve sınıf içinde ya da okul içinde ayrımcılık içeren uygulamaların varlığını ifade etmişlerdir. Araştırmada öğrencilerin devamsızlık yapmasına en çok öğretmenden kaynaklanan sebeplerin en az ise aileden ve çevreden kaynaklanan sebeplerin neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sönmez (2019), ‘Devamsızlık Nedenleri Formu’ kullanarak mesleki ve teknik ortaokulunda okuyan 846 öğrenciden veriler toplayarak öğrencilerin devamsızlık nedenlerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin en çok sağlık problemlerinden en az ise arkadaş çevresinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şanlı, Altun ve Tan (2015) yaptığı çalışmada öğrencilerin görüşlerini alarak okula devamsızlık yapan öğrencilerin devamsızlık sebeplerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 16 farklı okulda eğitim gören 9. , 10. , 11. ve 12. sınıf öğrencilerinden en fazla devamsızlık yapanlar oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin okula devamsızlık yapmalarına; öğrencilerin kendilerinden, çevrelerinden ve ailelerinden kaynaklanan problemlerin, okul ortamı ve okuldan kaynaklanan problemlerin ve öğretmenlerden kaynaklanan problemlerin sebep olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okula devamsızlığını azaltmak için ne gibi önlemler ya da değişiklikler yapılmasıyla ilgili yöneltilen sorulara verilen çocuk yanıtları incelendiğinde; okulun daha eğlenceli yer olması, blok ders uygulamasının kaldırılması ve sosyal etkinlik çalışmalarının artırılması cevaplarına ulaşılmıştır. Buna ek olarak, öğretmenlerin öğrencileri ile daha fazla ilgilenmesi, okulda sağlık personelinin olması, ders içerisinde kullanılan araç-gereçlerin yeterli hale getirilmesi ve öğretmenlerin çocuklara daha hoşgörülü yaklaşması gerektiği cevaplarına da ulaşılmıştır. Bu araştırmanın önemli sonuçları arasında, okulu daha fazla sosyal etkinliklerin yapıldığı yaşanabilir bir ortam haline getirerek sadece ders ortamı olmaktan çıkarmak yer almaktadır.

Girgin (2016), ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık nedenlerini belirlemek amacıyla Balıkesir il merkezinde bulunan 1243 çocuk ve 429 öğretmene “Çocuk Devamsızlık Nedenleri Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre çocuk ve öğretmenler devamsızlık

nedenlerinin alt boyutları olan öğretmenlerden kaynaklı, sağlık kaynaklı ve ailevi kaynaklı nedenlerde aynı düşünülmektedir. Ancak diğer alt boyutlar olan bireysel, okuldan ve okul idarecilerinden, çevresel nedenlerden kaynaklanan devamsızlıklarda farklı düşünülmektedir. Araştırmanın sonucunda erkek öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin tüm alt boyutlarında kız öğrencilerden daha çok devamsızlık yaptığı bilgisine ulaşılmıştır.

Aküzüm, Yavaş, Tan ve Uçar (2015) çalışmasında Zirve üniversitesi ve Dicle Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programında öğrenim gören 30 ilkokul kurumu öğretmeni ve 30 yöneticinin görüşlerini almıştır. Çalışmadaki bulgular ile ailelerin çocuklarına karşı duyarsız olması ve bu ailelerin yaşadığı ekonomik problemler ile okuldaki yetersiz olanakların öğrencilerin devamsızlık yapması ve okulu terk etme davranışlarındaki en temel kaynaklar olduğu sonucuna varılmıştır. Eğitimciler ise devamsızlık ve okul terkini azaltmak için öğrencinin velisiyle görüşüp, öğrenciye karşı daha çok ilgili davranıp sorumluluk vererek bireysel çabalar göstermişlerdir.

Yurt içinde konu ile ilgili yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, tarama modelindeki çalışmaların genellikle ilkokul ve ortaöğretim düzeyi öğrencilerin okula devamsızlığı üzerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesine yönelik olduğu görülmektedir. Yapılan nitel ve nicel araştırmalarda ilkokul okulu yaş grubundaki çocukların okula devamsızlık sebepleri büyük oranda sağlık durumundan ve ailevi etkenlerden kaynaklanması yönünde benzerlik göstermektedir (İpek, 2018; Kadı, 2000; Özbaş, 2010; Yıldız, 2011). Ortaöğretim grubu öğrencilerin ise okula karşı olumsuz tutum geliştirmesi, okuldaki sosyal aktivitelerin çocuk açısından yeterli görülmemesi, öğretmen tutumları ve sağlık durumlarından kaynaklanan okula devamsızlıklarının bulunması çalışmalarda benzerlik göstermiştir (Adıgüzel ve Karadaş, 2013; Girgin, 2016; Gökyer, 2012; Öztekin, 2013; Sönmez, 2009; Şanlı, Altun, Tan, 2015). Ortaöğretim düzeyi öğrencilerin devamsızlık nedenleri genel olarak çocuklar ile gerçekleştirilirken, ilkokul düzeyi öğrencilerin devamsızlıklarına yönelik çalışmalar daha çok öğretmenlerle yapılmıştır (Adıgüzel ve Karadaş, 2013; Girgin, 2016; Gökyer, 2012; Kadı, 2000; Öztekin, 2013; Sönmez, 2009; Şanlı, Altun, Tan, 2015; İpek, 2018; Yıldız, 2011). Çalışmaların sadece bir tanesinde (Kadı, 2000) ebeveyn görüşlerine başvurulmuş, diğer çalışmalar öğretmen, çocuk ve yöneticiler üzerinden incelenmiştir. Ayrıca Mercan Uzun ve Bütün (2015)'ün okul öncesi dönem Roman çocukların okula devamsızlık nedenlerini araştırdığı çalışma, okul öncesi dönemdeki devamsızlık nedenlerinin tespit edilmesi ve giderilmesi yönünde ülkemizde yapılan ilk çalışma olması

bakımından önem taşımaktadır. Çocukların okula devamsızlık nedenlerini belirlemek amacıyla çalışmalarda genellikle ‘Devamsızlık Nedenleri Formu’ ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarının kullanıldığı görülmektedir.

2.8.2 Yurtdışı Araştırmalar

Türkiye’de yapılan araştırmaların yanı sıra diğer ülkelerde de okula devamsızlık üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Uluslararası literatür tarandığında devamsızlık nedenlerine yönelik farklı birçok bakış açısı geliştirilmiştir. Devamsızlık nedenleri çocuk bakış açısıyla incelendiğinde; çocuğun okulda canının sıkılması, okuldaki sosyal aktivite alanlarının az bulunması veya bulunmaması, derslerin gereksiz görülmesi, disiplin cezaları, öğretmen-çocuk ilişkisinin sağlam kurulamaması gibi nedenler sayılabilir (DeKalb, 1999). Bunun yanı sıra çocuğun okulda arkadaş edinememesi, okula devamını gerektiren bir gerekçe bulamaması, okulda karşılaştığı akran zorbalığı ve çocuğun okulda kendini yalnız hissetmesi gibi sebepler de devamsızlığa sebep olmaktadır (Star, 2000). Uluslararası literatür taraması yapıldığında çocuğun okula devamsızlığına sebep olan diğer faktörlerinde de aile, okul ve toplum kaynaklı olduğu görülmektedir.

Crews (2000)’in çalışmasına göre okula devamsızlığın önlenmesi için öğrencinin ve çevrenin birçok görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde açıklanabilir; okula devamın sağlanmasındaki en büyük sorumluluk öğrencinin kendisine düşmektedir. İlk olarak çocuk kaliteli bir eğitim almanın bilincinde olmalıdır. Öğrencinin okula devam etmesinin, başarılı olabilmesi ve toplumda kendini kabul ettirip etkin rol üstlenebilmesi için kritik bir öneme sahip olduğunun farkında olması gerekir. Bunun yanında çocuğun devamsızlığının azaltılması ve okul başarısının artması için ailelerin de çocuklarının eğitim hayatında aktif rol almaları ve onlara rehberlik etmeleri gerekmektedir. Ayrıca ailelerin öncelikli görevi çocuklarını eğitimin önemi konusunda bilinçlendirmektir. Çocuğun okula devamsızlığının azaltılması ve akademik başarısının artması için öğrencinin öğrenmesini sağlayacak koşulların en iyi şekilde oluşturulması gerekmektedir. Örneğin; çocuğun okul ve sınıf hakkında olumlu ve güvenli izlenimlerinin olması ve ortamın çocuğu çalışmak için çaba göstermeye yöneltmesi gerekmektedir. Bu koşulların sağlanmasındaki en büyük görev; öğretmenlere, yöneticilere ve diğer okul personellerine düşmektedir. İşyerleri öğrencilerin ücretli olarak çalışıp okumak zorunda olduklarının farkında olduğu için onlar işyerlerinde çalışan öğrencilerin okuldaki sorumluluklarını yerine getirip getirmediğinden emin olmalıdır. Birçok çocuk gece geç saatlere kadar çalışmaktadır. İş yerleri okullarla işbirliği yapmalı ve çalışan öğrencilerin okula devamını destekleyici çalışmalar yaparak çocukların düzenli olarak okula gitmesini

sağlamalıdır. Eğer öğrencinin işten sonra okula gitmediği fark edilirse, bu davranışı değişip okula devamlı gitmeye başlayana kadar geçici olarak işten çıkartılabilir ya da öğrencinin çalışma saatleri azaltılabilir. Gençlerin okula düzenli bir şekilde devam etmesi için tüm toplum etkin bir şekilde çalışma yapmalıdır. Toplum okula devamsız olan öğrencilerin zamanını nerede geçirdiği konusunda endişelenmeli, bu çocukların karşılaştığı problemlerde onlara yardımcı olmalıdır. Öğrencilerin okuldan kaçma eğilimi toplumun eğitimle ilgili değerleriyle ilişkilidir. Eğer toplum çocukların okula gidip gitmemesi hakkında bir kaygı duymayıp önlemler almıyorsa, bu umursamaz davranışın olumsuz etkileri çocuklar yetişkin olarak topluma katıldıkları zaman hissedilecektir (Crews, 2000; Akt; Özbaş, 2010).

Arbour, Mendive, Snow, Treviño, Yoshikawa, Willett, ... &, Weiland (2016)'un Şili'de yapmış olduğu deneysel bir çalışmada 64 okulda 1.876 çocuğun okul öncesi dönemde sık sık devamsızlık yaptığı ve bunun sonucunda devamsızlıkların akademik başarıyı düşürmesine sebep olan birçok etken oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında bireysel olarak devamsızlık yapan çocuklarda, bireysel çalışma gibi müdahalelerle dili kullanma ve okuryazarlık alanında devamsızlığın etkisinin hafifletildiği ve hatta çocuk üzerinde olumlu sonuçların ortaya çıktığı açıklanmıştır.

Gottfried ve Kirksey (2017)'in çalışmasına bahar döneminde meydana gelen yoğun devamsızlıklar üzerinde durmuştur. Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin üç yıl boyunca bahar dönemi sınav puanları incelenmiş ve bunun sonucunda bahar devamsızlıklarının sınav puanları ile ilişkili olduğunu tespit edilmiştir. Politika ve uygulamalarla bahar dönemi devamsızlıklarının azaltılması gerekliliğinden bahsedilmiştir.

Coons, Lara, Noble & Pelika, (2018) çalışmasında kronik devamsızlık kavramı üzerinde durmuştur. Kronik devamsızlığın çocuk üzerinde ekonomik ve sosyal yönde kalıcı etkiler bırakabileceğini savunmuştur. Bu etkiler okul öncesi dönemde okula sürekli devamsızlık yapan çocuğun ilkokula hazır olma düzeyinin düşük olacağı, ilkokulda sınıf düzeyinde okuma olasılığının daha düşük olacağı, sosyal katılım düzeylerinin daha düşük olacağı, okulu bırakma ihtimalinin daha yüksek olacağından lise veya üniversiteye gitme ve mezun olma olasılığının daha düşük olacağı şeklinde açıklamıştır. Bunun yanında devamsızlığı sadece çocukluk dönemi olumsuz etkileri ile sınırlamayıp yetişkinlik dönemi ve devletin ekonomik sistemi çerçevesinden de değerlendirmiştir. Ekonomik ve eğitim sistemi çerçevesinden bakıldığında devamsızlık, öğretimin etkili bir şekilde verilmesini bozması, başarı farkını genişletmesi ve okullara devlet finansmanını azaltması gibi sonuçlara ulaşmıştır.

Fuhs, Nesbitt ve Jackson, (2018) çalışmasında okul öncesi dönemde dezavantajlı bölgelerde

bulunan çocuklar için okul öncesi eğitime sürekli katılım ve erken dönemde kaliteli eğitim ortamının ve okul öncesine yapılan yatırımların çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyinin artmasını ve çocuklar arasındaki gelir-başarı farkının azalmasını sağladığından bahsetmiştir. 197 çocuk üzerinde yapılan çalışmada, okul öncesi eğitime çocukların katılım oranları, sınıf kalitesi ve mahalle yoksulluğu ile çocukların okula hazırlık becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada yoksul mahallelerde yaşayan çocuklar kamu ve özel sektöre ait 48 derslik bir programa katılmıştır. Kronik devamsızlık da dâhil olmak üzere katılım oranları, çocukların bilişsel becerilerindeki kazanımları ile önemli ölçüde ilişkili bulunmuş, ancak sadece çocuklar yüksek kaliteli sınıflara katıldıklarında anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Sonuçlar, okul öncesi eğitime katılım oranlarını artırma çabalarının, toplumlarda okul öncesi sınıf kalitesini artırmaya yatırım yapıldığı zaman fayda sağlayabileceğini göstermektedir.

Ansari ve Purtell, (2018) Aile ve Çocuk Deneyimleri Araştırması'nın ulusal temsilci verilerini kullanarak yaptığı çalışmada 3 ve 4 yaşında okul öncesi eğitime katılan çocukların okula devamsızlık yapması, daha düşük matematik ve okuryazarlık başarıları ile ilişkilendirilmiştir. Ancak, iki yıllık okul öncesi eğitim deneyimi olan ve daha az devamsızlık yapan çocukların anaokulunun sonuna kadar programa sadece bir yıl devam eden çocuklara kıyasla daha fazla dil gelişimi gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Faroque, Jamaluddin, Isahak, Ismail, Mohamed, Ramli, ... &, Rani (2019) Malezya'nın Klang Vadisi'ndeki okul öncesi dönemi çocuklar ile yarı deneysel çalışmada davranış ve sağlık koşullarına bir değişiklik getirmeye yönelik dijital araçlarla birlikte el hijyeni eğitim programından oluşan bir müdahalenin etkinliği değerlendirmiştir. Çalışmaya 5-6 yaş arası erkek ve kız toplam 377 çocuk katılmış, deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. 2 aylık etkinlik süresi boyunca, test grubundaki çocuklar etkileşimli akıllı tabletler yardımıyla uygun el hijyeni uygulamaları ve teknikleri konusunda eğitilmiştir. Tüm çocukların, devamsızlık yaptığı gün sayısı, uygulamadan önce ve etkinlik sırasında 2 ay boyunca kaydedilmiştir. Programa devamsızlık oranı test grubunda %25 ile sınırlı kalırken, kontrol grubunda %89'u bulmuştur. Sonuçlar, program süresi boyunca test ve kontrol grubu için devamsızlık oranları arasında anlamlı bir fark göstermiştir. Okul öncesi çocuklar arasında devamsızlığın aslında genellikle aralarında kolayca yayılan el, ayak ve ağız hastalığı, akut gastroenterit, soğuk algınlığı ve grip gibi hastalıklardan kaynaklandığı ve bunun nedeninin zayıf bağışıklık ve uygun el hijyeni hakkında bilgi eksikliğinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, uygun eğitim ve müdahalenin, hastalık nedeniyle okul devamsızlığın azaltılmasına yardımcı olabileceğini göstermektedir.

Yurt dışındaki çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde yurt içinde yapılan çalışmalara oranla daha büyük örneklemeler ile çalışıldığı görülmektedir (Ansari ve Purtell, 2018; Arbour, Yoshikawa, Fuhs, Nesbitt, & Jackson, 2018; Faroque, Jamaluddin, Isahak, Ismail, Mohamed, Ramli, ... & Rani (2019); Willett, Weiland, Snow, Mendive, ... & Treviño, 2016). Yapılan çalışmalarda benzer şekilde çocukların okula devamsızlık sebepleri araştırılmış ve bunun çocuğa, topluma ve sisteme etkileri incelenmiştir (De Kalb, 1999; Crews, 2000; Lora, Noble, Pelika, Coons, 2018; Star, 2000). Ansari & Purtell (2018) ise çalışmasında bahar döneminde ilkökul düzeyinde devamsızlıkların arttığına değinerek bunun öğrencinin sınav puanları ile ilişkisini araştırmıştır.

Ansari & Purtell (2018), Arbour, Mendive, Snow, Treviño, Yoshikawa, Weiland, ... & Willett (2016) ve Coons, Lora, Noble, Pelika, (2018)'un yapmış olduğu araştırmalarda okul öncesi dönemde okula devamsızlığın çocuğa, topluma ve sisteme etkileri araştırılmıştır. Fuhs, Jackson & Nesbitt (2018), dezavantajlı bölgelerde yaşayan okul öncesi dönem çocuklarının okula devamsızlık nedenlerini araştırmış ve okul öncesine yapılan yatırımların devamsızlığı azaltacağına ilişkin çalışmasını gerçekleştirmiştir. Mohamed, Rani, Jamaluddin, Ismail, Ramli, Faroque, ... & Isahak, (2019) ise çalışmasında okul öncesi çocuklar arasında devamsızlığın genellikle aralarında kolayca yayılan el, ayak ve ağız hastalığı, akut gastroenterit, soğuk algınlığı ve grip gibi hastalıklardan kaynaklandığı ve bunun nedeninin zayıf bağışıklık ve uygun el hijyeni hakkında bilgi eksikliğinden kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. El hijyeni eğitimi verilerek okul öncesi dönemde devamsızlık nedenleri arasında en önemli etken olan hastalık nedeniyle okul devamsızlığın azaltılmasının mümkün olabileceğini belirtmiştir.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda ülkemizdeki çalışmalara oranla daha çok okul öncesi eğitimdeki devamsızlıklar üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Ansari & Purtell, 2018; Arbour, Yoshikawa, Willett, Weiland, Snow, Mendive, ... & Treviño, 2016; Lora, Noble, Pelika, Coons, 2018; Fuhs, Nesbitt, & Jackson, 2018 ve Mohamed, Rani, Jamaluddin, Ismail, Ramli, Faroque, ... & Isahak, 2019).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin çocukların okula devamsızlıkları hakkındaki görüşlerinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğu olan ebeveynlerin, çocukların okula devamsızlıkları hakkındaki görüşleri incelenmektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Nitel araştırma yönteminde yaşanan olayların içinde bulunulan ortamda araştırılması ve bu ortam göz önünde bulundurularak anlaşılması ön planda tutulmaktadır (Yıldırım, 1999). Çocukların okula devamsızlıkları içinde bulunulan ortamdan ve ortamı oluşturan unsurlardan bağımsız düşünilemeyeceği için nitel araştırma yönteminin kullanılması uygun bulunmuştur. Nitel araştırma yöntemi gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi farklı veri toplama yöntemlerinin kullanılarak algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konulduğu nitel bir süreç olarak tanımlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Nitel araştırmalar yürütülürken kullanılan farklı araştırma desenleri vardır. Bu araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması; güncel bir konuyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984). Durum çalışması bir durumu yakından ve derinlemesine anlamaya ve ortaya çıkarmaya dayalıdır (Yin, 2017). Merriam (1998) durum çalışmasını bir örneğin, olgunun veya sosyal birimin yoğun, bütüncül bir biçimde tanımlanması ve analizi olarak tanımlamıştır. Bütüncül bakış açısı, nitel veriyi analiz eden araştırmacıların yoğunlaştıkları konuyu bir bütün olarak algılama çabasını ifade etmektedir. Patton (2014), görüşme esnasında söylenenlerin bütününe anlaşılmasının, bireyin sosyal çevresi veya bulunduğu kurumun dışsal bağlamının tanımlanması ve yorumlanmasıyla mümkün olabileceğini belirtmektedir. Bütünün karmaşık bir sistem olarak anlaşılmasının parçalarının toplamından büyük olmasıyla ilişkilendirmekte ve araştırmacının

özneler kadar bağlama da duyarlı olması gerektiğinin altını çizmektedir.

3.2 Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda sayısallaştırma veya genelleme kaygısı güdülmeden derinlemesine yorumlanabilecek veriye erişim amaçlanmaktadır (Patton, 2014). Nicel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan olasılık örnekleminin temellendiği nokta genelleme iken; nitel araştırmalardaki amaçlı örnekleminin hedefi derinlemesine bilgiye erişimdir. Dolayısı ile nitel araştırmalarda araştırmacı örneklem seçiminde zengin bilgi içeren durumlara bilinçli olarak yönelmektedir (Patton, 2014). Bu amaç doğrultusunda çalışma grubunun belirlenmesinde örneklem belirleme yöntemlerinden birisi olan kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme yöntemi araştırmanın problemi hakkında zengin bir bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında özellikle etkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu örnekleme yönteminde konu hakkında bilgi sahibi olan birisine konu hakkında kim ya da kimlerle görüşüldüğünde zengin bilgi elde edilebileceğinin sorulmasıyla süreç başlamaktadır (Patton, 2014). Bu çalışmada kartopu örnekleme yönteminin seçilme sebebi, görüşülen kişilerden yola çıkılarak araştırılan konuya en uygun kaynaklara ulaşabilmektir. Araştırmaya sınıfında devamsızlık problemi yaşayan çocukları bulunan öğretmenler ve çocukları devamsızlık yapan ebeveynler dahil edilmiştir.

Araştırma incelenen durumun boyutları göz önüne alınarak farklı katılımcı grupları içerecek biçimde planlanmıştır. Katılımcılar seçilirken merkezde ve köyde ebeveynlerin farklı sosyoekonomik düzeylerde ve kültürel yapıda, öğretmenlerin de çalıştığı kurumların fiziki ortamının, bulunduğu mahallenin/köyün, öğretmenin kıdeminin değişken olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları Doğu Anadolu bölgesinde bulunan Bitlis ilinin Ahlat ilçe merkezinde ve çeşitli köylerinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına devam problemi yaşayan çocukların öğretmenlerinden ve ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırmada Ahlat ilçe merkezinde görev yapan 6 öğretmen ve çocuğu merkezde okula kayıtlı 4 ebeveyn, çeşitli köylerde görev yapan 6 öğretmen ve çocuğu köydeki bir okula kayıtlı 4 ebeveyn ile görüşme yapılmıştır. Toplamda 12 okul öncesi öğretmeni ve çocuğu okul öncesi eğitime kayıtlı 8 ebeveyn ile çalışma yapılmıştır.

Aşağıda Tablo 1’de katılımcı öğretmenlere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1: Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Kod	Eğitim durumu	Cinsiyet	Kıdem	Sınıf Mevcudu	Devamsız Çocuk K/E
-----	---------------	----------	-------	---------------	--------------------

		K/E		K/E	
M1	Lisans	K	10 yıl	66	48
				28/38	26/22
M2	Lisans	K	6 yıl	28	10
				9/19	6/4
M3	Lisans	E	4 yıl	37	12
				17/20	2/10
M4	Lisans	K	1 yıl	42	32
				26/16	22/10
M5	Lisans	K	2 yıl	22	2
				11/11	1/1
M6	Lisans	K	4 yıl	17	3
				11/6	3/0
K1	Lisans	K	5 yıl	19	6
				11/8	2/4
K2	Lisans	K	3 yıl	34	20
				12/22	6/14
K3	Lisans	K	3 yıl	27	16
				13/14	4/10
K4	Lisans	K	2 yıl	13	3
				4/9	1/2
K5	Lisans	K	1 yıl	31	10
				17/14	6/4
K6	Lisans	E	4 yıl	32	7
				18/14	4/3

Tablo 1 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin 10'unun kadın, 2'sinin erkek olduğu görülmektedir. Kadınların oranı %84.4 iken erkeklerin oranı %16.6'dır. Farkın bu kadar yüksek olmasının sebebi okul öncesi alanında çalışan kadınların erkeklere oranla çok daha fazla olması olarak düşünülebilir. Katılımcılardan 6 tanesi ilçe merkezinde ve mahallelerde bulunan okullarda (M1, M2, M3, M4, M5, M6), 6 tanesi ise köy okullarında (K1, K2, K3, K4, K5, K6) görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler

öğrenim düzeyi bazında değerlendirildiklerinde; katılımcıların hepsinin okul öncesi öğretmenliği lisans programından mezun oldukları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine bakıldığında, 1-3 yıl arası öğretmenlik yapmış olan 6 kişi, 4-6 yıl arası öğretmenlik yapmış olan 5 kişi, 10 yıl öğretmenlik yapmış olan 1 kişi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında genel olarak 1-6 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Bunun sebebi ilçe genelinde daha çok mesleğine yeni atanmış öğretmenlerin bulunmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf mevcudu durumlarına bakıldığında 1 kişinin sınıf mevcudunun 10-20 kişi, 6 kişinin sınıf mevcudunun 21-30 kişi, 3 kişinin sınıf mevcudunun 31-40 kişi, 2 kişinin sınıf mevcudunun 40 ve üzeri çocuk olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2’de ilçe genelindeki okul öncesi eğitim kuruma kayıtlı çocuk sayısı ve devamsız çocuk sayısı verilmektedir.

Tablo 2: Okula Kayıtlı Çocuk Sayıları ve Devamsızlık Oranları

	Çocuk Sayısı	Devamsız Çocuk Sayısı	%
	K/E	K/E	
Merkez	212	107	50.4
	102/110	60/47	
Köy	156	62	39.7
	75/81	25/37	

Araştırmaya katılan çocuk sayılarına bakıldığında merkezde okul öncesi eğitim kurumlarına kayıtlı 212 çocuk, köyde ise 156 çocuk bulunduğu görülmektedir. Okullara kayıtlı kız ve erkek çocuk sayıları birbirine yakındır. Merkezde 212 çocuk içinden 107 çocuk okul öncesi eğitim kurumuna kayıtlı olduğu halde sürekli ya da aralıklı devamsızlıklar yapmaktadır. Köyde ise 156 çocuk arasından 62 çocuk sürekli veya aralıklı devamsızlıklar yapmaktadır. Bu sayılara oran yönünden bakacak olursak; merkezde devamsız çocuk oranı %50,4 iken, köyde bu oran %39,7 olarak belirlenmiştir. Köyde çalışma yapılan çocukların devamsızlık oranı merkezdeki çocukların devamsızlık oranından düşük çıkmıştır. Tablo 2 incelendiğinde ilçe merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarına kayıtlı oldukları halde devam etmeyen çocuk sayısının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3’te ise araştırmaya katılan ebeveynlere ilişkin demografik bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 3: Ebeveynlere İlişkin Demografik Bilgiler

Kod	Eğitim Durumu	Anne/Baba	Çocuk Sayısı	Ev nüfusu	Birlikte/Boşanmış
VM1	Önlisans	B	2	5	Boşanmış
VM2	Lise	B	3	5	Birlikte
VM3	Ortaokul	B	3	5	Birlikte
VM4	Lise	A	2	4	Birlikte
VK1	Okuryazar	B	11	13	Birlikte
VK2	Okuryazar	A	6	8	Birlikte
VK3	Okuryazar değil	A	6	10	Birlikte
VK4	Okuryazar	B	4	7	Birlikte

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan ebeveynlerden 7 tanesi birlikte, merkezde yaşayan ebeveynlerden 1 tanesi ise boşanmıştır. Yapılan çalışmada görüşmeler 5 baba ve 3 anne olmak üzere toplam 8 ebeveyn ile yürütülmüştür. Katılımcılardan 4 tanesi ilçe merkezinde ve mahallelerde (VM1, VM2, VM3, VM4), 4 tanesi ise çeşitli köylerde (VK1, VK2, VK3, VK4) yaşayan ebeveynlerden oluşmaktadır. Görüşülecek kişi ebeveynlerin uygunluk durumuna göre belirlenmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynler öğrenim düzeyi bazında değerlendirildiklerinde; katılımcılardan 1 tanesi önlisans mezunu, 2 tanesi lise mezunu, 1 tanesi ortaokul mezunu, 3 tanesi okula hiç gitmemiş fakat okuryazar, 1 tanesinin de okuma-yazması olmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynler çocuk sayısı açısından değerlendirildiklerinde; 2 çocuğu olan 2 ebeveyn, 3 çocuğu olan 2 ebeveyn, 4 çocuğu olan 1 ebeveyn, 6 çocuğu olan 2 ebeveyn ve 11 çocuğu olan 1 ebeveyn olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin ev nüfusu değerlendirildiğinde 3 tane çocuğun büyükanne/baba ile beraber yaşadığı bilgisine ulaşılmıştır. Bunlardan 2 tanesi köyde 1 tanesi merkezde yaşamaktadır. Merkezde yaşayan çocuğun da anne ve babası boşanmış olduğu için çocuk baba ile birlikte büyükanne/baba ile beraber yaşamaktadır.

Tablo 3 incelendiğinde merkezde yaşayan ve çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devamsızlık yapan ebeveynlerin eğitim düzeyinin, köyde yaşayan ebeveynlere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Çocuk sayısı açısından bakıldığında merkezdeki ebeveynlerin 2-3 çocuğu varken bu sayının köylerde 4-11 arasında değiştiği görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Nitel veriler temel veri toplama ve destekleyici veri toplama yöntemleri ile toplanmaktadır. Gözlem, görüşme ve belge incelemesi temel veri toplama yöntemlerindendir (Özdemir, 2010).

Destekleyici veri toplama yöntemleri ise bireysel yaşam hikâyeleri, özgeçmiş incelemeleri, tarihsel analizler, film, video ve fotoğraflar, beden dili çözümlemeleri, anketler, tarama

alışmaları ve psikolojik testler olarak sıralanabilir (Marshall ve Roseman, 1995). Araştırmada temel veri toplama yöntemi olarak görüşme tercih edilirken, destekleyici veri kaynağı olarak çocukların okula kayıt formları, çocuğun okula kazandırılması için yapılan ve belgelendirilmiş projeler kullanılmıştır. Görüşme yöntemi araştırmaya katılanların deneyimleri, tutumları ve görüşleri hakkında oldukça derinlemesine bilgi elde edilmesini sağladığı için sosyal bilimler alanında oldukça sık kullanılmaktadır (Briggs, 1986).

Mevcut araştırmada veri toplama aracı araştırma soruları doğrultusunda araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Görüşme soruları araştırmacı tarafından okul öncesi öğretmenlerine ve ebeveynlere yönelik ayrı ayrı hazırlanmıştır. İki ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formunun birbiri ile paralellik göstermesine özen gösterilmiştir. Açık uçlu sorulardan oluşan formlar, katılımcıların demografik bilgilerini, öğretmenin ve ebeveynin ilgili araştırma öznesi ile ilgili deneyimlerini açığa çıkarmayı hedeflemektedir. Görüşme sorularında ebeveyn ve öğretmenlere; çocuğun okula devamsızlık sebepleri, okula karşı tutumu, ebeveyn ve öğretmenlerin çocukların okula devamının sağlanması için yaptığı çalışmalara ilişkin sorular yöneltilmiştir. Görüşme soruları hazırlanırken alan yazındaki çalışmalardan yararlanılmıştır. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra okul öncesi eğitimi anabilim dalında uzman öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Soruların işlevselliğinin belirlenmesi için her özne grubundan bir katılımcı ile pilot görüşmeler yapılarak görüşme soruları sınanmış ve olası görüşme süresi tespit edilmiştir. Yapılan ön görüşmelerden hareketle görüşme formunda gerekli görülen değişiklikler yapılmış ve görüşme sorularının son hali verilmiştir. Pilot görüşme verileri analize dâhil edilmemiştir.

Katılımcıların yaşantılarına ve deneyimlerine odaklanılan bu çalışmada, veri türleri içinde yer alan görüşlere ilişkin veriler (Yıldırım ve Şimşek, 2016) ön plana çıkarılmıştır. Nitel araştırmalarda insanların deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya çıkarmak ve sosyal gerçekliği anlamak için sık başvuru alan ve etkili yöntemlerden biri görüşmedir. Araştırmanın en önemli veri kaynağı olan bireyin duygu, düşünce ve tutumlarını bireyin kendisinden açık uçlu sorular aracılığıyla almak en uygun ve güvenilir yol olarak belirtilmektedir (Bogdan ve Biklen, 1992). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin çocukların okula devamsızlıkları hakkındaki görüşleri belirleyebilmek amacıyla görüşme tekniği tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda katılımcılardan alınan yanıtlar var olan sorularla sınırlandırılmamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu sebeple araştırmacı derinlemesine verilere ulaşmak için gerekli durumlarda inisiyatif kullanarak, ek sorulara başvurmuş ya da ek süre kullanmıştır.

Görüşmelere 21 Mayıs 2019 tarihinde başlanmış, 25 Aralık 2019 tarihinde tamamlanmıştır. Görüşmeler gönüllülük ilkesi kapsamında belirlenen katılımcılarla sessiz bir ortamda ve bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ilk olarak okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Daha sonra ebeveynler ile görüşmeler tamamlanmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin çalıştıkları okullarda ve görüşme için belirlenen uygun yerlerde, önceden belirlenen saatlerde gerçekleştirilmiştir. Görüşme başlamadan önce çalışmanın amacı açıklanmış varsa katılımcıların araştırmaya ilişkin soruları yanıtlanarak güven ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Katılımcıların kişisel hiçbir bilgisinin çalışma içinde yer almayacağını belirttiikten sonra her katılımcıdan ses kaydı için izin istemiştir. Tüm görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşme esnasında katılımcılar ile ılımlı bir ortam oluşturulmaya gayret edilmiş ve katılımcılardan açık ifadeler alabilmek amacıyla görüşme sohbet şeklinde devam ettirilmiştir. Veri toplama işlemine her grup için veri doyumu erişilene kadar devam edilmiştir. Veri doyumu elde edilen verilerin yeterli olduğunu, edinilen verilerin dışında yeni verilerin elde edilmeyeceği anlamına gelmektedir. Yeni veri elde edilmediği veya verilerin tekrarlanarak doyuma ulaştığı bu aşamada veri toplama sürecinin sona erdirilmesi önerilmektedir (Merriam, 1998). Görüşmeler öğretmenler ile 20-30 dakika, ebeveynler ile 10-15 dakika aralığında değişen sürelerde tamamlanarak veri çözümlemesi sürecine geçilmiştir.

3.4 Verilerin Analizi

Görüşmeler ile elde edilen 20 adet ses kaydı, araştırmacı tarafından Microsoft Word programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Çalışmaya katılan merkezde görev yapan öğretmenler M1, M2, M3, M4, M5, M6 şeklinde; köyde görev yapan öğretmenler K1, K2, K3, K4, K5, K6 şeklinde kodlanmıştır. Ebeveynler ise ilçe merkezinde ve mahallelerde yaşayanlar VM1, VM2, VM3, VM4 şeklinde; çeşitli köylerde yaşayanlar ise VK1, VK2, VK3, VK4 şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmada verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Toplanan verileri açıklamada kullanılabilecek temel kavramlara ve ilişkilere ulaşmaya çalışılan içerik analizinde kodlama, temaların bulunması, verilerin kod ve temalara göre organize edilmesi aşamaları izlenmiştir (Balcı, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada görüşme dokümanlarında öncelikle örüntüler aranmıştır. İlk kodlamada belirlenen örüntüler ikinci kodlamada temalara dönüştürülmüştür. Üçüncü kodlamada ise kategorilere ulaşılmıştır. Örüntülerden temalara; temalardan kategorilere ulaşılmasında tümevarımsal bir yol izlenmiştir. Tümevarımsal analize iyi bir başlangıç yapılabilmesi için kişilerin kendi

dünyalarını anlamlandırmak için oluşturduğu özgün kategorilere bağlı kalmak önemlidir (Patton, 2014). Kategoriler belirlenirken bu ifadelerle ilgili kalınarak nitel araştırmalar için önemli olan içeriden bakış (emik) temel alınmıştır. İçeriden bakış, antropologlar tarafından araştırmacının kendi gözlem ve analizlerine dayanarak belirlediği etiketlerin (etik analiz) değil; bilgi verenlerin kullandıkları ifadelerin kategorilere ya da terimleri tanımlama kullanılmasıdır (Bernard ve Ryan, 1998).

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için araştırmacı kodlamasını bitirdikten sonra bir başka araştırmacı da tekrar kodlama yapmıştır. Bu sırada her iki araştırmacının kodlamalarının büyük oranda örtüştüğü tespit edilmiş ve kodlamaların güvenilir bir şekilde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda her iki araştırmacının kodları arasındaki uyumun güvenilirliğinin belirlenebilmesi için SPSS 21.00 paket programı kullanılarak Kohen Kappa tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 4: Kohen Kappa Tutarlılık Katsayısına İlişkin Değerler

	Value	Asymp. Error(a)	Std. Approx. T(b)	p
Measure of Agreement N of Valid Cases	Kappa 0.870	0.032	106.312	0.000

p<0.001

Tablo 4'e göre, Kohen Kappa tutarlılık katsayısının .84 seviyesinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Kohen Kappa tutarlılık katsayısının .81 ile 1. arasında olması mükemmel bir uyum olduğu şeklinde değerlendirilmektedir (Landis ve Koch, 1977). Sonuç olarak bu çalışmada, iki araştırmacı arasında mükemmel bir uyum yakalandığı düşünülerek kodlamaların güvenilir olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumuna kayıtlı çocuklara ait kayıt belgesi ve okula devam etmeyen ya da sık sık devamsızlık yapan çocukların okula kazandırılması için yapılan belgelendirilmiş projeler okul idaresi ve görüşme yapılan öğretmen aracılığıyla doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Okula kayıt belgeleri ve proje dokümanlarından elde edilen veriler bütüncül bir bakış açısıyla yorumlanarak görüşmeden elde edilen bulgularla sentezlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

Bu bölümde bulgular belirlenen ana ve alt temalar çerçevesinde gerekli yerlerde öğretmen ve ebeveyn görüşlerinden alıntılar yapılarak sunulmuştur. Analiz sonucunda elde edilen bulgular 5-6 yaş grubu okul öncesi çocuklarının okula devamsızlık nedenleri, çocukların okula devamsızlıklarının eğitim sürecine etkileri, alınan önlemler ve devamsızlıkları önlemek için yapılabilecek çalışmalar ana temaları etrafında organize edilmiştir.

4.1 Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devamsızlık Yapma Nedenlerine İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Görüşleri

Öğretmenlerle ve ebeveynlerle yapılan görüşmelerden yola çıkılarak çocukların okula devamsızlık yapma sebepleri 7 ayrı temaya ayrılmıştır. Belirlenen temalar; ailenin etkisi, okulun etkisi, öğretmenin etkisi, sosyal çevrenin etkisi, okul öncesi eğitimin öneminin farkında olunmaması, maddi durumun etkisi ve çocuktan kaynaklanan etmenlerin devamsızlığa etkisidir.

4.1.1 Ailenin etkisi

Araştırmaya katılan öğretmenler okul öncesinde devamsızlık yapan çocukların devamsızlık yapmalarında ailenin farklı yönlerde etkisi olduğunu belirtmektedirler. Katılımcılar bu etkiyi ailelerin eğitime önem vermemesi, sorumluluklarını yerine getirmemesi, sosyokültürel düzeylerinin düşük olması, dil ve iletişim problemi yaşaması, babanın işinden dolayı sürekli şehir dışına çıkması ve yaşanan yerin kültürel dezavantajları şeklinde açıklamıştır. Bunun yanı sıra bazı ailelerin çocuklarına düşkünlüğü nedeniyle çocukların okula göndermek istemediklerini beyan etmişlerdir. Bu açıklamalara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Bazı aileler çocuklarına çok düşkünler. Hasta olur, hocam kar yağdı göndermeyeyim, hocam yağmur yağdı göndermeyeyim diyerek bazı veliler çocukları okuldan soğutuyorlar. Tam alışacağı süreçte veli havayı bahane ederek çocuğu göndermiyor. Çocuk tam okula alışacakken okuldan soğuyor. Bir tane öğrencim başta okula gelirken bu sebepten dolayı artık devam etmiyor. Çocuğu hazırlayıp okula göndermek bile onlara zor gelebiliyor. Onunla uğraşacağıma göndermem daha iyi diyebiliyor. Çoğu da okula geç geliyor zaten bu sebepten dolayı. Bir bakıyorum saat 10.00 olmuş, çocuk daha elini yüzünü yıkamadan okula gelmiş. Çocuk evde okula gitmek istiyorum diye ağlıyor ama annesinin evde altın günü olduğu için çocuğu göndermiyor mesela. (K2)

Okuldan biz ihtiyaç listesi gönderiyoruz, çoğu bunu bahane ederek göndermiyor. Çocukları okula kırtasiye malzemesi talep etmemek şartıyla getirttik. Aile okul öncesini çok önemli görmüyor (K5).

Okul öncesi gereksiz görülüyor ve çok masraflı bulunuyor. İlkokula zaten gidecek diyorlar. Bunu bize de söylüyorlar. Siz çok masraf yaptırıyorsunuz diye. Okula bir şey gönderemem, malzeme alamam, yemek göndermem, kahvaltı göndermem bu şekilde okula alırsan al mantığıyla hareket ediyorlar. Böyle olunca öğretmenlerin omuzuna çok yük biniyor. Bunu da herkes kabul etmiyor. Ben de kabul etmiyorum. (M6)

Burası çok göç aldığı için bir sürü Türkçe bilmeyen anneler var. İletişimde zorlanıyoruz. Bu aileler okula olumlu bakmıyorlar. Sosyokültürel düzeyleri çok düşük. (M3)

Araştırmaya katılan ebeveynlerle yapılan görüşme sonucunda okul öncesine devamsızlık yapan çocukların devamsızlık yapmalarında etkili olan ailevi etmenler çocuğu okula götürecek zamanın ve kişinin olmaması, okul öncesinin masraflı olması, okul öncesini gereksiz görme, evde annesini yalnız bırakmama ve ailesine yardım etme şeklindedir. Bunun yanında çocukları arasında kız-erkek ayrımı yapmadıklarını, kız çocuklarının eğitimine daha çok önem verdiklerini beyan etmişlerdir. Bu açıklamalara ilişkin ebeveyn görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Kız ya da erkek olması farketmez. Ben mesela kızlarımı erkeklerden daha üstün tutuyorum. 2 kızım var, diyorum ki 2 kızım okusun, erkekler okumasa da olur. Erkekler nasıl olsa kendilerini kurtarıyor. (VK2)

Okuldan kırtasiye malzemesi almamızı istiyorlar. Eşim de anasınıfını gerekli görmediği için malzemeleri almak istemiyor, pahalı geliyor. (VK3)

Hayvanlara da birinin bakması lazım. Ben de yoruluyorum. Batıda inşaatlarda çalışıyoruz. Daha yeni gelmişim zaten 2 gün sonra bir daha gideceğim. Çocuklara annesiyle benim evdeki bacım bakıyor. Çocuklar da zaten yaramaz. Ben şimdi onu anaokuluna göndersem kim ilgilenecek onunla? Çocuk okula gitti sene başında. Öğretmenler çocuktan bir sürü bir şey istemişler. Biz şimdi nasıl alalım onları. Hani devlet bize kendisi veriyordu onları? Çok para gidiyor onlara. Biz buğday ekiyoruz, davarlar var onlara kim bakacak? Biz de çocuklarımıza güveniyoruz da ekiyoruz bunları yoksa nasıl ekeceğiz. (VK4)

Ailede çok fazla okumuş insan yok. Ben zaten ev hanımıyım, babası da dışarılarda çalışıyor. Babası çok ilgilenemiyor. Benimde doğrusu işim çok oluyor, bazen ev oturmalarına gidiyorum. O zamanlarda çocuğu okula götürüp getirmek bana külfet oluyor. İşim olduğu zamanlarda okula göndermiyorum. Arabamız olmadığı için kolayca götürüp getiremiyorum. Okul öncesinin de masraflı olduğunu düşünüyorum. En azından gidip arada çocuk oyalansın diye düşünüyorum. Ama asıl göndermeme sebebim maddiyat değil, bir şekilde ayarlayabiliyoruz. (MV4)

4.1.2 Okulun etkisi

Yapılan görüşmeler sonucu çocukların okula devamsızlık yapmalarında okuldan kaynaklanan çeşitli faktörlerin etkili olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler bu durumu okulun materyal eksikliği, fiziki konumu, okulun yeterince ısınmaması ve idarenin yetersiz ilgisi ile açıklamışlardır. Bunun yanında iki öğretmen de çocukların devamsızlık yapma sebepleri arasında okulun herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmektedir. Bu açıklamalara ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

Okuldaki materyallerde çocukları cezbedecek okula çekecek düzeyde değil. Hiç yok hatta. Bize dışardan birkaç yerden materyal geldi bu sayede sınıfımızı biraz zenginleştirdik. Onun dışında kendi yaptığım materyalleri kullanarak çocukları etkinliklere, okula çekmeye çalışıyorum. Başka herhangi bir eğitici oyuncağımız falan yok. Okuldaki materyallerimiz tam olsa uzaklık yüzünden gelemeyenlerde değil de diğer sebeplerden gelemeyenler arasında okula gelmeye başlayanlar muhakkak olur. Fiziki şartlar çocuğun dikkatini çekmesi açısından çok önemli çünkü çocuk ilk defa ailesinden ayrılıyor ve maddi durumlarından dolayı evlerinde çok fazla oyuncakları yok. Materyaller arttığında devam durumunun da artacağını düşünüyorum. (K2)

Okul çok fazla yaptırımlara başvurmuyor. Aramıyor, mektup göndermiyor, üzerine fazla düşmediği için okulun etkisi olduğunu düşünüyorum tabi ki. (K3)

Okulumuz yeni açıldı, sınıflarımız çok soğuk. Velilerimden bu yönde şikayet alıyorum. Çocuklar hasta oluyor, onlar da gönderemiyorlar. Elektrikli sobalardan kullanıyoruz ama küçük çocuklar sonuçta yetmiyor. (K6)

Okul fiziki olarak uzak olduğu için devamsızlıklar artıyor diyebiliriz. Okulun etrafı köpeklerle dolu. Biz bile o yolda yürürken tek başımıza yürüyemiyoruz. Çocuklarda haliyle gelemiyorlar. (K1)

Okulumuzun materyal durumu daha iyi olsaydı, merkezlerimiz daha dolu dolu olsaydı, evde yaşayamayacakları deneyimleri yaşatacak düzeyde bir sınıfımız olsaydı hem aileleri hem de çocukları okula devam konusunda ikna etmek bizim için daha kolay olurdu. (M3)

Ebeveynlerle yapılan görüşmeler sonucunda çocukların okula devamsızlık yapmalarındaki okuldan kaynaklanan nedenler olarak çocuğun evden okula yemek götürmesi, okulun temiz olmaması, eğitimi yeterli bulmama ve okulun başlama saatinin erken olması saptanmıştır. Bunun yanı sıra beş ebeveyn de çocukların devamsızlık yapma sebepleri arasında okulun herhangi bir etkisinin olmadığını düşünmektedir. Bu açıklamalara ilişkin ebeveyn görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

Onların göndermememde hiçbir etkisi yok. Allah razı olsun bütün öğretmenler çok iyi. Elinden geleni yapmaya çalışıyorlar. (VK2)

Okulu yeterli göremedim. Temizlik yeterli değildi, çocuğumun sağlığından emin olamadım. Gittiği zaman içinde sağlık problemleri ile karşılaştık. Eğitim konusunda da çocuğun yeterli derecede gelişim gösterdiğini göremedim. (VM1)

Okulun başlama saati çok erken. Uykusu oluyor. Zorlanıyor yani okula gitmekte. Bende böyle olduğu zamanlarda göndermiyorum zaten. (MV4)

Mesela okul için evden yemek gönderiyoruz. Bu sabahtan beni fazlasıyla yoran bir şey. Çünkü her sabah onların listeye yazdığı yemeği yapmak zorundayım. (MV5)

Araştırmaya katılan ebeveynlerden ikisi öğretmenleri ve okulu donanım açısından yetersiz bulunduğunu, sınıfların soğuk ve temiz olmaması nedeniyle çocuklarının hasta olduğunu ve bu nedenle göndermek istemediğini şu şekilde açıklamaktadır:

Ben okuldaki eğitimi yetersiz buluyorum. Öğretmenlerin de yeterli olduğunu düşünmüyorum. Belki yeterli donanımına sahip olabilirler ama okul şartlarından dolayı eksik kaldıklarını düşünüyorum. Okulun gerekli kapasiteye sahip olduğunu düşünmüyorum. Sınıflar dar, oyuncak çeşitleri az. Ben evde de aynı ortamı çocuğuma sağlayabiliyorum. Temizlik konusunda da yeterli bulmuyorum. (VM1)

Okul genelde soğuk oluyor. Okula gittiğinde çocuk sık sık hastalanıyor. Özellikle soğuk havalarda hiç göndermiyorum okula bu yüzden. Okulda hasta oluyor sonra biz uğraşıyoruz evde. (MV4)

Araştırmaya katılan ebeveynler okulun fiziki konumundan kaynaklanan çeşitli sorunlar nedeniyle çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına göndermek istemediklerini

belirtmektedirler. Bu sorunların başında okulun uzaklığı ve mevsim şartları gelmektedir. Ebeveynler bu konudaki görüşlerini şu şekilde açıklamaktadırlar:

Ben sadece mesafeden dolayı, uzak olduğu için gönderemiyorum. Diğer çocuklara emanet ediyordum, götürmüyorduk. Akşam Onu bırakıp geliyorlardı. Zaten ilkököl ile anasının okuldan çıkış saatleri de farklı. İlkokul daha geç çıkıyor. Büyük çocuklarım öğlede küçüğü eve getirmiyordu. Çocuk da daha küçük olduğu için yolda gelirken bir şey olur diye göndermek istemedim. Zaten kar da çok yağıyor o zamanlarda hiç gidemezdi. (VK2)

Okul yolunda çok fazla büyük köpekler var. Çocuğu tek başına göndermemiz imkansız ama onu okula götürecek kimse yok. Benim evde işim oluyor. Çevremizde anasının giden çocuklar var ama biz göndermiyoruz. (VK3)

Bizim evimiz biraz köyün dışındadır. Kış oluyor, yollar kapanıyor. Biz çocuğumuzu okula nasıl göndereyim. Köye kurtlar iniyor. Çocuğu kurtlar yer. (VK4)

Ben 2 çocuğumu okul öncesine göndermedim. Birini de ara sıra gönderiyorum. Kar yağdığı zaman hiç gönderemiyorum. Yollar kapanıyor. Kar yağmadığı zaman da, şimdi benim aracım yok, mahalle de çok uzak o yüzden ara sıra gönderiyorum işte. (MV3)

4.1.3 Öğretmenin Etkisi

Katılımcı öğretmenler çocukların okul devamsızlık yapmalarında zaman zaman öğretmenlerin de etkisinin olduğunu belirtmektedirler. Bu durum çocukların okula öğretmenin verdiği sorumlulukların çocuğa fazla gelmesi, bir önceki öğretmene duyulan antipati, çocuğun yaptığı bir davranış sonucunda öğretmenin tepkisi, kız çocuklarının erkek öğretmen önyargısı ve öğretmen- aile iletişimsizliği gibi faktörlerle açıklanmıştır. Bunun yanında dört öğretmen de çocukların devamsızlık yapma sebepleri arasında öğretmen etkisinin olmadığını beyan etmiştir. Bu açıklamalara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Sürekli devamsız çocuklar için bir şey diyemem ama ara ara devamsızlık yapan çocuklarda öğretmenin etkisi var. Yaptığı bir davranışa kızabiliyoruz. Çocuğun mizacı da yumuşaksa bundan biraz daha fazla etkilenebiliyor. O yüzden okula bir süre devamsızlık yapabiliyor. Öğretmenin aileyle ilişkisi, iletişimi de çocuğun okula devamını etkiliyor. Bazen çocuklara karşı yaklaşımımız dengeli olmadığında, birini sevip diğerini görmediğimizde de çocuk okula karşı farklı duygular beslemeye başlıyor. (K6)

Ailede çok fazla sorumluluk almayan çocuklar okula geldiğinde öğretmenin verdiği sorumluluklardan sıkılıyorlar ve zorlanıyorlar. Bu durum her çocuğu etkilemese de bazen geri adım attırabiliyor çocuklara. Aileler çocukları takip etmiyor. Mesela okula temiz gelinecek diyorum, dişlerini fırçalamaları gerektiğini kontrol edeceğimi söylüyorum, eve dosya gönderiyorum geri istiyorum belirli aralıklarla. Bunları aile takip etmediği için çocuk aile ve öğretmen arasında kalıyor. Bu da onların okuldan soğumasına sebep oluyor. (K4)

Benden önceki öğretmene karşı köyde bir antipati varmış. Öğretmen hiç ilgilenmiyor diye. 4 sene o öğretmen o okulda görev yapmış. Öyle ki veliler çocuklarını mikrop kapmasın diye okula göndermiyormuş. Bu yüzden velilerdeki eski öğretmen algısını kırana kadar devamsızlıklar devam etti. (K1)

Aslında biz bunu velilere soruyoruz. Acaba bizden kaynaklı bir sorun mu var neden gelmek istemiyor diye. Özellikle kız çocuklarının aileleriyle konuşuyoruz. Çünkü kız çocukları bazen erkek öğretmeni yadırgayabiliyor, alışması zor oluyor. Aile bu konuda herhangi bir sorun olmadığını söylese de sırf erkek öğretmen var diye göndermeyen ailelerin olduğunu biliyorum. Aile de alışamayan çocuğu zaten okul öncesi çok masraflı düşüncesiyle direkt göndermemeyi tercih ediyor. Dönem başında bu sorunu yaşayan birçok çocuğum olsa da

zaman içinde bunu atlatıyoruz devam edenlerle. Hatta bana karşı başta direnç gösteren çocukların zamanla samimiyeti diğerlerinden daha da fazla arttı. (M2)

4.1.4 Sosyal Çevrenin Etkisi

Yaşanılan sosyal çevre bireyi doğrudan ya da dolaylı olarak farklı derecelerde etkileyebilmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde çocukların okula devamsızlıklarının sosyal çevreden zaman zaman olumlu ve olumsuz şekilde etkilendiği görülmektedir. Katılımcılar genel olarak sosyal çevre etkisini akraba ve komşu yönlendirmeleri ile açıklamışlardır. Bu açıklamalara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

İlk atandığım yılda bizim orada okula gelen 3, 4 çocuk vardı. Çocukların geneli birbiri ile akraba zaten. Ailelerinden 1 kişi üniversite okudu onun sayesinde çocuklar okula gelmeye başladı. Mesela okul öncesinin önemini bilmiyorlarmış. Gereksiz buluyorlarmış. O kişinin ikna etmesi sonucunda o sülaledeki tüm çocuklar 3 yıldır devamlı olarak okula geliyorlar. (K2)

İlk senemde 4, 5 tane öğrencim varken geçen sene 13 çocuğum vardı. Çocuklar bir şeyler öğrendikçe aileler birbirine öneriyor. Bu öğretmen çok iyi diye. Yani sosyal çevrenin olumlu etkisini gördüm ben. (K1)

Bir eve gittik dedik ki çocukları okutmayı düşünüyor musunuz? Orada benim velimin görüncesi vardı daha annesi cevap vermeden biz kızları nasıl okutalım, erkekler okursa okusun da kızlar neden okusun namusumuza laf mı getirelim, zaten bizim köyde okutan da yok ki, ilk ben okutursam herkes benim üzerime laf söyler, laf çıkar bu yüzden biz okutamayız gibi cümleler söyledi. Köy ortamında sosyal çevrenin çok etkisi var. (K3)

Burası çok göç alan bir mahalle. Okul öncesine çok masraflı, benim kızım gitti hiçbir işe yaramadı. Biz gönderdik ama sadece zaman kaybından ibaret şeklinde birbirlerini etkiliyorlar. Mesela komşunun çocuğu gidiyor okula, ona bakıyor bir gelişme göstermiyorsa kendi çocuğunu gönderme gereği de duymuyor. Öğretmen faktörünü ve çocukların bireysel farklılıklarını göz ardı ederek sadece komşunun çocuğu verim alamamış benim de göndermeme gerek yok düşüncesiyle hareket ediyorlar. (M3)

Sosyal çevrenin etkisi vardır çünkü o çocukların çevresinde çok fazla okuyan ebeveyn olduğunu düşünmüyorum. Örnek teşkil edecek biri yok. Duydukları kadarıyla okul öncesinin çok pahalı olduğunu ya da sürekli para istendiğini düşünüyorlar. Bu şekilde de etkilenip göndermeme durumları oluyor. (M1)

4.1.5 Okul Öncesi Eğitimin Öneminin Farkında Olunmaması

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda genel olarak ailelerin okul öncesi eğitim konusunda bilgi sahibi olmamaları ve okul öncesi sınıflarını çocuklarının sadece boş vakit geçirip geldikleri bir yer olarak görmeleri nedeniyle çocuklarını okula göndermedikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuca ilişkin öğretmen görüşmeleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Okul öncesinin gereksiz olduğunu düşünüyorlar zaten. Gelmeyenlerden 15 tanesi uzaklığı sorun ettiği için gelmiyorsa da diğer 5inin sebebi bu. Anneler çok fazla değil de babalar ve dedeler özellikle hocam ne gerek var diyorlar. Gönderenler de sadece oyun oynuyorlar zaten gibi bir algıyla gönderiyorlar. (K2)

Bizim velilerde akademik başarı kaygısı hiç yok. Okul öncesinin işe yaramadığını düşünüyorlar zaten. Oyun oynayıp geldikleri bir yer olarak bakıyorlar. Anneler çocuklarını başından savmak için gönderiyor zaten okula gönderen de bu yüzden gönderiyor. Ev

ziyaretlerinde de bunu dile getiriyorlar, hocam Allah sabır versin size biz evden gönderiyoruz da rahatlıyoruz biraz diyor. (K3)

Okul öncesinin faydalarının bu çevre henüz farkında değil. Yani hiçbiri çocuğum yeterli eğitimi alıyor mu almıyor mu diye sorgulamıyor. Gönderen çocuk eğlensin diye gönderiyor. Göndermeyen de ne işe yarıyor ki zaten diyerek göndermiyor. (M2)

Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde ise ebeveynlerin bir kısmının okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimi için önemli olduğuna, küçük yaşta verilen eğitimin daha etkili olduğuna, okul öncesi eğitim alan çocukların ilkokula daha hazır olduğuna, sosyal becerilerinin daha kuvvetli olduğuna değindikleri görülmektedir. Buna karşılık dört ebeveyn ise okul öncesi eğitimin önemli olmadığını, okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların sadece oyun oynadıklarını ve ders yapılmadığı için bir şey öğrenmediklerini belirtmektedir. Aynı zamanda katılımcılar okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların öğrendiği birçok şeyi çocuğun kendi kendine, mahallede, evde ya da ilkokulda öğrenebileceğini, ilkokulda verilen eğitimin okuma yazma öğrendikleri için daha önemli olduğunu düşündüklerini, bu nedenle de okula devamlı olarak göndermediklerini beyan etmişlerdir.

Anasınıfı çocuk gelişimi için önemlidir. Çocukların daha güzel şeyler öğrenmesini sağlar. Çocuk küçük yaşta okula gittiği zaman her şeyi daha güzel öğrenir. Bizim çocuğumuz da güzel şeyler öğretilsin istiyoruz. (VK1)

Valla okuldaki eğitim çok güzel, hatta 1. Sınıftakinden bile daha güzel. Her şeyi öğreniyorlar. Ödevlerine odaklanıyorlar. Okulda birbirlerine alışıyorlar. Güzel konuşmayı öğreniyorlar. Küfür etme gibi şeyler hiç yok diğer sınıflar gibi değil. Tartışma yok, kavgaya yok. Evde anne baba saygısını öğreniyorlar. Daha eğlenceli. (VK2)

Biz de okusun istiyoruz ama 1. 2. Sınıfa gitsin. Onlar önemli. İlkokul daha önemlidir. Adını yazmayı öğreniyor. Siz yazmayı öğretmiyorsunuz sonuçta o yüzden gerek yok. (VK4)

Okul öncesi eğitimin de çok önemli olduğunu düşünüyorum. Okul öncesinde iyi bir eğitim verildiğinde çocuğun hem kariyer hem de karakter olarak yönelimlerini olumlu bir şekilde etkileyeceğini düşünüyorum. (VM1)

İlkokul eğitimi daha şart olan bir eğitim. Okul öncesi eğitim de gittiği sürece çocuğa mutlaka sosyal beceriler sağlayacaktır ama ben ikisini ayrı tutuyorum. İlkokulun daha önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü temel becerileri ilkokulda öğreniyorlar; yazma olsun, okuma olsun. Okul öncesinde yaptıkları şeyleri biz evde de öğretebiliriz. (MV4)

4.1.6 Maddi Durumun etkisi

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda çocuk devamsızlıklarında maddi durum yetersizliğinin etkisi; dokuz öğretmen tarafından ‘ailelerin zaten ücret ödemedikleri için maddi durum herhangi bir etkisi yok’ şeklinde açıklanmıştır. Bunun yanında üç öğretmen de çocukların devamsızlık yapmalarında maddi durumun etkili olduğunu düşündüğünü belirtmektedir. Bu açıklamalara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Aslında ailenin durumu var ama okul öncesine, eğitime ayıracak paraları yok. Mesela ilkokulda çocukların kitapları vs devlet tarafından karşılanıyor ama bizim en azından bir kahvaltılık listemiz var ailelere gönderdiğimiz bu bile zor geliyor ailelere. İlkokulda her şey devlet tarafından karşılanıyor da okul öncesinde neden karşılanmıyor diyorlar ve göndermiyorlar. Zaten 1. Sınıfta öğrenirler düşüncesi var. (K2)

Bizim köyün maddi durumu iyi ama yine de ceplerinden para çıksın istemiyorlar. Çocuğuna şu boyayı al vs dediğimiz zaman da devlet göndermiyor mu zaten siz alın, maaşınız yatmıyor mu, öğretmen alsın gibi cevaplarla karşılaşırız. (K3)

Köyün genel olarak maddi durumu birbirine yakın ve çok kötü değil. Devamsızlık yapan bir öğrencimin evi yanmış mesela. Bu sene o yüzden okuldan çok uzak bir yerde kalıyor ama seneye okula yakın bir yere ev yapacaklarını öğrendim. Ama onların da maddi durumu öyle çok kötü değilmiş. Zaten çoğu çocuk maddi durumu çok iyi olsa da ihtiyaç listesinde bulunan malzemeleri vs almıyor. Çocukların kendi kişisel ihtiyaçları bile karşılanmıyor. Maddi durum veliler için okula göndermeme sebebi olmuyor almadıkları için. (K4)

Aileler genel olarak çiftçi ya da asgari ücretle çalışan insanlar. Ama okula gelmemelerinde maddiyatın bir etkisi yoktur çünkü gelenlerin de maddi durumu aynı düzeyde. Bizim okulumuzun da anaokulları gibi aidat vs giderlerimiz yok. Devletin verdiği malzemeleri kullanıyoruz.(K1)

Bana okulda ne yaptıklarını sordular; biz de okulda yaptığı etkinlikleri anlattık. O da çocuk bunları zaten evde de yapıyor dedi, gereksiz gördüklerini söyledi. Veliler daha çok maddi durumu bahane ediyorlar. Oysaki okula gelen çocukların gelmeyenlerden daha kötü maddi durumu. (M6)

Maddi anlamda durumu çok kötü olan aile sadece 2 tane vardı. Biz onları okula çağırdık, konuştuk ve 2 öğrenciyi okula kazandırdık. Bu mahallede maddi durumu kötü olan çocuk ile iyi olan çocuk birbirinden ayrılmıyor. Her ikisin de dış görünüşü aynı. Her iki çocuğa da sağlanan imkânlar aynı. Durumu iyi ama yine aidat vermiyorlar. Aileler ne kadar okuldan alabilirsek kardır gözüyle bakıyorlar. (M3)

Durumu gerçekten kötü olan da var, kötü olmayıp çocuğun okul masraflarına vereceği parayı gereksiz görüp param yok diyen de var. Ben 23 Nisan için kıyafet aldırırken hepsi parayı öteki gün gönderiyor ama aylık 20 tl aidat ücretini kocaman sınıftan 2 kişiden alabiliyoruz sadece. Çocuğun tüm ihtiyaçlarını devlet karşılasın gibi bir beklenti var. (M1)

Katılımcı öğretmenler özellikle tarım işçisi ailelerin hasat dönemlerinde çalışmak zorunda olmaları ve çocuk okuldan geldiğinde evde onunla ilgilenecek kimse olmaması nedeniyle çocuklarını okula göndermediklerini, zaman zaman çocukların da aileleri gibi tarım işçisi olarak çalıştıklarını belirtmektedirler. Öğretmenler bu konudaki görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır.

Eylül-ekim gibi patates dönemi oluyor, çocuklar pek gelmiyor o dönemde. Çocukları hazırlayıp okula göndermek için gücün arasında ailelere zor geliyor. (K2)

Tarım dönemlerinde artıyor. Genelde eylül-ekim ve mayıs-haziran dönemlerinde artıyor. Gelen çocuklar da artık gelmiyorlar. Saat 2 gibi çocuk eve geldiğinde evde kimse yok ben çocuğumu nereye bırakacağım diyerek çocuğu hiç göndermiyorlar, yanlarında tarlaya götürüyorlar. Ya da ben çocuğu da çalıştırıyorum diyor.(K3)

En çok sonbahar mevsiminde artıyor. Patates sökümüne ve ceviz toplamaya gidiyorlar. Çocuklar da çalışıyor. Patates topluyor, ceviz topluyor. (M6)

Ebeveynlerden birisi de öğretmenlerle benzer olarak tarım ile yoğun olarak ilgilenilen dönemde çocuklarını okula göndermede sorun yaşadıklarını şu şekilde ifade etmektedir:

Bizim burada okulun açıldığı zamanlar da patates sökümü oluyor. Uzun sürüyor. Çocuklarla çok ilgilenemiyoruz. Büyük çocuklarımız kendine bakabiliyor, okula gitmek için hazırlanabiliyor, çantasını falan kendisi hazırlayabiliyor ama küçük çocuğum ben olmadan gidemiyor. O zamanlarda gönderemiyorum. (VK3)

4.1.7 Çocuktan Kaynaklanan etmenler

Öğretmenler çocuktan kaynaklanan devamsızlık sebeplerinin başında sağlık durumunu görmektedir. Bunun yanında bir öğretmen çocuğun okula uyum problemi yaşadığından, bir öğretmen de çocuğun sık sık devamsızlık yapmasından kaynaklanan okula gelme konusunda isteksizliğinden bahsetmiştir. Bunun dışında çocukların genel olarak okulu çok sevdiğini ve okula devamsızlık yaptığı günlerde okulu çok özlediklerini ifade etmişlerdir.

1 tanesi de okula uyum problemi yaşadı. Ailesi çocuğun sabahları uyanmak istemediğini söyledi. Çocuk da okula ilk zamanlarda geldi ama ciddi ağlama krizlerine girdi. Aile de çocuğu zorlamak istemediğini söyleyerek göndermedi. (K3)

Genellikle hastalıktan dolayı gelmiyor. Sürekli devamsızlık yapanlar uzaklıktan dolayı gelmiyorlar. Aileler göndermiyor. Çok uzak mesafedeler. Özellikle kış şartlarında sıkıntı oluyor. Bende olsam çocuğumu göndermem. Köyün çok dışındalar. (K1)

Burada kış şartları ağır geçiyor. Ulaşımda sorun yaşıyorlar ve çok sık hasta oluyorlar. Böyle olunca da aile çocuk daha küçük diye en baştan da kayıt sildirmek isteyebiliyor. Bunu yanında öğrencinin de okula gelme konusunda isteksizliği olabiliyor. (M2)

Öğretmenlerden farklı olarak ebeveynler çocukla ilgili çeşitli nedenlerden dolayı çocuklarının okula gitmek istemediklerini ve bu yüzden devamsızlık yaptıklarını belirtmektedirler. Bu nedenleri ebeveynler okula alışamama, gitmemek için bahaneler uydurma, okulda sıkılma, sabah erken uyanamama şeklinde açıklamıştır. Bu açıklamalara ilişkin ebeveyn görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Çocuk okuldan korktuğu için gitmedi okula, başka hiçbir sebep yoktur. Ben çocuğu okula bırakıyordum, o arkamdan kaçıp geliyordu eve (VK1)

Okul erken saatte başlıyor. Çocuk da daha küçük. Erken saatte yatağından kalkıp okula gitmek istemiyor. Dışarıda oynamayı seviyor. (VK3)

Çocuk ilk zamanlarda okula gitmek isterken daha sonraya doğru gitmeme arzusu başladı. Kırılması gerekirken zamanla arttı. (VM1)

Çocuk okulda mutlu olsaydı sürekli gitmek isterdi ama o da gitmek istemiyor. Bazen bahaneler uyduruyor. Demek ki çocuk da sıkılıyor. (MV2)

Çocuğum evde sıkıldığı zaman okula gitmek istiyor. Evde mutluyorsa, eğleniyorsa gitmek istemiyor. Uykusu olduğunda gitmek istemiyor. Çocuk yani kendi kendine bahane yaratabiliyor. Bende zorlamıyorum.(MV4)

4.2 Okula devamsızlığın etkisine ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşleri

Öğretmenlerle ve ebeveynlerle yapılan görüşmelerden yola çıkılarak okula devamsızlığın etkisine ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşleri 2 ayrı temaya ayrılmıştır. Belirlenen temalar; okula devamsızlığın öğretmen üzerindeki etkisi ve okula devamsızlığın çocuk üzerindeki etkisi olarak incelenmiştir.

4.2.1 Okula devamsızlığın Öğretmen Üzerindeki Etkisi

Çalışmaya katılan katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda, öğretmenlerin hepsinin bu durumdan rahatsızlık duydukları görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun devamsızlığın yoğun olduğu günlerde günlük eğitim akışı içindeki etkinlik planlarında değişiklik yaptıkları, devamsızlıkların yoğun olduğu günlerde yeni bir kavram ya da kazanıma geçmek yerine tekrar ve pekiştirme tarzında etkinlik yaptıkları, okula o gün gelen çocuklardan gelişim alanlarında geride kalanların üzerinde durdukları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bu durum karşısında kendilerini çaresiz hissettikleri ve zorlandıkları görülmektedir. Buna karşın 2 öğretmenin durumdan rahatsız olsa da planlarında değişiklik yapmadan devam ettiği belirlenmiştir. Bu açıklamalara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Bazen çok çaresiz hissediyorum. O gün çok önemli bir şey öğreteceğim mesela sınıfta çocukların yarısı yok. Sonra 2 gün sonra biri gelecek ona tekrar yap ötekine tekrar yap çok zorluyor... Okula gelenlerin de suçu yok bir şey öğretmesem olmuyor. Çok sıkıntıda oluyorum. Bir süre sonra planım neyse onu uygulamaya devam ediyorum gelmeyenleri düşünmeden. Okul öncesinde etkinlikler kalabalık öğrencilerle güzel oluyor. 3-4 çocuk ile hiçbir şeyin tadı çıkmıyor. Çocuklar sıkılıyor. Durum böyle olunca öğretmenin de bir şey öğretmesi gelmiyor. Öğretse bile mesele bugün 4 kişi var yarın 14 kişi oluyor bir daha baştan almak gerekiyor her şeyi. Sürekli bir bocalama oluyor sınıfta. Eğer çok çok önemli bir noktaya değineceksem, onu bekletiyorum. Daha önce öğrettiklerimi pekiştirme tarzında etkinlikler yapıyorum. Gelen çocukları okuldan soğutmamak için onları eğlendirecek tarzda etkinlikler yaptırmaya çalışıyorum. Bazen çizgi film açarak günü geçiştirmeye çalışıyorum. (K2)

Çok zorlanıyorum. Yapacağım etkinlikleri sayı az olduğu için yapmıyorum. Günü gelen çocuklara bir şeyler katmaya çalışarak dolduruyorum. Önemli kavramları, kazanımları erteliyorum. O günlerde daha çok oyun oynattırıyorum, serbest resim yaptırıyorum, gelenler arasında geride kalan çocuk varsa onunla birebir ilgileniyorum, Türkçe bilmiyorsa Türkçe kelimeler öğretmeye çalışıyorum. (K5)

Köyde öğretmenlik yaptığım için benim zaten plandaki kavram ve kazanımlara uygun bir şekilde gitmem zor oluyor. Genelde geri kalıyorum çünkü çocuklarda hâlihazırda bir dil problemi var. Önce Türkçe öğretmem gerekiyor. Bu yüzden bana fazladan zaman gerekirken aksine devamsızlıklar olduğu için vermem gereken şeyler genelde yarım kalıyor. Zaten çocuklar beni anlamakta zorlanıyor, bunu üstüne de devamsızlıklar olunca gerekli tekrarları da yapamıyoruz. Çocuklar her şeyi unutmuş olarak geliyorlar. Planlarda değişiklikler yapıyorum ve kendimi bulduğum şartlara göre değerlendiriyorum. Daha çok etkinlikler, deneyler yapmak istiyorum ama mümkün olmuyor. Öncelikli amacım genel olarak çocukları 1. Sınıfı hazırlamak oluyor. Çok kavram vermek yerine verdiğim kavramların oturmasına dikkat ediyorum. Çocuklarda kavram karmaşası yaratmamaya dikkat etmeye çalışıyorum. (K4)

Yeni bir kazanıma geçemiyorum bu beni çok sinirlendiriyor. Mecburen gelmeyenler için beklemek zorunda kalıyorum. Programım aksıyor. Daha sonra onu tekrar sıkıştırmaya çalışıyorum. Sonradan sıkıştırılmış program gibi bir şey yapıyorum. Gelmeyen öğrencileri diğerlerine yetiştirmeye çalışıyorum. Hem beni yoruyor hem de çocukları yoruyor bu durum. (K1)

Ben planlarımı uygulamaya devam ediyorum aynı şekilde. Sınıfta çocuk sayısı az olduğunda yaptırdığım etkinliklerden keyif alamıyorum. Çocukların da aynı şekilde hissettiğini görüyorum. Daha durgun oluyorlar. (M5)

Sınıfa bir geliyorum 5 6 çocuk var. O gün mesela geçmek bilmiyor. Yaptığım etkinliklerden doyum alamıyorum. Aklımda gelmeyen çocuklar oluyor. Yeni kavram vermeyeyim diyorum ki diğer çocuklar geri kalsın. Çocuk geri kaldığı zaman diğerlerine yetiştirmeye çalışırken çok zorlanıyorum. Sadece ben değil çocuk da zorlanıyor. (M3)

O gün yeni bir etkinlik yapacaksam yapamıyorum. Gelmedikleri zaman büyük bir eksiklik oluşturacaksa beklemek durumunda kalıyorum. Önceki haftalardan tekrarlar yapıyorum gelenler için. O gün sınıftaki çocuklar arasında gelişimi biraz daha geriden seyreden çocuk varsa onun üzerinde duruyorum. Birebir ilgileniyorum. (M1)

Etkinlik yaptırırken zorlanıyorum. Çocuk sayısı azaldıkça etkinliklerdeki verimi alamıyorum. Planlarım aksıyor. Daha büyük grupla yapacağım oyunlar ya da grup çalışmalarını ertelemek zorunda kalıyorum. Değişiklik yapıyorum. (M4)

4.2.2 Okula Devamsızlıkların Çocuk Üzerindeki Etkisi

Çalışmaya katılan öğretmenler okula devamsızlık durumundan hem devamsızlık yapan çocukların hem de devamsızlık yapmayan çocukların etkilendiğini belirtmektedir. Devamsızlık yapan çocukların hem akademik gelişimlerinin hem de sosyal ve duygusal gelişimlerinin etkilendiğini belirten katılımcılar devamsızlık yapan çocukların daha içine kapanık, sosyalleşmekte güçlük çeken, sorumluluk üstlenmekte güçlük çeken çocuklar olduğuna değinmektedirler. Ayrıca bu çocukların öğrenme hızlarının diğer çocuklara oranla daha yavaş olduğunu ve devamsızlıklardan dolayı okuldan soğuma davranışları gösterdiklerini ve uyum problemleri yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra çocuğun okula geldiğinde öğretmeni ve arkadaşları ile arasındaki iletişimin ve duygusal bağın zayıfladığı ortaya çıkmıştır. Okula devam eden çocukların ise okula devamsızlık yapan çocuklar için yapılan tekrarlardan zaman zaman sıkıldıkları saptanmıştır. Bu açıklamalara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Bir kere sosyal olmayan çocuk daha da içine kapanıyor. Çocuk küçük dünyasında, kardeşleriyle ya da sokakta taşla toprakla, oynamaya devam ediyor. Sosyalleşemiyor, çocuğun ufkunu açılmıyor. Çocuk okula geldiğinde farklı bir hayatın olduğunu görüyor ya da yaşamın köydeki evinin kapısından ibaret olmadığını görüyor. İlk kez aileden ayrılıyor, bazı sorumluluklar ediniyor. Evde annesi onun yerine her şeyi yapıyor ama okulda böyle bir kişi yok. Kendi dağıttıklarını kendi topluyor. Yaptıklarının sonucunu kendi üstlenmek zorunda ama gelmeyen çocuklarda sorumluluk almama, içine kapanıklık durumları maalesef devam ediyor. Ben böyle gözlemledim. (K2)

Devamsızlık yapan çocukların da öğrenme hızları çok yavaş, geride ve özellikle kavram karmaşasını çok sık yaşıyorlar. Çünkü bir kavramı verdikten sonra tekrarlarını da yapıyorum, onlar bu süreçte olmadığı için kavramlar oturmuyor. (K4)

1 2 gün gelmediklerinde çok etkilenmiyorlar. Biz zaten onun telafisini yapıyoruz. Ama uzun süreli devamsızlıklardan sonra çocuk okula geldiğinde okulu unutuyor. Bambaşka bir yere gelmiş gibi davranıyor. Ortama, arkadaşlarına karşı yabancılaşıyorlar. Kendini okula adapte etmekte zorlanıyor. (K6)

Çocuk okuldan uzaklaşıyor. Öğrenmiş olduğu bir şeyi unutabiliyor. Çocuk çoğu şeyden geri kalıyor. Diğer etkinliklere geçtiğimizde çocuk ben bunu bilmiyorum diyor. (M6)

Ben okula gelmeyen çocukların gelen çocuklara göre dışarıdaki hayatında da daha mutsuz olduklarını düşünüyorum. Okula gelen çocuklar okulda keyifli vakit geçiriyorlar. Sosyalleşiyorlar, eğlenerek öğreniyorlar. Buradan çıkınca da aileleriyle vakit geçiriyorlar. Ama okula gelmeyen çocuklar tüm bu deneyimlerden mahrum kalıyor. Ailelerle

konusuyorum çocuğun tüm gün televizyon izlediğini, telefonla oynadığını söylüyorlar. Aile okula göndermeyince kendi koruması altında gibi hissediyor çocuklarını ama aslında daha çok zarar görüyor çocuklar. (M3)

Sürekli tekrarlardan da daha önce öğrenenler sıkılıyor. (K2)

Çalışmaya katılan öğretmenler devamsızlıkların etkisinin çocuk ilkokula başladığı zaman daha net bir şekilde ortaya çıkacağını ve çocuğu ilkokulda da hem duygusal hem de akademik açıdan etkileyeceğini belirtmektedirler. Öğretmenler bu konuda devamsızlık yapan çocukların ilkokula gelişimsel olarak geride kaldığına, uzun süre ayrılık kaygısı yaşadığına, davranış ve iletişim konusunda sorun yaşadığına, akademik becerilerde sorun yaşadığına ve okul kültürünü kazanmakta güçlük çektiklerine değinmektedirler. Bu açıklamalara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Bu dönem başında 1. Sınıf alacak olan öğretmen arkadaşlarla konuşmuştuk. Biz dönem başında rakamları verirken, okul öncesine gelen öğrenciler de bizimle birlikte diğer arkadaşlarına bu rakamları öğretmeye çalışıyorlar diyorlar. Devamlı çocuklar toplama çıkarma işlemine kadar bilirken gelmeyen öğrencilere biz daha rakamları, kalem tutmayı öğretmeye çalışıyoruz diyorlar. Zaten anasınıfından 1'e gittiği için anasınıfında oluşan arkadaş grupları yine aynı şekilde devam ediyor. Kendilerini rahatça ifade edebiliyorlar. Gelmeyen çocuklarda en az 1 -2 ay alışma süreçleri devam ediyor. Okulda yalnızlık çekiyorlar ilk zamanlarda. Aileler bile bunu fark ettiklerinde gelip bana söylüyor. Hocam bizim çocuklar çok eziliyor anasınıfına gelmedikleri için diyorlar. (K2)

İlkokul 1. Sınıfta çocuklar farklı bir düzene giriyor. Aslında okul öncesi bir bakıma ilkokula hazırlık oluyor. Kalem tutma, kas gelişimi gibi şeyler okul öncesinde kazandırılıyor. Çocuk okul öncesine gittiğinde çoğu şeyi almış oluyor. 1. Sınıfa tamamen hazır olarak başlıyor. Çocuk okula devam etmezse bu hazırlıkların hiçbiri olmuyor. İlkokulda farklı bir düzen var, daha yoğun, daha zor. Çocuk bu sefer hem psikolojik hem de akademik açıdan zor bir durumun ortasında kalıyor. (K6)

Çocuğun okula alışma süreci uzuyor ve çocuk bundan olumsuz etkileniyor. Okul öncesinden daha yoğun bir öğrenme sürecine girecekler, o zaman devam durumu daha çok önem arz ediyor. Fakat çocukta bu alışkanlık henüz kazanılmamış oluyor. Mesela bu sene oyun oyuncak ağırlıklı bir sınıfa uyum konusunda sıkıntı yaşadığı söylenerek okula gönderilmeyen çocuk, seneye daha büyük sorunlar yaşayacak uyum konusunda ve bu sene çocuk aileye söz geçirdiğini düşündüğü için seneye bu direnci daha da artacak. Öğretmenini de arkadaşlarını da oldukça zorlayacak diye düşünüyorum. (K4)

Sürekli devamsız çocuklar da bir sonraki kademelerde büyük eksiklikler yaşıyorlar. Akranlarından geri kalıyorlar. Okula uyum sağlamada sorun yaşıyorlar. Okul kültürünü benimsemekte zorlanıyorlar. Öz güven eksikliği yaşıyorlar ve kendini ifade etmekte zorlanıyorlar. Devamsızlık yapmayı alışkanlık haline getirmiş çocuklar ilkokula başladıklarında da aynı şekilde yapabileceklerini düşünüyorlar. Okula devam süreklilik arz etmediği için ilkokuldaki o düzene ayak uydurmada zorlanıyorlar. (M2)

Çocuk ilkokula başlayınca öğretmeni okul öncesine giden ve gitmeyen çocuğu hemen ayırt ettiklerini söylüyorlar. Okul öncesine gelmeyen çocuk akademik anlamda da davranış konusunda da çok geriden başlıyor. Okul kültürünü kazanamamış çocuklar ilkokula başlıyor. (M3)

Araştırmaya katılan ebeveynlerden büyük çoğunluğu çocuklarının okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmediklerinde üzüldüğünü, evde sıkıldığını, diğer arkadaşlarından geri kaldığını, okuldan soğuduğunu ve arkadaş edinmede sorun yaşadıklarını belirtmektedir.

Araştırmaya katılan iki ebeveyn ise devamsızlık yapmanın çocuğu üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını ve çocuğunun oluşabilecek açığı ilkökulda kapatacağını düşündüğünü beyan etmektedir. Bunun yanında ebeveynlerin okul öncesine devamsızlık yapmanın çocuğa etkisi hakkındaki görüşlerinden yapılan çıkarımda çocukların okula gitmediği zamanlardaki ev yaşantısında sürekli televizyon izlediği, oyun oynadığı ve evde canının sıkıldığı yönündedir. Bu açıklamalara ilişkin ebeveyn görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Çocuk anasınıfına gitmezse üzülür. Çünkü arkadaşı okuyor, gelip ona o gün neler yaptığını anlatıyor. Ona 'sen cahil kalmışsın' diyor. Böyle şeyler olduğunda çocuk üzülüyor. Bunun dışında olumsuz bir etkisi yoktur. Benim bir büyük çocuğum anasınıfına 2-3 gün gitti ya da gitmedi ama şu an ilkökulda sınıf birincisidir. Orada öğreneceği şeyleri 1. Sınıfta da öğrenebilir. (VK1)

Anasınıfına gidenler daha başarılı olabilir. Anasınıfına giden çocuklar 1. Sınıfta daha başarılı. Oradaki bütün çocuklar gitmiş anasınıfına, benimki gidemedi. Onlardan da geri kalıyor. (VK2)

Geleceğini etkileyeceğini düşünmüyorum. Mesela bir Sakıp Sabancı gibi büyük adamların hepsi anasınıfına gitmemiştir. Onlar nasıl büyük adam oldular? Anasınıfına gitmeyenler büyük adam olamıyor mu? Bence olabilirler. (VK4)

Bence okul öncesi daha çok çocuklara paylaşmayı, kaynaşmayı, çocukların bir arada vakit geçirebilmesi gibi şeyleri kazandırıyor. Çocuğun da eğitim hayatı boyunca bu konularda eksiklik yaşayacağını düşünüyorum. Eğitim noktasındaki eksikleri çocuk ilkökula gittiğinde bir şekilde kazanacaktır. Sosyal yaşam noktasında sıkıntılar yaşayacaktır özellikle ilkökulda. (VM1)

Bizim çocuk okula gidip geldiği zaman evde ödev yapıyor. Televizyon izlemiyor. Çocuğumun okuldan geldiği zaman daha mutlu olduğunu düşünüyorum. Okula gitmediği zamanlarda daha huzursuz davranışlarda bulunuyor. Evde sıkılıyor. Çocuğum her gün okula gidemediği için sanki öğretilen şeyleri tam alamıyor gibi. (MV3)

4.3 Devamsızlıkları Önlemek İçin Alınan Önlemlere İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Görüşleri

Çalışmaya katılan öğretmenlerden büyük çoğunluğu okula devamsızlıkları önlemek adına çeşitli çalışmalar yaptığını ifade ederken, bir tanesi bu konuya ilişkin hiçbir çalışma yürütmediğini açıklamıştır. Görüşmeler sonucunda öğretmenlerin devamsızlıkları önlemek için aldığı önlemlerin; alan taraması, eğitici seminerler, ev ziyaretleri, aile ile iletişim çalışmaları, veli toplantıları, çocuklara oyuncak dağıtımı, okula giriş-çıkış saatleri konusunda esneklik sağlama, beslenme listeleri konusunda esnek davranma, 1. sınıf öğretmenlerinin desteğini alarak aileyle iletişim kurma, maddi yardımda bulunma ve kolaylık sağlama şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu açıklamalara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Devamsızlığın sebebi aile olduğu için sürekli aile ile iletişim halindeyim. Gelmediği gün neden gelmedi bir şekilde ulaşıp öğrenmeye çalışıyoruz. Hocam düğünümüz vardı vs. diyorlar. Biz de bu tarz durumlar için çocuğun okula devamını engellememeleri gerektiğini anlatmaya çalışıyoruz. Hocam tamam falan diyorlar ama bir yaptırım olmadığı için düzensizlikler aynı şekilde devam ediyor. Biz devamsızlıklar konusunda aileyle problem

yaşadığımız için aile odaklı çalışmalar yapıyoruz. Onları okula çağırıyoruz, toplantılar yapıyoruz. Eğitici seminerler yapmaya çalışıyoruz. (K1)

Velileri arıyorum bazen neden göndermiyorsunuz, çocuğunuzun kaydı var diyorum bana yalan söylüyorlar, taşındık biz diyorlar. O konuda da sıkıntılı bir köyümüz var. Anneleri eğitime katmaya çalışıyoruz ama kadınların burada yalnız dışarı çıkmaları yasak. Bir büyüğü gözetiminde dışarı çıkmaları gerekiyor. O yüzden bazı çocukların annelerini 1 sene boyunca belki bir defa görüyorum. Zaten dil problemi de var. Aileyle iletişimde de zorlanıyoruz. Alan taraması yaptık ve sonrasında velileri sürekli aramaya başladık. Artık veliler benim aramamdan rahatsız oldukları için 6 tane çocuk okula devam etmeye başladı. En iyisi gönderelim de kurtulalım dediler sanırım. (K2)

Biz mesela sene başında tek tek evleri dolaştık, alan taramasına gittik. Bazı çocukların yaşı tutmasına rağmen kaydı düşmemiş sisteme onları bulduk, onlarla ilgili velilerle konuştuk, okul öncesinin faydalarını anlattık. Bazı ailelerin çocuklarının kaydı anasınıfına düşmüş ama ailenin haberi yok. Onları bilgilendiriyoruz. (K3)

Önce çocuklara bu düşünceyi aşılama çalışıyorum. Okula gelmenin önemini, sebebini ve bunun onların bir sorumluluğu olduğunu anlatıyorum. Sınıfta çocukların okula bağlanması için çeşitli ödüller kullanıyorum. Ailelerle görüşüyorum. Ev ziyaretleri, veli görüşmeleri yaptık müdürümüzle birlikte. Veliler öğretmene saygılılar ama müdürümüzle gittiğimizde ya da erkek öğretmenlerle gittiğimizde velinin üzerinde daha çok etki bırakabiliyoruz. Okullaşma oranı önceki senelerde de yapılan çalışmalarla oldukça artmış. Geçen sene 5 6 çocuk varken busene 13 çocuk var. Yine ondan önceki sene de 2 3 çocuk varmış okul öncesinde. (K4)

Bu konuda da genelde bir sonraki kademedeki çocuğun öğretmeni olacak öğretmenler ailelerle görüşerek okul öncesinde ilkokula hazırlık konusunda aileyi bilinçlendirmeye çalışıyor. Okula gelmeyen çocukları teşvik etmek için mahalledeki çocukların evlerine gidip oyuncaklar dağıttık. Bunun etkisi oldu. Birbirine haber verip okula giden çocuklara oyuncak dağıtıldığı haberi mahallede yayılmıştı. Oyuncak için bir süre okula gelen çocuklar oldu ama bir süre sonra yine devamsızlıklara başladılar. Maalesef tam olarak beklediğimiz dönüşü alamadık. (M2)

Maddiyatı bahane edenler için biz aidat almıyoruz. Uzaklığı bahane edenler için bir şey yapamıyoruz. Sadece ortaokulda abisi ablası olan çocukları onlarla gidip gelebilirler diye okul giriş çıkış saatlerini esnek tutabiliyoruz. (M3)

Aslında baktığımızda benim sorumlu olduğum bölgeden gelebilecek çocuk sayısını da bizim okul öncesi sınıflarımız kaldırabilecek durumda değil. 2 sınıf var 100 tane çocuk kaydı düşmüş. Devamsızlıkları önlemek konusunda, gelenler başımın üstüne ama gelmeyenlere de çok da bir şey yapmıyorum. Çünkü sınıfta alabileceğim yer yok. (M1)

Araştırmaya katılan ebeveynlerin bir kısmı çocuklarının okula devam etmesini sağlamak için çocuklarını yönlendirdiklerini, zaman zaman ödüllendirdiklerini ve okula götürmeye çalıştıklarını belirtirken iki ebeveyn ise çocuğun okula devam etmesi için hiçbir şey yapmadıklarını belirtmiştir. Bu açıklamalara ilişkin ebeveyn görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Valla biz bir şey yapamadık. Okul uzak olduğu için göndermedik. Diğer çocuklarımız anasınıfına giderken evimiz biraz daha aşağıdaydı. Okula yakındı onları gönderdik. (VK2)
Biz konuşuyoruz onunla okula git diye ama çok etkisi olmuyor. Dışarıda oynamayı daha çok seviyor. (VK3)

Okula gitmesi için ona ödüller verdim. Ama olmadı yani. Bende diğer etmenleri de (eğitim, hijyen...) göz önünde bulundurunca evde kalmasının daha iyi olacağını düşündüm. (VM1)
Biz çocuklara okulun önemini anlatıyoruz. Nasihatler veriyoruz. Çocuğu çok zorlamak istemiyoruz. Şimdi kendi haline bırakıyoruz zaten ilkokula başlayınca her türlü gitmek zorunda. (MV2)

Araştırmaya katılan ebeveynler çocuklarının devamsızlık yapmaması için öğretmenlerinin sık

sık aradıklarını ve ev ziyareti yaptıklarını şu şekilde açıklamaktadır;

Öğretmeni çok uğraştı, aradı sürekli. Birkaç defa eve de geldi. Çocuğu okula getirin dedi ama ben çocuğu okula bırakıyordum o ağlıyordu peşimden geliyordu. Öğretmen gerçekten çok uğraştı ama olmadı. (VK1)

Bizim burada var bir tane yeni gelmiş. Hiç de sevmiyorum. Sürekli arıyor bizi. Çocuğunuz bugün yine gelmedi diyor, çocuğunuz okulda kavga etti diyor, başka çocuğun üstünü yırttı diyor. Çocuktur yani bana niye şikayet ediyor, ne yapayım çocuğu döveyim mi evde? Öyle sürekli arıyor bizi aciz ediyor. Öğretmenler de daha yeni gelmişler. Annelerinden babalarından ayrılmışlar. Onlar da çocuklara ne kadar eğitim verecekler. Bence okulda çok fazla işini bilen adamlar yok. (VK4)

Onlar arıyorlar bizi sık sık. Neden gelmiyor diye soruyorlar. Eve de geldi. Onlar okula gitmesini istiyorlar. Bunun için de uğraşıyorlar. (MV2)

Öğretmen hemen eşimi arıyor. Bugün neden okula gelmedi diye soruyor. Biz de söylüyoruz kar yağdı, araç bulamadık ya da çocuk hasta diyoruz. Evimize de bir kere geldi. Biz çok sevdik öğretmenini. Çocuğum da seviyor zaten. (MV3)

Öğretmenleri devamsızlık yaptıktan sonra 1-2 defa aradılar ama sonra açıklama yaptıktan sonra onlar da bir şekilde hak veriyorlar bana daha da aramıyorlar. (MV4)

Çocukların okula devamsızlığını engellemek için okul idaresinin de farklı uygulamalar yaptıkları ebeveynlerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkmıştır. Okul idarelerinin ebeveynlere telefon ile ulaştıkları, evleri ziyaret ettikleri ve muhtarlar aracılığıyla iletişime geçtikleri görülmektedir. Bu çalışmalara karşılık iki ebeveyn ise okul idaresinin herhangi bir çalışma yapmadığını belirtmektedir. Bu açıklamalara ilişkin ebeveyn görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Onları hiç görmedim, konuşmadım. (VK2)

Okul müdürü muhtarla haber göndermişti çocuğunuzu okula gönderin diye. (VK3)

Okul idaresi de arıyor. Geçen gün ev ziyaretine gelmişler öğretmenlerle beraber. Çocukları evlerinde görmek istemişler. (MV2)

Okul müdür de öğretmeniyle beraber gelmişti bize ev ziyaretine. Ama çok ısrarcı davranmadılar onu hissetmedim. (MV3)

Öğretmeni ile görüşüyorum genelde idare ile hiç konuşmadık ben bir şey yaptıklarını düşünmüyorum. (MV4)

4.4 Devamsızlıkları Önlemek İçin Yapılabilecek Çalışmalara İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Görüşleri

Çalışmaya katılan öğretmenler çocukların okula devamının sağlanması için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bunlar çocukların evlerine yakın olan ilkokul bünyelerine okul öncesi sınıfları açılabilceği, idarenin desteğinin artırılması gerektiği, ulaşım güçlüğü çeken çocuklara servis imkânının sağlanabileceği, okul ve sınıf şartlarının zenginleştirilebileceği, okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak amacıyla okul öncesi şenlikleri yapılabileceği ve özürsüz devamsızlıklara yönelik ailelere maddi yaptırım uygulanması gerektiği şeklindedir. Bunun yanında ailelere okul öncesi eğitimi konusunda bilgilendirme seminerleri, zorunlu veli eğitimleri ve babalara yönelik çalışmalar yapılarak okul öncesi eğitime devam konusundaki

sıkıntıların en aza indirgeneceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu görüşlere ilişkin açıklamaları şu şekilde örneklendirilmiştir;

Belki onlara yakın olan ilkokulun bünyesine bir anaokulu açılabilirdi. O zaman çocukların okul öncesine katılımı daha fazla olabilirdi. Okullar belki daha ilgi çekici, cezbedici hale getirilebilir. Mesela bizim okulumuzda 2 sınıf var, ikisinin de hiçbir çekici yanı yok. Bilgisayar laboratuvarından bozma, ortadan kabloların geçtiği elverişsiz sınıflarımız var. Şimdi bizim köye yeni bir anaokulu yapıldı. Mesela çocuklar içini hiç görmemesine rağmen sürekli öğretmenim oraya ne zaman geçeceğiz diye soruyorlar. Çünkü dışının bile ayrı bir çekiciliği var. Ailelerle daha çok çalışma yapılmalı ama bunu yaparken ben yalnız olmamalıyım. Müdür bey de benim yanımda olmalı. (K2)

Mesafe için servis bulunabilir, okul şartları iyileştirilebilir, hala sobalı bir okulumuz var, lavabomuz dışarıda. Kış artlarında büyük sorunlar yaşıyoruz. Aileye destek verilebilir. Çünkü çocuktaki problemler aslında aileden kaynaklanıyor. Aile bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir. (K1)

Aile ile iletişim artırılabilir ve çocuğun okula teşviki konusunda pekiştiriciler olsun, çocuğa karşı ilgi alanının artırılması olsun değişik yöntem ve teknikler denenebilir. İdare mesela bir organizasyon şirketi ile anlaşabilir. Okul öncesi kurumlarının tanıtılması, yaygınlaştırılması adına yılda 1 2 kez okul öncesi şenlikleri düzenlenebilir. Gerekli seminerler düzenlenebilir. Bu alanda kendini yetiştirmiş insanlara ulaşıp seminerler, projeler hakkında yardım alınabilir. Velinin dikkatini çekmek lazım. Çocuğu okula göndermeyen veli, kendisi hiç gelmiyor zaten. Onlara ulaşmak gerekir. (M2)

Göndermeyecek olan veli ne yaparsak yapalım göndermiyor zaten. Veliyi okul öncesinin önemli olduğuna ikna etmek gerekiyor. 1 sınıf için hazırlık süreci olduğunu veliye anlatmak gerekiyor. Zaten buradaki velilerde devlet yapsın, devlet okutsun mantığı var. Ben çocuğun tüm masraflarını okulun üstlenmesine karşıyım. Veli çocuğun sorumluluğunun kendisine ait olduğunu bilmeli. Mesela şu an bizim bir idareemiz, idarecimiz yok. O da bu süreçte bizimle olsaydı daha etkileyici olabilirdi. İdarenin desteğini alarak daha çok öğrenciye ulaşabilirdik. Okul olarak farklı kaynaklara ulaşp çocuklar için yardım toplanabilirdi. Aidatlar tam toplanabilirdi. Bazı çocukların giderleri bu paradan karşılanabilirdi. (M6)

Çocukların geldiği mahalleye bir okul yapılmalı, veliler için seminerler düzenlenebilir, veli eğitimleri olabilir, anne baba eğitimleri olmalıdır. Özellikle babalar bilinçlendirilmelidir (M1).

Yapılan araştırmada ebeveynlerden büyük çoğunluğu çocuklarının okula devamının sağlanması için; ebeveynlere maddi destek verilmesi, kırtasiye masraflarını devlet tarafından karşılanması, öğretmenlerin ve idarecilerin çocukla daha fazla ilgilenmesi, okulun fiziki eksiklerinin giderilmesi, öğretmenlerin çocuğu okul için heveslendirmesi ve okulun bir çocuk servisinin olması gibi şartların gerekli olduğunu belirtmiştir. Bir ebeveyn de hiçbir beklentisinin olmadığını ve bunun tamamen çocuğun okula gitme arzusuyla mümkün olacağını dile getirmiştir. Bu açıklamalara ilişkin ebeveyn görüşleri aşağıda verilmiştir.

Öyle bir beklentim yok. Çocuk okula gitmek istemediği zaman zorlasan da gitmez artık. Öğretmenler de müdürler de uğraşsa yine de gidemez. Kendi isteği ile gitmesi lazım. (VK1)

Bize maddi destek verilebilir. Çocuk okula gideceği zaman bir sürü masrafı oluyor. Ben buradan çarşıya o malzemeleri almaya gittiğim zaman dolmuşla bir sürü sıkıntı çekiyorum. Onları devlet versin. Biz de çocuklarımızı okutalım. (VK4)

Çocuğun alışma sürecinde bize daha fazla destek olabilirlerdi. Daha önce saydığım eksikleri (Hijyen, eğitim, fiziksel koşullar) giderme noktasında herhangi bir çaba göremedim. Şartları daha elverişli, daha temiz bir okul ortamı olabilirdi. Öğretmenlerin

daha özverili, daha iyi eğitim vereceği bir okul ortamı olsaydı çocuğumu kesinlikle gönderirdim. (VM1)

Çocuk mesela çizgi filmi çok seviyor evde. Okulda da öyle şeyler olsa çocuk severek devam eder. Çünkü bazen arkadaşları gelip okulda yaptıklarını anlatınca hevesleniyor. Ama bir gün gidiyor üç gün gitmiyor. Okulda onu çok zorlamasalar, serbest bıraksalar belki daha çok gitmek ister. Geçende bir arkadaşın çocuğunun okulunda tiyatro olmuş, kostüm falan giymişler. Bizim çocuğun okulunda da olursa iyi olur. (MV2)

Keşke okulun bir servisi olsaydı bu kadar devamsızlık yapmazdı çocuğum. (MV3)



BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, ebeveyn ve öğretmenlerle yapılan görüşme bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

4.1 Sonuçlar

Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, araştırmanın alt problemlerine göre ayrı ayrı başlıklar altında verilmiştir.

4.1.1 Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devamsızlık Yapma Nedenlerine İlişkin Sonuçlar

Katılımcı görüşlerinde benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Araştırma sonucunda katılımcı öğretmenlerin ve ebeveynlerin çoğunluğunun çocukların okul öncesi eğitime devam etmeme nedenleri arasında özellikle ön plana çıkan ailevi nedenler üzerinde durdukları görülmektedir. Belirtilen ailevi nedenlerin ailelerin okul öncesi eğitime önem vermemesi, ilkokulun daha önemli olduğunu düşünmeleri, yaşanan yerin dezavantajı ve babanın işi olduğu görülmektedir. Bununla birlikte çocukların cinsiyetlerinin devamsızlıkları üzerinde etkili olmadığı düşünülmektedir. Ebeveynler ve öğretmenler devamsızlıklara maddi durumun etkisi noktasında görüş ayrılığı içindedirler. Ebeveynler maddi durumun devamsızlığa etkisinin olduğunu belirtirken öğretmenlerin çoğunluğu okuldan ücret alınmadığı için maddi durumun etkisi olmadığını belirtmektedirler.

Öğretmenlerin ve ebeveynlerin çoğunluğu okulun donanım bakımından zayıf olduğunu, yeterince ısınmadığını, çocukların okula ulaşım güclüğü çektiğini, idarenin ilgisinin yetersiz olduğunu ve devamsızlık yapmada öğretmenin etkisinin olmadığını düşünmektedir. Bunun yanında ebeveynler okuldan yemek listesi verilmesinin ve okulun başlama-bitiş saatinin çocuklara uygun olmamasının çocukların okula devamını etkilediğini düşünmektedir. Buna karşılık öğretmenlerin verdiği cevaplarda çocuğun okula devamının sağlanması için yapılan çalışmalar arasında bu iki madde konusunda esneklik sağlandığı belirtilmiştir.

Öğretmen ve ebeveynlerin çoğunluğu çevresel etmenlerin çocuğun okula devamsızlığına etkisi olarak; olumsuz akraba ve komşu yönlendirmesi olduğunu, mahallede okul öncesi eğitim alan çocukların az olduğunu, kış mevsiminin sert geçmesi ve hastalıkların artmasını,

patates ve ceviz toplama zamanlarında ailelerin çocukları da tarlaya götürdüğü veya çocuğu okula bırakmadığı için devamsızlık yapmasına sebep olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre çocuktan kaynaklanan devamsızlık sebebi çocuğun okula uyum sürecinde problem yaşamasıdır. Bunun yanında öğretmenler sadece sağlık problemlerinin devamsızlığa etkisi olduğunu, ebeveynlerin çocuklarını okula göndermemek için çeşitli bahaneler öne sürdüklerini düşünürken; ebeveynler çocuğun okula gitmekte ısrarcı olmadığını, gitmemek için bahaneler uydurduğunu ve sabah erken saatte uyanmakta zorlandığı için okula devamsızlık yaptığını belirtmişlerdir. Çalışma yapılan öğretmenler, ebeveynlerin çocuklarını okula göndermemek için çocuğun okula gelmek istemiyor demelerine rağmen çocukların okula geldiklerinde oldukça mutlu olduğunu belirtmişlerdir.

4.1.2 Okula Devamsızlığın Etkisine İlişkin Sonuçlar

Çalışmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda çocuk devamsızlıklarının öğretmen üzerindeki etkisi şu şekilde açıklanmıştır; öğretmenlerin hepsinin bu durumdan rahatsızlık duydukları ve günlük eğitim akışı içindeki etkinlik planlarında değişiklik yaptıkları belirlenmiştir. Genel olarak devamsızlıkların yoğun olduğu günlerde yeni bir kavram ya da kazanıma geçmek yerine tekrar ve pekiştirme tarzında etkinlik yaptıkları, okula o gün gelen çocuklardan gelişim alanlarında geride kalanların üzerinde durdukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin analizi doğrultusunda okula devamsızlığın çocuk üzerindeki etkisi; sık sık okula devamsızlık yapan çocukların arkadaş edinmekte zorlandıkları, okuldan soğuma davranışları sergiledikleri, okula uyum problemleri yaşadıkları ve daha içine kapanık oldukları ortak görüşüne ulaşılmıştır. Buna ek olarak ebeveynlerin görüşlerinden çocuklarının okula devamsızlık yaptıklarında evde sıkıldıkları, okuldaki diğer arkadaşlarından geri kaldıkları ve evde kalitesiz zaman geçirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin farklılık gösteren görüşlerinin ise; çocukların daha sorumsuz oldukları, öğrenme hızlarının düşük olduğu, öğretmeni ve arkadaşları ile iletişimin ve duygusal bağın zayıfladığı belirlenmiştir.

Okul öncesi dönemde okula devamsızlığın ilkökul eğitimine etkisine yönelik, araştırmaya katılan öğretmen ve ebeveyn görüşlerindeki ortak noktalar; okul öncesi eğitimde çocuğun bilişsel altyapısının oluştuğu, çocuğun ilkökulda okula ve okul kültürüne daha kolay adapte olduğu, çocuğun akademik başarısının daha yüksek olduğu, davranış yönetimi ve iletişim konusunda daha başarılı olduğu şeklinde belirlenmiştir. Bunun yanında bazı ebeveynler okul

öncesi eğitimin ilkokula etkisi olmadığını düşünmesi ya da ebeveynlerin nasıl bir etkisi olup olmadığını bilmedikleri sonucuna ulaşmıştır.

4.1.3 Çocuğun Okula Devamı İçin Alınan Önlemlere İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan ebeveynlerin ve öğretmenlerin görüşlerinin analizi sonucunda ortaya çıkan ortak görüş; öğretmenlerin ev ziyaretleri yapması ve devamsızlık yapan çocuğun ailesini telefonla aramasıdır. Ebeveyn görüşlerinin analizi sonucu ebeveynlerin, çocuklarının öğretmeni ile öğretmenin iletişim çabası sonucu görüşmekte, kendileri sadece çocuğunu okula bırakıp-alırken öğretmeni ile görüşmektedir. Ayrıca ebeveynlerin genel olarak idareciler ile diyalogunun olmadığı veya idarecileri hiç tanımadıkları ortaya çıkmıştır. Açıklamalara ilişkin dikkat çeken durum; veli olarak sadece anne veya babanın öğretmen ile görüşmesi, diğer kişinin öğretmen ile hiçbir diyalogunun olmamasıdır. Ebeveynler öğretmenlerin sadece aradığını ve eve geldiğini öne sürse de öğretmenler bunların yanında; alan taraması yaptıklarını, eğitici seminerler verdiklerini, çocuklara okulu sevdirmek için oyuncak dağıtım yaptıklarını, okula giriş-çıkış saatleri ve beslenme listeleri konusunda esneklik sağladıklarını ve son olarak 1. Sınıf öğretmenlerinin desteğini alarak aile ile iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında ebeveynler çocukların okula devam etmesi için çocuğa ödüller verdiğini ve gitmesi gerektiğini söyleyerek ikna etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkıldığında çocuğun okula devamını sağlamada ebeveynlerin ve okul idaresinin yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu durumda çocuğu okula kazandırma çalışmalarının çoğunu öğretmenlerin tek başlarına yaptığı, yapılan çalışmalarda desteğinin çok fazla olmadığı ve yaptıkları çalışmaların ebeveynler tarafından sadece küçük bir kısmının fark edildiği görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocukların okula devamının sağlanması amacıyla yetkili kurum ve kişilerden ve birbirlerinden birtakım beklentileri bulunmaktadır. Bunlar çocukların evlerine yakın olan ilkokul bünyelerine okul öncesi sınıflarının açılması, idarenin desteğinin artırılması, servis imkânının sağlanması, okul donanımının artırılması, devamsızlıklara yönelik ailelere maddi yaptırım uygulanması, ailelere okul öncesi eğitimi konusunda bilgilendirme seminerleri yapılması gerektiği şeklindedir. Ebeveynlerden büyük çoğunluğu çocuklarının okula devamının sağlanması için; ebeveynlere maddi destek verilmesi ve kırtasiye masraflarının devlet tarafından karşılanması gerektiğini beklemektedir.

4.2 Tartışma ve Yorum

Bu bölümde, ebeveynlerle ve öğretmenlerle yapılan görüşme bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yönelik yorumlara ve tartışmaya yer verilmiştir.

Bu araştırma, 5-6 yaş grubu çocukların okula devamsızlıklarına ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Amaçlarda yer alan sorular bulgular kısmında yapılan görüşme analizleri ile irdelenmiştir ve cevaplanmaya çalışılmıştır.

4.2.1 Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devamsızlık Yapma Nedenlerine İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Yapılan araştırmanın bu teması; ailevi etmenler, okuldan kaynaklanan etmenler, çevresel etmenler ve çocuktan kaynaklanan etmenler olmak üzere dört ayrı kategori halinde verilmiştir.

4.2.1.1 Ailevi Etmenler

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda çocukların okula devamsızlık yapmasına sebep olan ailevi etmenlerin; ailelerin çocukların yaşının okula başlamak için küçük olduğunu düşünmesi, okul öncesi eğitime önem vermemesi, sorumluluklarını yerine getirmemesi, sosyokültürel ve ekonomik düzeylerinin düşük olması, dil ve iletişim problemi yaşaması, babanın işinden dolayı sürekli şehir dışına çıkması ve yaşanan yerin kültürel dezavantajları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üç öğretmen çocukların devamsızlık yapmalarında maddi durumun etkili olduğunu düşünmektedir. Buna karşılık dokuz öğretmen görüşüne göre ailelerin herhangi bir ücret ödemedikleri için maddi durumun etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı çerçevesinde okul öncesi eğitime yönelik belirlenen amaç ve hedefler için yürütülecek faaliyet maliyetleri, 2019 yılında bütçe; 2.012.734.380 TL olarak belirlenmiş iken harcama; 1.325.588.836 TL olmuştur. 2020 yılı bütçesi ise; 2.205.932.740 TL olarak belirlenmiştir (MEB, 2019). Bu bütçe çerçevesinde okul öncesi eğitim hizmetlerini yaygınlaştırmak, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlamak amacıyla; şartları elverişsiz hanelerdeki çocukların okul öncesi eğitim döneminde araç-gereç ihtiyacı karşılanmış ve yoksul hane halkına yönelik çocuk gelişimini destekleyici materyaller geliştirilmiş olup pilot uygulama başlatılmıştır. Özellikle kırsal kesimdeki seyrek nüfuslu yerleşim yerlerindeki çocukların eğitimi için eğitime erişim modelleri geliştirilmiş ve pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamaların ve projelerin ülke genelinde yaygınlaşmasıyla öğretmen ve ebeveyn görüşlerinde belirlenen aksaklıkların giderilebileceği düşünülmektedir.

Çocuk devamsızlıklarındaki cinsiyet etkisini öğretmenlerden üç tanesi, kız çocuklarının eğitimine önem verilmemesi ve erkek çocukların okula karşı ilgisizliği ile açıklarken; dokuz öğretmen de okula devamsızlıklarda cinsiyetin etkisinin olmadığını düşünmektedir. Adıgüzel (2013)'in kız çocuklarının okullaşmalarının önündeki engelleri belirlemek için yaptığı araştırmada; kız çocuklarının okula gidememe nedenleri arasında ilk üç sırada sosyo-kültürel, ailevi ve ekonomik nedenlerin etkili olduğu belirlenmiştir.

Ebeveynlerle yapılan görüşmeler sonucunda çocuklarının okula devamsızlık yapmasına sebep olan ailevi etmenlerin; ebeveynlerin çocuğu okula götürecek zamanın ve kişinin olmaması, okul öncesinin masraflı olması, okul öncesi eğitimi gereksiz görme, evde annesini yalnız bırakmama ve ailesine yardım etmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanında ebeveynler çocukları arasında kız-erkek ayrımı yapmadıkları, kız çocuklarının eğitimine daha çok önem verdikleri belirlenmiştir. Balantekin ve Kartal (2016) okula sürekli devamsızlık yapan çocukların sosyoekonomik düzeylerinin düşük olduğunu belirlerken Özbaş (2010) ise çocukların okula devamsızlık yapmalarında ailelerinin ihtiyaçlarını karşılayamamalarının etkili olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmalarla ebeveyn görüşleri tutarlılık gösterirken öğretmen görüşleri tutarlılık göstermemektedir.

Yapılan çalışma sonucunda öğretmen görüşlerine göre çocuk devamsızlıklarının sebebi genel olarak ebeveynlerin okul öncesi eğitimi konusunda bilgi sahibi olmamaları, okul öncesi sınıflarını çocuklarının sadece boş vakit geçirip geldikleri bir yer olarak görmeleri nedeniyle çocuklarını okula göndermedikleri ortaya çıkmıştır.

Çalışmaya katılan ebeveynlerle yapılan görüşme sonucunda ebeveynlerin çocuklarının cahil kalmamasını ve kendileri okumadıkları için çocuklarının okumasını istedikleri belirlenmiştir. Ebeveynlerin bir kısmı okul öncesi eğitimin önemine “Çocuk gelişimi için önemli, küçük yaşta verilen eğitim daha etkili, okuma yazma öğrenmeyi kolaylaştırır, okula uyum sağlar, arkadaş edinir, güzel konuşmayı, saygıyı öğrenir, eğlenceli eğitim ortamı var, kariyer ve karakter yönelimlerini olumlu etkiler, kitap okuma alışkanlığı kazanır.” şeklinde değinmektedir. Buna karşın çalışmaya katılan dört ebeveyn ise okul öncesi eğitimin önemli olmadığını, oyun oynama yeri olarak gördükleri için gereksiz bulduklarını belirtmektedirler. Ayrıca ebeveynlerden bazılarının çocukları için ilkokulda verilen eğitimin daha önemli olduğu üzerinde durdukları söylenebilir. Bu durum karşısında ebeveynlerin okul öncesi eğitimin işlevinin farkında oldukları ve okul öncesi eğitim aldıklarında çocuklarının neler kazanabileceğini bilmelerine rağmen okul öncesi eğitimin ilkokulda telafi edilebileceğine ilişkin görüşleri nedeniyle çocuklarının devamı konusunda istikrarlı olmadıkları söylenebilir.

Ailevi faktörlerin çocukların okul başarısında belirleyici bir etken olduğu bilinmektedir (Rumburger, 2001). Bu faktörleri etkisinin aile eğitimleri ile bir nebze olsa da azaltılabileceği düşünülmektedir. Alanyazındaki araştırmalarda çocukların okula devamsızlıklarını engellemek adına ailelere eğitim verilmesi üzerinde durulmaktadır (Balantekin ve Kartal, 2016; Gömleksiz ve Özdaş, 2013; Haberli ve Güvenç, 2012; Mercan Uzun ve Bütün, 2015; Özbaş, 2010). Pehlivan (2006) devamsızlık sorununda ailenin en önemli unsur olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle çocukların devamsızlıklarını engellemek adına yapılacak çalışmaların yanı sıra aileler için de farklı çalışmalar yapılarak bilinçlenmeleri sağlanabilir.

Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devamsızlık yapmalarında birçok faktör etkili olmaktadır. Ailelerin eğitime önem vermemesi, sorumluluklarını yerine getirmemesi, sosyokültürel düzeylerinin düşük olması, çocuklarını okula götürecek kimsenin olmaması ilkokulu daha önemli görmeleri gibi ailevi faktörler nedeniyle çocukların okula devamsızlık yaptıkları görülmektedir. Ebeveyn ve öğretmen görüşlerinde ayrılan noktalar ise; ebeveynler maddi durumun devamsızlığa etkisinin olduğunu düşünürken, öğretmenlerin çoğunluğu okuldan ücret alınmadığı için maddi durumun etkisi olmadığını düşünmektedir.

Alanyazın incelendiğinde okula devamsızlık üzerinde etkili olan ailevi nedenlerin çocuğa güvenmeme, erken evlenme, okutmak istememe, ailenin bilinçsizliği, ailenin okula önem vermemesi, bölünmüş aile sosyoekonomik durum, mevsimlik işçi olması, kardeşlerine bakma, çocuğu bir işte çalıştırma, olduğu görülmektedir (Aküzüm, Yavaş, Tan ve Uçar, 2015; Balantekin ve Kartal, 2016; Köse, 2014). Okul öncesi eğitimde anne-babalardan istenilen ücretlerin maddi durumu iyi olmayan ailelerden gelen çocukları olumsuz yönde etkilediği kimi zaman çocukların bu eğitimden mahrum olmasına yol açtığı bulguları Saklan ve Enginer (2016) ve Kabadayı ve Karagöz (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile de tutarlıdır. Dağlı (2007)'nın çalışmasında; ailenin ekonomik durumuna göre çocukların başarı puan ortalamaları arasındaki farklar anlamlı çıkmıştır.

Anne babaların eğitim düzeyi çocuklarının gelişimlerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilmektedir. Yazıcı (2002) eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin, çocuklarına zengin bir uyarıcı çevre sunduklarını, çocuklarıyla etkili bir iletişim kurduklarını, çocuklarının eğitimi ile ilgili bilgi edindiklerini böylece çocukların okula hazırbulunuşluk becerilerini ve diğer gelişim alanlarını destekleyecek ortamları eğitim düzeyi düşük anne babalardan daha sık çocuklarına sunduklarını belirtmektedir. Dağlı (2007)'nın çalışmasında da anne-baba eğitim düzeylerine göre çocukların başarı puan ortalamaları arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur. Çimen (2000) çalışmasında çocukların sosyal uyum puanları üzerinde durmuş ve annesi

üniversite veya yüksekokul mezunu olan çocukların uyum puanlarının diğerlerine oranla daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bu çalışmada da çocuğu okul öncesi eğitime sık sık devamsızlık yapan ebeveynlerin eğitim düzeylerinin belirgin olarak düşük olduğu katılımcı özellikleri formunda dikkat çekmektedir. Bölükbaşı (2002)'nın çalışmasında ise; anaokuluna devam eden ve etmeyen çocukların genel gelişim düzeyini annenin eğitim durumunun etkilemediği bulgusuna ulaşılmıştır.

4.2.1.2 Okuldan Kaynaklanan Etmenler

Araştırmanın okuldan kaynaklanan etmenler kategorisi içinde; okulun fiziki koşulları, öğretmen ve idareci etkisine yönelik görüşler incelenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda okulun materyal eksikliğinin, fiziki konumunun, okulun ısınma durumunun ve idarenin ilgisinin çocukların okula devamını etkilediği saptanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin çocuklara verdikleri sorumlulukların çocuğa ağır gelmesi, bir önceki öğretmene antipati duyulması, çocuğun yaptığı bir davranış sonucunda öğretmenin tepki göstermesi, kız çocuklarının erkek öğretmenlere karşı önyargılı olması ve öğretmen-aile arasında iletişimsizlik gibi doğrudan öğretmen ile ilgili faktörlerin etkili olduğu da belirlenmiştir. Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde ise öğretmenlerden farklı olarak çocuğun evden okula yemek götürmesi, okulun temiz olmaması, okulda verilen eğitimi yeterli bulmama ve okulun başlama saatinin erken olması gibi faktörlerin etkili olduğu saptanmıştır. Ebeveynlerin üzerinde durduğu okulun başlama saati ve yemek listesi konusunda öğretmenlerin çocukların okula devamını sağlamak adına esnek davrandıklarını belirtmeleri ilgi çekici bir bulgudur.

Çalışmaya katılan ebeveynlerin ve öğretmenlerin görüşlerinde ayrılan ve ortak noktalar bulunmaktadır. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin çoğunluğu okulun donanım bakımından zayıf olduğunu, yeterince ısınmadığını, çocukların okula ulaşım güçlüğü çektiğini, idarenin ilgisinin yetersiz olduğunu ve devamsızlık yapmada öğretmenin etkisinin olmadığını düşünmektedir. Bunun yanında ebeveynler okuldan yemek listesi verilmesinin ve okulun başlama-bitiş saatinin çocuklara uygun olmamasının çocukların okula devamını etkilediğini düşünmektedir. Buna karşılık öğretmenlerin verdiği cevaplarda çocuğun okula devamının sağlanması için yapılan çalışmalar arasında bu iki madde konusunda esneklik sağlandığı belirtilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı çerçevesinde okul öncesi eğitime yönelik belirlenen amaç ve hedefler arasında, toplum temelli okul öncesi eğitiminin çeşitlendirilerek

yaygınlaştırılması, çocukların çok boyutlu gelişimini önemseyen, bilimsel düşünme, tutum ve değerleri içselleştirebilecekleri bir temel eğitim yapısına geçilerek okullaşma oranının artırılmasına yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Bunun yanında okul öncesi eğitim çağında bulunan çocukların okul öncesi eğitim imkânlarından yararlanması için alternatif eğitim modelleri geliştirmek, okul öncesi eğitimin kalite ve niteliğini artırmak ve okul öncesi kurumlarında her türlü araç gereçleri ve donatım malzemelerini sağlamak gibi hedefler belirlenmiştir. TUIK Eğitim İstatistikleri (2020) "Eğitim Düzeylerine Göre Çocuk Başına Eğitim Harcaması" verilerine göre okul öncesi eğitimde çocuk başına düşen harcama miktarları 2018; 8,67 bin TL, 2019 planlanan; 10,5 bin TL, 2020 hedef; 11 bin TL, 2021 hedef ise; 11,5 bin TL olarak belirlenmiştir. Bu verilerden yola çıkıldığında okul öncesine yönelik hedef ve çalışmaların her yıl düzenli bir ilerleme ve gelişme gösterdiği açıktır. Aküzüm, Yavaş, Tan ve Uçar (2015) okullardaki imkanların yetersiz olmasının çocukların sürekli devamsızlık yapmalarını etkileyen faktörlerden birisi olduğunu belirtmektedir. Bu çalışma, hem ebeveyn hem de öğretmen görüşlerini destekler niteliktedir.

İpek (2019)'in erkek okul öncesi öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmada bazı uygulama öğretmenleri tarafından ebeveynlerin çoğunun kayıt esnasında erkek okul öncesi öğretmenlerin varlığından haberdar olmadığı; haberdar olsa dahi çocuğunu kadın öğretmenin sınıfına kaydettirmek için çaba sarf ettiği söylenmiştir. Bu durumun yanı sıra velilerin neredeyse tamamının kadın (anneler) olduğu ve hemcinsleriyle iletişime geçmeyi tercih ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmada da bir erkek öğretmenin görüşüne göre ebeveynlerin okul öncesinde erkek öğretmene karşı önyargısı olduğu belirlenmiştir.

Gökyer (2012)'in ortaöğretim çocuklarıyla yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışlarının ve ayrımcı uygulamalar sergilemelerinin okula devamsızlığa neden olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada çocukların devamsızlık nedenlerinin en fazla öğretmenden kaynaklandığı, en az ise aile ve çevreden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Altinkurt (2008)'un çalışması da bunu desteklemektedir. Yapılan çalışmada ise hem öğretmenler hem de ebeveyn görüşlerinde devamsızlıklarda öğretmen etkisinin önemli bir etken olmadığı ortaya çıkmıştır.

4.2.1.3 Çevresel Etmenler

Araştırmanın çevresel etmenler kategorisi içinde; mesafe, mevsim şartları, sosyokültürel ve sosyoekonomik çevreye ilişkin görüşler incelenmiştir.

Öğretmenler, yapılan görüşmeler sonucunda çocukların okula devamsızlık yapmalarındaki

sosyal çevre etkisini akraba ve komşu yönlendirmeleri olarak tanımlamaktadırlar. Buna ek olarak öğretmen görüşlerine göre okula devamsızlıklarının arttığı dönemlerin; köyün gelir kaynağı olan patates ekim- biçim dönemleri, ceviz toplama dönemleri, eylül-ekim ve mayıs-haziran ayları, kış mevsiminde kar yağışının çok fazla olduğu ve hastalıkların arttığı zamanlar, okulun ilk ve son haftaları olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin ise öğretmenlerden farklı olarak özellikle kışın sert geçmesi, ulaşım güçlüğü ve mahallede okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden başka çocukların olmaması gibi faktörler üzerinde durdukları görülmektedir. Özellikle tarımla geçinen ve ekim-dikim zamanında çocuklarıyla ilgilenme fırsatı bulamayan ailelerin çocuklarının okula devamsızlık yapmaları üzerinde hem öğretmenler hem de ebeveynler durmaktadır.

Çocukların yaşadığı ulaşım sorununun önüne geçmeye MEB'in çeşitli planlamalarında yer verilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı çerçevesinde okul öncesi eğitime yönelik belirlenen hedefler arasında, okul öncesi ve ilkokul düzeyinde öğrenim gören çocuklardan okula ulaşım sıkıntısı yaşayanlara taşınmalı eğitim alternatifi sunmak ve giyim, kırtasiye yardımlarından yararlanmasını sağlamak bulunmaktadır.

Altinkurt (2015), ortaöğretim düzeyi öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin %17,4'ü evinin okula uzak olmasının devamsızlık yapmasında ara sıra ya da daha üst düzeyde etkili olduğu görüşündedir. Gömleksiz ve Özdaş (2013) eğitim denetçileri ile yapmış olduğu çalışmada ebeveynlerin eğitime yönelik olumsuz görüşlerinin, okulun/sınıfın yetersiz fiziksel koşullarının, olumsuz iklim koşullarının ve ailelerin düşük sosyo-ekonomik durumunun öğrencilerin okula devamsızlığına neden olduğunu ortaya koymuştur.

4.2.1.4 Çocuktan Kaynaklanan Etmenler

Çalışmaya katılan öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin analizi sonucunda ortaya çıkan ortak görüş, çocuğun okula uyum sürecinde problem yaşamasıdır. Bunun yanında öğretmenler sadece sağlık problemlerinin devamsızlığa etkisi olduğunu, ebeveynlerin çocuklarını okula göndermemek için çeşitli bahaneler uydurduklarını düşünürken; ebeveynler çocuğun okula gitmekte ısrarcı olmadığını, gitmemek için bahaneler uydurduğunu ve sabah erken saatte uyanmakta zorlandığı için okula devamsızlık yaptığını belirtmişlerdir. Çalışma yapılan öğretmenler, ebeveynlerin çocuklarını okula göndermemek için çocuğun okula gelmek istemiyor demelerine rağmen çocukların okula geldiklerinde oldukça mutlu olduğunu belirtmişlerdir.

Köse (2014)'nin yaptığı çalışmada devamsızlığın kişisel nedenleri olarak; okulu sevmeme, öğretmenleri sevmeme, derslerden sıkılma, yönetici ve öğretmenlerden korkma, okulun önemini anlamama, okumak istememe, amaçsızlık, çalışmaya özenme ve özgüven eksikliği olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda ebeveynlerin çocukların okula karşı tutumlarının olumsuz olduğu görüşüyle tutarlılık göstermektedir. Bunun yanında Adıgüzel ve Karadaş (2013)'in çalışmasına göre, okuldaki başarının okula karşı tutumu olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çocuklara okulda başarı duygusunu tattırmasının, çocukların okula karşı tutumlarını olumlu yönde değiştireceği düşünülmektedir.

4.2.1 Okula Devamsızlığın Etkisine İlişkin Tartıma ve Yorumlar

Yapılan araştırmanın bu teması; okul öncesi eğitime devamsızlık yapmanın öğretmen, çocuk ve ilkökul eğitimi üzerindeki etkisine ilişkin tartışma ve yorumlar olmak üzere üç ayrı kategori halinde verilmiştir.

4.2.2.1 Okul Öncesi Eğitime Devamsızlık Yapmanın Öğretmen Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmada çocuk devamsızlıklarının öğretmenler üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hepsinin devamsızlıklardan rahatsızlık duyduğu, çoğunlukla günlük eğitim akışı içindeki etkinlik planlarında değişiklik yaptıkları, genel olarak devamsızlıkların yoğun olduğu günlerde yeni bir kavram ya da kazanıma geçmek yerine tekrar ve pekiştirme tarzında etkinlik yaptıkları, okula o gün gelen çocuklardan gelişim alanlarında geride kalanların üzerinde durdukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Mercan Uzun ve Bütün (2015) Roman çocukların okula devamsızlık nedenlerini araştırmış olduğu çalışmada öğretmenlerin çocuk devamsızlıklarından olumsuz etkilendikleri, derslerden geri kaldıkları ve motivasyonlarını kaybettikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Yukarıdaki bulgular da bu çalışma ile tutarlılık göstermektedir.

4.2.2.2 Okul Öncesi Eğitime Devamsızlık Yapmanın Çocuk Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaptıkları açıklamalar doğrultusunda okula devamsızlıkların çocuk üzerindeki etkisi şu şekilde açıklanmıştır; devamsızlık yapan çocukların içine kapanık, sosyalleşmekte güçlük çeken, sorumluluk üstlenmekte güçlük çeken, öğrenme hızları diğer çocuklara oranla daha yavaş olan ve devamsızlıklardan dolayı okuldan soğuma davranışları ve uyum problemleri gösteren bireyler oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında çocuğun okula geldiğinde öğretmeni ve arkadaşları ile arasındaki iletişimin ve duygusal bağın zayıfladığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin analizi sonucunda öğretmen ve ebeveynlerin; sık sık okula devamsızlık yapan çocukların arkadaş edinmekte zorlandıkları, okuldan soğuma davranışları sergiledikleri, okula uyum problemleri yaşadıkları ve daha içine kapanık oldukları ortak görüşüne ulaşılmıştır. Buna ek olarak ebeveynlerin görüşlerinden çocuklarının okula devamsızlık yaptıklarında evde sıkıldıkları, okuldaki diğer arkadaşlarından geri kaldıkları ve evde kalitesiz zaman geçirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin farklılık gösteren görüşlerinin ise; çocukların daha sorumsuz oldukları, öğrenme hızlarının düşük olduğu, öğretmeni ve arkadaşları ile iletişiminin ve duygusal bağının zayıfladığı belirlenmiştir. Bunun yanında ebeveynlerin, okul öncesi eğitime devamsızlık yapmanın çocuğa etkisi hakkındaki görüşlerinden yapılan çıkarımda çocukların okula gitmediği zamanlardaki ev yaşantısında sürekli televizyon izlediği, oyun oynadığı ve evde canının sıkıldığı görülmüştür. Çalışmada televizyon izleyen çocukların televizyon/video izlerken ebeveynleri ile etkileşimlerinin olmadığı görülmektedir (Akkuş, Yılmaz, Şahinöz ve Sucaklı, 2015; Öztürk ve Karayağız, 2007).

Köse (2014)'nin çalışmasına göre devamsızlığın çocuğa etkileri; kişisel anlamda, olumsuz kişilik gelişimi, amaçsızlığın artması, sorumsuzluğa yol açması, kötü alışkanlıklara sebep olmasıdır. Akademik anlamda, okula yabancılaşma, çocuk kimliğini kaybetme, derslerden geri kalma, derste istenmeyen davranışa sebep değildir. Bu araştırma yukarıdaki bulguların bir kısmı ile tutarlılık göstermektedir.

Öztürk (2008), çocukların okul öncesi dönemde, okul öncesi eğitim veren bir kurumda yaşına ve gelişim özelliklerine uygun bazı yaşantılar, deneyimler kazanmasının hayatının ilerleyen yılları için sağlıklı bir sosyal gelişime zemin hazırladığını ifade etmektedir. Erden ve Akman (1997)'in yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim kurumunda geçirilen süre arttıkça olumlu sosyal davranışların sıklığı da artmaktadır sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların evlerinde çocuk kitabı ve kitap okuma alanı bulunma durumu; kitaplara, boya ve kalemlere yetişkin yardımı olmadan ulaşabilme durumu; yaptığı çalışmaların evde sergilenme durumu; dil ve okuryazarlık becerilerini destekleyen teknolojik ürünlerinin olması durumu devam etmeyen çocuklara kıyasla daha fazla olacağı tahmin edilmektedir.

Okul öncesi eğitimin çocukların gelişimi ve akademik becerileri üzerindeki etkilerini araştıran bir çok çalışma bulunmaktadır (Huang et al., 2012). Umek, Fekonja, Bajc ve Kranjc (2006) çalışmalarında uzun süre okul öncesi eğitim alan çocukların dil gelişimlerinin daha ileri düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Berlinski, Galiani ve Manacorda (2007) okul öncesi eğitimi

alan ve almayan 7-15 yaş çocukları ile yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitim alan çocukların okul bırakma oranlarının daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Dağlı (2007) okul öncesi eğitim alan 150 ve almayan 150 ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını karşılaştırdığı çalışmasında okul öncesi eğitim alan öğrencilerin daha başarılı olduğu ve okul öncesi eğitim alma süresi arttıkça başarı puanlarının arttığını belirtmiştir.

Yazar (2014)'ın araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun okul öncesi eğitimi alan çocukların daha kolay arkadaşlık kurduklarını ve bu konuda daha uyumlu olduklarını belirtmeleri dikkat çekici sonuçlardan biridir. Ayrıca öğretmenlerden bazıları, okul öncesi eğitimi almayan çocukların daha çekingen olduklarını ve işbirliğinde problem yaşadıklarını belirttikleri ifade edilmiştir.

Dinçer, Demiriz, Ergül (2017)'ün çalışmasında, çocukların yaşları büyüdükçe ve okul öncesi eğitim kurumuna devam süreleri arttıkça özbakım becerilerini hayata geçirme oranlarının arttığı ortaya çıkmıştır.

4.2.2.3 Okul Öncesi Eğitime Devamsızlığın İlkokul Eğitimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenler devamsızlık yapan çocukların ilkokula uyum sorunu yaşayacaklarını ve akademik beceriler açısından zorlanacaklarını belirtmektedirler. Ebeveynlerin bir kısmının okul öncesi eğitim alan çocukların ilkokula daha kolay uyum sağlayacağını belirtmesine rağmen çocuklarının okula devamını sağlaması ise oldukça çelişkili bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra ebeveynlerin diğer bir kısmı ise okul öncesi eğitimin ilkokul üzerinde etkisi olmadığını belirtmesi ilgi çekici bir bulgudur.

Araştırmaya katılan öğretmen ve ebeveyn görüşlerindeki ortak noktalar; okul öncesi eğitimde çocuğun bilişsel altyapısının oluştuğu, çocuğun ilkokulda okula ve okul kültürüne daha kolay adapte olduğu, çocuğun akademik başarısının daha yüksek olduğu, davranış yönetimi ve iletişim konusunda daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında bazı ebeveynler okul öncesi eğitimin ilkokula etkisi olmadığını düşünmesi ya da ebeveynlerin nasıl bir etkisi olup olmadığını bilmedikleri belirlenmiştir. Ebeveyn görüşmelerinden yola çıkıldığında bulundukları sosyal çevrede okul öncesi eğitimin önemi iyi kavranmadığı için ebeveynlerin okul öncesi eğitimin ilkokul eğitimine olumlu etkisi olduğunu düşünmesine rağmen okul öncesi eğitime gerekli önemi vermediği düşünülmektedir.

Yoleri ve Tanış (2014) ilkokul birinci sınıf çocuklarının okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenleri araştırdıkları çalışmalarında daha önce okul öncesi eğitim alan çocukların

ilkokula uyumlu olarak geldiklerini ifade etmektedirler. Tantekin Erden ve Altun (2014), tarafından yapılan bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin, okul öncesi eğitimi çocukların ilkokul hazırbulunuşluğu açısından çok önemli bulduklarını ve okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Kırca (2007)'nın çalışmasında; okul öncesi eğitim alan çocukların, okuma yazmaya hazırlık becerilerinin, okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre, Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testinin tüm alt boyutlarında ve toplamda daha iyi olduğu saptanmıştır. Yukarıda verilen bulgular ile bu çalışmaların tutarlı olduğu belirlenmiştir.

Taşcı (2016)'nın okul öncesi eğitimi alan çocukların almayan çocuklara oranla; akademik başarılarının ve sosyal, duyuşsal ile psikomotor gelişim alanlarının daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitimde; çocukların becerilerinin olumlu yönde geliştiği, okula uyum sağlamada diğer çocuklara oranla daha az zorlandıkları, çocukların duygu ve düşüncelerini anlatırken daha iyi iletişim kurabildikleri, öz güven, öz denetim, öz bakım becerilerinin daha üst düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ergün (2003)'de, okul öncesi eğitim alan ve almayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin matematik yeteneklerini ve başarılarını karşılaştırdığı çalışmada, okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin matematik yetenek ve başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Okul öncesi eğitimi alarak ilkokula başlayan öğrencilerin matematik yetenek ve başarıları açısından almayanlara göre daha üst seviyede ve daha başarılı olduklarını ifade etmiştir. Dağlı (2007); okul öncesi eğitim alan çocuklar Türkçe ve Matematik derslerindeki akademik başarı ortalamaları yönünden okul öncesi eğitim almayanlara göre daha başarılıdır. Çalışmada okul öncesi eğitim alma süresi arttıkça çocukların başarı puan ortalamalarının da arttığı sonucunda ulaşılmıştır.

Cesur'un (2018) çalışmasında okul öncesi eğitime daha geç başlayan çocukların okula alışma ve uyum sağlama davranışlarında okul öncesi eğitime erken başlayan çocuklara göre daha dezavantajlı olarak görülmüştür. Öztürk'ün (2019) 1. sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada bulgularda okul öncesi eğitim alan çocuklarda en çok sınıfta izinsiz dolaşma, baskın rol oynama, sürekli konuşma, uyum sorunu, oyun oynama isteği istenmeyen davranışlar görülürken okul öncesi eğitim almayan çocuklarda ise yanlış tuvalet alışkanlığı, uyum sorunu, yanlış beslenme alışkanlığı istenmeyen davranışları tespit edilmiştir. Bu bulgular çalışmaya katılan öğretmen görüşleriyle büyük ölçüde örtüşmektedir.

Bu araştırmada okul öncesine devam eden çocukların ilkokulda daha uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yalman (2007) çalışmasında okul öncesi eğitim kurumu ile ilkokul

birinci sınıfın özellikleri ve öğretmen tutumlarının oldukça farklı olduğunu belirtmiştir. Okul öncesi eğitim almış çocuklar birinci sınıfın başında olduğu gibi sonunda da hala okul öncesi eğitim kurumunu ve oradaki öğretmenini tercih etmektedir. Bu durum, çocukların birinci sınıfta uyumsuzluk yaşadıklarını düşündürmektedir. Bu sonuçların birbiri ile tutarlılık göstermediği belirlenmiştir.

4.2.3 Devamsızlıkları Önlemek İçin Alınan Önlemlere İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Çalışmaya katılan öğretmenlerden okula devamsızlıkları önlemek adına on bir tanesi çeşitli çalışmalar yaptığını ifade ederken, bir tanesi bu konuya ilişkin hiçbir çalışma yürütmediği şeklinde açıklamalarda bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamının devamsızlıkları önlemek adına farklı çalışmalar yürüttüklerini belirtmeleri umut verici bir bulgudur. Görüşmeler sonucunda öğretmenlerin devamsızlıkları önlemek için aldığı önlemlerin; alan taraması, eğitici seminerler, ev ziyaretleri, aile ile iletişim çalışmaları, veli toplantıları, çocuklara oyuncak dağıtımı, okula giriş-çıkış saatleri konusunda esneklik sağlamaları, beslenme listeleri konusunda esnek davranmaları, 1. sınıf öğretmenlerinin desteğini alarak aileyle iletişim kurmaları, maddi yardımda bulunma ve kolaylık sağlamaları şeklinde olduğu saptanmıştır.

Çalışmaya katılan ebeveynler çocuklarının okula devamını sağlamak için farklı şekillerde özendirdiklerini belirtmektedir. Ebeveynler, çocuklarının öğretmenlerinin gerek telefon görüşmesi yoluyla ile gerekse ev ziyaretleri ile çalışmalar yürüttüklerini, okul idaresinin de benzer çalışmalar yürüttüğünü belirtmektedir. Buna karşın okul idaresinin ve öğretmenlerinin herhangi bir çalışma yürütmediğini belirten ebeveyn sayısı da azımsanamayacak düzeydedir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin ve öğretmenlerin görüşlerinin analizi sonucunda ortaya çıkan ortak görüş; öğretmenlerin ev ziyaretleri yapması ve devamsızlık yapan çocuğun ailesini telefonla aramasıdır. Ebeveyn görüşlerinin analizi sonucu ebeveynlerin, çocuklarının öğretmeni ile öğretmenin iletişim çabası sonucu görüşmekte, kendileri sadece çocuğunu okula bırakıp-alırken öğretmeni ile görüşmektedir. Ayrıca ebeveynlerin genel olarak idareciler ile diyalogunun olmadığı veya hiç tanımadıkları ortaya çıkmıştır. Açıklamalara ilişkin dikkat çeken durum; veli olarak sadece anne veya babadan sadece birisinin öğretmen ile görüşmesi, diğer kişinin öğretmen ile hiçbir diyalogunun olmamasıdır. Ebeveynler öğretmenlerin sadece aradığını ve eve geldiğini öne sürse de öğretmenler bunların yanında; alan taraması yaptıklarını, eğitici seminerler verdiklerini, çocuklara okulu sevdirmek için oyuncak dağıtımı yaptıklarını, okula giriş-çıkış saatleri ve beslenme listeleri konusunda esneklik sağladıklarını

ve son olarak 1. Sınıf öğretmenlerinin desteğini alarak aile ile iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında ebeveynler çocukların okula devam etmesi için çocuğa ödülleri verdiğini ve gitmesi gerektiğini söyleyerek ikna etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkıldığında çocuğun okula devamını sağlamada ebeveynlerin ve okul idaresinin yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu durumda çocuğu okula kazandırma çalışmalarının çoğunu öğretmenlerin tek başlarına yaptığı, yapılan çalışmalarda desteğinin çok fazla olmadığı ve yaptıkları çalışmaların ebeveynler tarafından sadece küçük bir kısmının fark edildiği görülmektedir.

Köse'nin (2014) çalışmasında okula devamsızlık yapan öğrencilerin okula kazandırılması için aileye telefon açma, aileye mektup gönderme, aileyi ziyaret etme, aile ile görüşme ve İlçe MEB'e bilgi verme gibi çalışmalar yapılmaktadır.

4.2.4 Devamsızlıkları Önlemek İçin Yapılabilecek Çalışmalara İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Yapılan araştırma sonucunda ebeveynlerin çocuklarının okula devamının sağlanması için; ebeveynlere maddi destek verilmesi, kırtasiye masraflarını devlet tarafından karşılanması, öğretmenlerin ve idarecilerin çocukla daha fazla ilgilenmesi, okulun fiziki eksiklerinin giderilmesi, öğretmenlerin çocuğu okul için heveslendirmesi ve okulun bir çocuk servisinin olması gibi şartların gerekli olduğunu belirtmiştir. Yayla (2020), çalışmasında çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeyen anne-babaların hangi koşullar sağlandığında çocuklarını okul öncesi eğitime gönderebileceklerine ilişkin görüşlerinin okulda güvenilir bir ortam, etkinlik dersleri, okulun fiziki ortamının uygun olması ve öğretmen niteliği durumlarının olduğunu ifade etmiştir.

4.3 Öneriler

Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak öğretmenlerin devamsızlıkları önlemek adına yaptığı öneriler ortak başlık altında verilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden çocukların devamsızlıklarını önlemek adına neler yapılabileceği konusunda alınan görüş ve öneriler;

- Çocukların evlerine yakın olan ilköğretim bünyelerine okul öncesi sınıfları açılabilir.
- İdarenin öğretmenin yaptığı ve yapacağı çalışmalar üzerinde desteğinin artırılması gerekir.
- Ulaşım güçlüğü çeken çocuklara servis imkânı sağlanabilir.
- Okul ve sınıf şartlarının zenginleştirilebilir. Okulunun fiziksel donanımı artırılabilir.
- Okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak amacıyla okul öncesi şenlikleri yapılabilir.

- Özürsüz devamsızlıklara yönelik ailelere maddi yaptırım uygulanması gerekir.
- Ailelere okul öncesi eğitimi konusunda bilgilendirme seminerleri verilebilir.
- Zorunlu ebeveyn eğitimleri ve babalara yönelik çalışmalar yapılarak okul öncesi eğitime devam konusundaki sıkıntıların en aza indirgenebilir.

Bunlara ek olarak;

- Okul öncesi eğitim isteğe bağlı olarak değil, 12 yıllık zorunlu eğitim kapsamına alınarak verilebilir. Özellikle köy okullarının dil gelişimi, fırsat eşitliği ve okul öncesi eğitime olan ihtiyacı düşünüldüğünde zorunlu eğitim kapsamına alınması önemli bir gereklilik olacaktır.
- Ebeveynler okula davet edilerek okul öncesi eğitimin içeriğini direkt olarak görmeleri sağlanabilir. Okuldaki eğitime daha fazla dâhil olmaları ve aile katılım çalışmalarına ağırlık verilmesi sağlanabilir.
- Mahallelerde ve köylerde okul öncesi eğitimin öneminin kavranması açısından toplu eğitimler verilebilir. Bunun sağlanması için de Milli Eğitim Müdürlüğü ve muhtarlıkların desteği alınabilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında sosyal aktivitelere daha fazla yer verilerek hem çocuklarda hem de ebeveynlerde okul öncesi eğitime karşı ilgi ve merak uyandırılabilir.
- Okuldaki donanım eksikliklerinin giderilmesi adına ulusal veya bölgesel çapta okul adına yardım toplanabilir. Okul aile birliği kurularak etkili bir şekilde kullanılması sağlanabilir.

Araştırmacılara yönelik;

- Bu çalışmada okul öncesi eğitim dönemindeki çocukların okula devamsızlıkları çalışılmıştır. Araştırma nüfus yoğunluğunun az olduğu, küçük bir ilçe olan Ahlat'ta yapılmıştır. Okul öncesi eğitim döneminde okula devamsızlık oranlarının büyükşehirlerde ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla büyükşehirlerde veya farklı bölgelerde çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada öğretmen ve ebeveyn görüşleri kullanılmıştır. Daha sonra yapılacak çalışmalarda çocuğun okula geldiği dönemlerde gözlem yapılarak, sık sık devamsızlık yapan çocukların okula sosyal uyumları araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2013). Kız çocuklarının okullulaşma engelleri ve çözüm önerileri (Şanlıurfa örneği). *EKEV Akademi Dergisi*, 17(56), 325-344.
- Adıgüzel, A. ve Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 49-66.
- Akçum, E. (2005). *5-6 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık ve Öğrenime Hazır Oluş Düzeylerine Okul Öncesi Eğitimin Etkisinin İncelenmesi* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Akkuş, S., Yılmaz, Y., Şahinöz, A., ve Sucaklı, İ. (2015). 3-60 ay arası çocukların televizyon izleme alışkanlıklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 1(2), 351-360.
- Aktan, E. K. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aktaş, Y. (1997). *Çalışan annelerin karşılaştıkları sorunlar ve okul öncesi eğitim kurumlarının önemi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aküzüm, C., Yavaş, T., Tan, Ç. ve Uçar, M. (2015). İlköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 167-192.
- Akyüz, Y. (2003). *Eğitim tarihimizde günümüze kadar öğretmen yetiştirilmesi ve sağlanması ilkeleri. uygulamaları*. Ankara: Tekışık Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2004). Anaokullarının Osmanlı'da ilk programları ve ders uygulamaları ile yaratıcı dramının ilk izleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 51(12), 124-134.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Alacaraz J. E., Foucette F. N., Kenzie T. L. ve Sallis J. F. (1998). Effects of a physical education program on children's manipulative skills', human kinetics publishers inc. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3), 327 – 328.
- Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 129-142.
- Ansari, A. ve Purtell, K. M. (2018). School absenteeism through the transition to kindergarten. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 23(1-2), 24-38.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. C. (2000). *Okul öncesi eğitim ve anasınıfı programları*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Arbour, M., Yoshikawa, H., Willett, J., Weiland, C., Snow, C., Mendive, S., ... ve Treviño, E. (2016). Experimental impacts of a preschool intervention in chile on children's language outcomes: moderation by student absenteeism. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(1), 117-149.
- Arnas, D. (2002). Velilerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik tutumları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 5-25

- Ataç, F. (1991). *İnsan yaşamında psikolojik gelişim*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E. ve Nolen, S. (1999). *Psikolojiye giriş* (Çev: Yavuz Alogan) Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması (4-6 yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 93-103.
- Balaban, E. (2017). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Balantekin, Y. ve Kartal, H. (2016). Öğrencilerin okula devamından sorumlu paydaşların görüşlerine göre okul devamsızlığının nedenleri ve buna yönelik çözüm önerileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(9), 16-36.
- Balcı, S. (2004). *Türkiye’de fen bilimleri eğitimi tezleri*. XIII. Ulusal Eğitimi Bilimleri Kurultayı. 6-9 Temmuz, Malatya.
- Başal, H. A. (2005). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Başal, H. A. (2007). Geçmiş yıllarda Türkiye’de çocuklar tarafından oynanan çocuk oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 243-266.
- Bayhan, P. ve Artan İ. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Baymur, F. (1994). *Genel psikoloji* (11.Baskı). İstanbul, İnkılap Kitabevi.
- Berlinski, S., Galiani, S. ve Manacorda, M. (2008). Giving children a better start: Preschool attendance and school-age profiles. *Journal of Public Economics*, 92(5-6), 1416-1440.
- Bernard, H. R., Ryan, G. (1998). Text analysis. *Handbook of Methods in Cultural Anthropology*, 613(20), 595-646.
- Bogdan, R.C. ve Biklen, S.K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bölükbaşı, Z. (2002) *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen çocukların gelişim özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cılga, İ. (1999). *Türkiye’de çocuk hakları çalışmaları*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1), 83-91.
- Çelik, M. ve Gündoğdu, K. (2007). Türkiye’de okulöncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(16), 172-190.
- Çimen, N. (2009). *Okul öncesi eğitim programında 6 yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin gerçekleşme düzeyi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Çimen, S. (2000). *Ankara'da üniversite anaokullarına devam eden beş altı yaş çocuklarının psiko-sosyal gelişimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dağlı, A. (2007). *Okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencisi türkçe ve matematik derslerinde akademik başarılarının karşılaştırılması* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dağlıoğlu, H. E. (2012). *Okul öncesi öğretmeninin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme, okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- De Kalb, J. (1999). *Student truancy*. ERIC Clearinghouse on Educational Management, 5207 University of Oregon, Eugene.
- Demirtaş, K. (2001). *Annelerin değerlendirmesine göre çocukların özbakım becerileri ile anne tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Deretarla Gül, E. (2008). Meşrutiyet'ten günümüze okul öncesi eğitim. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 17(1), 269-278.
- Derman, M. T. ve Başal, H. A. (2010). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretimde niceliksel ve niteliksel gelişmeler. *Journal of International Social Research*, 3(11), 561-569
- Dinç, B. (2002). *Okulöncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dinçer, Ç., Demiriz, S. ve Ergül, A. (2017). Okul öncesi dönem çocukları (36–72 ay) için Özbakım Becerileri Ölçeği-Öğretmen Formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 59-78.
- Elkin, F. (1995). *Çocuk ve toplum, çocuğun toplumsallaşması* (Çev. N. Güngör). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Ellialtıoğlu, F. M. (2005). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyun örnekleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Erdem, A. R. (1996). Nasıl bir okul öncesi eğitim?. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 11(7), 127-159.
- Erden, F. T. ve Altun, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve ilköğretime geçiş süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 13(2), 481-502.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erginer, E. (2008). *Öğretimi planlama uygulama ve değerlendirme* (4. Baskı) Ankara: Öğreti Yayınları.

- Ergün, S. (2003). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematik yetenek ve başarılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erkan, S. ve Bilir, Z. T. (2015). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dil becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 173-190.
- Fuhs, M. W., Nesbitt, K. T. ve Jackson, H. (2018). Chronic Absenteeism And Preschool Children's Executive Functioning Skills Development. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 23(1-2), 39-52.
- Girgin, S. (2016) *Ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık nedenleri (Balıkesir ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gottfried, M. A. ve Kirksey, J. J. (2017). “When” students miss school: The role of timing of absenteeism on students’ test performance. *Educational Researcher*, 46(3), 119-130.
- Gökkyer, N. (2012). Ortaöğretim okullarındaki devamsızlık nedenlerine ilişkin çocuk görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 913-938.
- Gömlüksiz, M. ve Özdaş, F. (2013). Öğrenci devamsızlıklarının eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 106-124.
- Günay, D. ve Günay, A. (2016). Dünyada ve Türkiye’de yükseköğretim okullaşma oranları ve gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 13-30.
- Haberli, M. ve Güvenç, M. F. (2012). Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkeni bağlamında devamsızlık nedenleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 1(4), 149-166.
- Hoşgörür, V. ve Polat, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okula devamsızlık nedenleri (Söke ilçesi örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 25-42.
- Huang, C. C., You, C. S. ve Tsai, M. T. (2012). A multidimensional analysis of ethical climate, job satisfaction, organizational commitment and organizational citizenship behaviors. *Nursing Ethics*, 19(4), 513-529.
- Huls, T. A. (2002). Exploring language literacy development of head start preschoolers. doctoral dissertation. university of south florida. *Dissertation Abstracts International*, 63(11), 38-49.
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- İpek M. (2018). *Okul sosyal hizmeti bağlamında ortaokul öğrencilerinin refah düzeylerinin devamsızlık durumlarına etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, İstanbul.
- Kadı, Z. (2000). *Adana ili merkezindeki ilköğretim okulu öğrencilerinin sürekli devamsızlık nedenleri* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kaya, Ö. M. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile okul öncesi eğitim kurumlarının aile eğitimine katkısı konusunda anne baba görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kearney C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: a contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(16), 451–471.

- Kırca, M. A. (2007). *Okul öncesi eğitim ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula hazırlanışluklarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koçak, N. (2001). Erken çocukluk döneminde eğitim ve Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin durumu. *Milli Eğitim Dergisi*, 151(20), 1-5.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21). 1-21.
- Komisyon, (1993). *14. Milli Eğitim Şurası okul öncesi eğitimi komisyonu raporu*. İstanbul: YA-PA Yayınevi A.Ş.
- Kök, M., Tuğluk, M., Bay, E. (2010). Okul öncesi eğitimin çocukların gelişim özellikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(11), 294-303.
- Köse, N. (2014). *Acarlar beldesinde okul terkleri ve devamsızlık sorunu* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aydın.
- Kuday, F. S. (2007). *Aile destekli kurum merkezli eğitim alan ve hiç okul öncesi eğitim almayan 3-6 yaş çocukların bilişsel gelişimlerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Landis, J. R. ve Koch, G. G. (1977). Birden fazla gözlemci arasında çoğunluk anlaşmasının değerlendirilmesinde hiyerarşik kappa tipi istatistiklerin bir uygulaması. *Biyometri*, 7(12), 363-374.
- Lara, J., Noble, K., Pelika, S. ve Coons, A. (2018). Chronic absenteeism. NEA research brief. *National Education Association* 57(21), 15-30
- Lokumcu-Tozar, B. S. (2011). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarındaki farklılıklar ve çözüm önerileri* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Malcolm, H., Thorpe, G. ve Lowden, K. (1996). *Understanding truancy: Links between attendance, truancy and performance*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
- Margaret, H. L. (1997). College student attendance: Attitudes and academic performance. *College Student Journal*. 31(1), 86-95.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research* (2. Edition). London: SAGE Publications.
- MEB 2020 yılı Performans Programı (2019, Kasım). https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/25140957_2020_Performans-ProgramY_12112019_1515.pdf. Erişim tarihi:20.05.2020
- MEB Mevzuat Bankası, (2015, 11 Nisan), 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html. Erişim tarihi:18.05.2020
- MEB, 2013. MEB okul öncesi eğitim programı, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mercan Uzun, E. ve Bütün, E. (2015). Roman çocukların okula devamsızlık nedenleri ve bu durumun çocuklar üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 315-328.

- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. revised and expanded from case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Metin, N., Arı, M., Güneysu, S., Dikmen, B., Atik, B., Aydın, Ç., ... ve Uysal, N. (1993). *Anne-babaların okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri*. İstanbul: YA-PA Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2019, 10 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı: 30827). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190710-6.htm>. Erişim tarihi:09.05.2020
- Mohamed, N. A., Rani, M. D. M., Jamaluddin, T. Z. M. T., Ismail, Z., Ramli, S., Faroque, H., ... ve Isahak, I. (2019). Effect of hand hygiene intervention on the absenteeism of pre-school children in klang valley, Malaysia: A quasi-experimental study. *World Journal of Pediatrics*, 1(8), 1-6.
- Moore, K. D. (1989). *Classroom teaching skills: A primer*. New York: Random House.
- Morgan, J. G. (2004). *Teaching to empty desks: the effect of truancy in Tennessee Schools*. Nashville: Tennessee Office of Education Accountability
- Myers, R. (1992). *The twelve who survive*. London: Routledge.
- Niles, D. M. (2004). *Does early childhood intervention affect children's social and emotional development*. Doctor of Philosophy, University of Wisconsin Madison.
- Oberhuemer, P., Schreyer, I. ve Neuman, M. J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems: European profiles and perspectives*. USA: Verlag Barbara Budrich.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1987). *Okul öncesi eğitimi* (2. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktaç, A. (1991). *Türkiye'de okul öncesi eğitimin gelişimi*. 11. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, Ankara.
- Oktaç, A. (1993). *Okul öncesi eğitim ve teori*. Ankara: Ya-Pa.
- Oktaç, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okulöncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktaç, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktaç, A. (2003). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Oktaç, A. (2005). *Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması, okul öncesi eğitimde güncel konular* (Der. Oktaç, A, Unutkan, Ö. P.) İstanbul: Morpa Yayınları.
- Öncü, E. Ç. ve Özbay, E. (2006). *Çocuklar için oyun*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Önder, A. (2003). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları*. İstanbul: Morpa.
- Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında çocuk devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(156), 32-44.
- Özbek, N. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen çocukların ilköğretim birinci sınıfta sosyal gelişim açısından öğretmen görüşüne dayalı olarak karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özer, D.S. ve Özer, K. (2007). *Çocuklarda motor gelişim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özgülük, G. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında tam ve yarım günlük eğitim programlarına göre 5-6 yaş grubu çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztekin, Ö. (2013). Lise öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Öztürk, A. (2008). *Okulöncesi eğitimin ilköğretim 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, C. ve Karayağız, G. (2007). Çocuk ve televizyon. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 10(2), 81-85.
- Öztürk, N. (2019). *Okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların sınıfta istenmeyen davranış gösterme durumlarının 1. sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Pehlivan, D. (2006). *Okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların ilk okuma ve yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve çocuk görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Adana.
- Pehlivan, Z. (2006). *Resmi genel liselerde çocuk devamsızlığı ve buna dönük okul yönetimi politikaları (Ankara örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ramazan, O. ve Demir, S. (2011). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36–48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeyleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 83-98.
- Razon, N. (1986). *Anaokulunda neden okuma-yazma öğretilmemelidir?*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Reid, K. (1999). *Truancy and schools*. London: Routledge 11 New Fetter Lane.
- Resmi Gazete (2014, 26 Temmuz). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (Sayı: 29072) <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm>. Erişim tarihi:26.05.2020
- Resmi Gazete (2016, 8 Eylül). Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri ile Özel Çocuk Kulüplerinin Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (Sayı: 29342) <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160908-9.html>. Erişim tarihi:28.04.2020

- Sakai, A. (2006). *Japonya ve Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi ile Japon ve Türk ailelerin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşlerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sakin, A. (2015). *Okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi, okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Saklan, E. ve Erginer, A. (2016). Türkiye’de okul öncesi eğitime ilişkin politika ve finansman uygulamaları. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 6(2), 15-44.
- Sarı, K. (2001). *Temel psikomotor Becerilerin Gelişimine farklı eğitim kurumları ve deneklerin özlük niteliklerine bağlı değişkenlerin etkisi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sarı, M. (2011). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.
- Sarı, M. ve Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 87-98.
- Senemoğlu, N. (1989). Okulöncesi eğitimde dilin önemi. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*, 4(14), 21-22.
- Senemoğlu, N. (2001). Çocuk hakları, çalışan çocuklar ve eğitim sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*. 1(151). 1-5.
- Senemoğlu, N. (2002). *Öğrenme, öğrenme ve öğrenme kuramlarından uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2008). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Seven, S. (2006). *6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sevinç, M. (2003). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sevinç, M. (2010) Okul öncesi eğitimi alan çocukların annelerinin okuldan beklentileri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 218-225.
- Smith, S. B., Simmons, D. C. ve Kameenui, E. J. (1995). *Synthesis of research on phonological awareness: Principles and implications for reading acquisition*. University of Oregon: National Center to Improve the Tools of Educators, College of Education.
- Sönmez, A. (2019). *Mesleki ve teknik ortaöğretim okulu öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin incelenmesi (Kastamonu ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Stoll, P. (1990). Absent pupils who are officially present. education. *Today Journal*, 40(3), 22-25.
- Şahin, E. (1998). *Bursa ili merkez ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şanlı, Ö., Altun, M. ve Tan, Ç. (2015). Okula devamsızlık yapan çocukların devamsızlık sebeplerinin çocuk görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Electronic Journal Of Social Sciences*, 14(55), 161-177

- Şimşek, Z. C. & İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 29(2), 240-254.
- Taiwo, A. A., & Tyolo, J. B. (2002). The effect of pre-school education on academic performance in primary school: a case study of grade one pupils in Botswana. *International Journal of Educational Development*, 22(2), 169-180.
- Taner, M. ve Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-420.
- Tantekin Erden, F. ve Altun, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve ilköğretime geçiş süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 13(2), 483-502
- Taşcı, N. (2016). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim başarısına etkisi (Yozgat ili Akdağmadeni ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Temel, F. (2001). *Okulöncesi eğitime ana-babanın katılımı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Temiz, G. (2002). *Okul öncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine olan etkisi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tezcan, M. (1980). Toplumsal değişmelerin ülkemiz eğitimine etkileri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 5(25), 28-40
- Timurkaan S. (2003). *Farklı fiziki özelliklere sahip yerleşim bölgelerinde yaşayan 6 yaş grubu çocuklarının psikomotor gelişimlerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Topkaya, G. (2004). *Oyun, beden eğitimi ve spor öğretiminin eğitsel temelleri*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Turan, F. (2004). Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği ve programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 1(162), 5-20.
- TÜİK. (2019). Eğitim Düzeylerine Göre Çocuk Başına Eğitim Harcaması. http://tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018. Erişim tarihi: 15.07.2020
- Uğurlu, C. T. (2010). Okul öncesi eğitimin örgütsel engelleri. *Eğitim Dergisi*, 25(9), 1-5
- Uluğ, E. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen 12-36 aylık çocukların ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulusoy, M. D., Demir, N. Ö., & Baran, A. G. (2005). Ebeveynin çocuk yetiştirme biçimi ve ergen problemleri: Ankara ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 367-386.
- Umek, L. M., Fekonja, U., Bajc, K. ve Kranjc, S. (2006). The effect of preschool and quality of home literacy environment on the child's language development. *Studia psychologica*, 48(2), 157-165.
- Unutkan, Ö. P. (2007). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 243-254.

- Ural, O. ve Ramazan, O. (2007). *Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü*. S. Özdemir & H. Bacanlı (Ed.), Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi İçinde. *Türk Eğitim Dergisi*, 11(7), 11-56.
- Ülgen, G. ve Fidan, E. (1991). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ünüvar, P. ve Çivik, S. P. (2017). *Türkiye’de okul öncesi eğitimin gelişimi*. Ankara: Pegem Atıf İndeksi.
- Üstün, E. ve Akman, B. (2003). Üç yaş çocuklarda kavram gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 137-141.
- Varol, N. (2005). *Beceri öğretimi ve özbakım becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Wagner, M., Dunkake, I., Weiss, B. (2004). Truancy in Germany: A theoretical and emprical analysis. *Euro Conference on the Causes and Consequences of Low Education in Contemporary Europe*, 2(4) 1-36.
- Webber, A. (2004). Best practice number eight: reduce crime and supporting education througha comprehensive truancy reduction strategy.
- Wechselberg, K. ve Puyn, U. (1996). *Anne ve çocuk* (Çev. Erdoğan Kınalıbay). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Woolfolk, A. ve Nicolich, L. M. (1980). *Educational psychology for teachers*, USA: Prentice-Hall.
- Yalçın, M., Başar, M. ve Çetinkaya, A. (2013). Okul öncesi eğitime 5-6 yaşında başlayan çocuklar ile 3-4 yaşında başlayan çocukların özbakım becerilerinin veli görüşlerine göre incelenmesi (Uşak ili örneği). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(9), 208-244.
- Yalçinkaya Akyüz, M. (1996). İlköğretim denetmenlerinin okul öncesi eğitim öğretmenine yönelik rehberlik ve mesleki yardım rolleri. *Çağdaş Eğitim*, 21 (224), 10-20
- Yalman, D. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin, birinci sınıf öğretmenlerinin, ana sınıfı öğretmenlerinin ve okul öncesi eğitim almış birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimden ilköğretime geçişle yaşanan uyum sorunlarıyla ilgili görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzer, H. (1992). *Ana-baba ve çocuk* (5 Baskı.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yayla, N. (2020). *Anne-babaların çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeme nedenleri* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazar, A. (2013). *Okul öncesi eğitim programının ilkokula hazırlık açısından etkililiğinin incelenmesi* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yazıcı, Z. (1999). *Almanya ve Türkiye’de anaokuluna devam eden 60-76 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldır, N. (1992). *Milli Eğitim Bakanlığı kız teknik öğretim genel müdürlüğü tarafından yürütülen okul öncesi eğitim çalışmaları*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(112), 7-17.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2011). *İlköğretim okulu öğrencilerinin devamsızlık sebeplerinin araştırılması (Elazığ ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Yıldız, M. ve Şanlı Kula, K. (2011). Elazığ ilindeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin devamsızlık sebeplerinin incelenmesi. *Fırat University Journal of Science*, 23(2), 60-65
- Yin, R. K. (2017). *Örnek olay araştırması ve uygulamaları: Tasarım ve yöntemler*. İstanbul: Adaçayı yayınları.
- Yoleri, S. ve Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 130-141.
- Zembat, R. (1994). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetici özellikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(6), 313-323.
- 2023 Eğitim Vizyonu (2019). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr>. Erişim tarihi:22.05.2020

ÖZ GEÇMİŞ

Melek Mercan, 10.02.1995 tarihinde Giresun’da doğdu. Giresun Bulancak Anadolu Lisesi’ni bitirdikten sonra Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden 2017 yılında mezun oldu. 2017 yılında OMÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans programına girdi. Lisans Mezuniyetinden bu yana Ahlat/Bitlis’te okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

İletişim Bilgileri

E mail: mlk.mrcn.28@gmail.com

Telefon: 05426588529





T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
11.10.2019	8	2019 - 287

KARAR NO: 2019 - 287 Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Melek MERCAN'ın Dr. Öğr. Üyesi Elif MERCAN UZUN danışmanlığında “Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Ebeveynlerin Okula Devamsızlık Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezine ilişkin mülakat çalışmasını içeren 34260 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Melek MERCAN'ın Dr. Öğr. Üyesi Elif MERCAN UZUN danışmanlığında “Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Ebeveynlerin Okula Devamsızlık Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezine ilişkin mülakat çalışmasının kabulüne oy birliği ile karar verildi.



T.C.
BİTLİS VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 67429907-44-E.23976373

Konu : Melek MERCAN'ın Uygulama İzni

03.12.2019

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)
SAMSUN

İlgi : 21.11.2019 tarih ve 25940 sayılı yazınız.

İlgi yazınız gereği, Melek MERCAN'ın Uygulama İzni ile ilgili Valilik Makamının 02.12.2019 tarih ve 23844690 sayılı oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğinin ekteki olur doğrultusunda yapılmasını rica ederim.

Nedim YOLDAŞ
Vali a.
Milli Eğitim Müdür V.

Ek: Valilik Makamı Oluru (1 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
04 Aralık 2019
Hüsamettin YILMAZ
Memur

Adres: Hüseyinpaşa Mah. Yeni Hükümet Konağı Kat: 3 BİTLİS
Elektronik Ağ: bitlis.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme13@meb.gov.tr

Bilgi için:
Tel: 0 ()
Faks: 0 (434) 280 13 59

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden [dh9c-7804-3301-0551](#)



T.C.
BİTLİS VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 67429907-44-E.23844690
Konu : Melek MERCAN'ın Uygulama İzni

02/12/2019

VALİLİK MAKAMINA

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Temel Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans programı öğrencisi Melek MERCAN'ın, "**Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Ebeveynlerin Okula Devamsızlık Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi**" adlı akademik uygulamalarını , İlimiz Ahlak İlçesinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ve ana okuluna kayıtlı olan çocukların anne ve babalarına uygulanması istenmektedir.

İlimiz Ahlat İlçesinin "Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Ebeveynlerin Okula Devamsızlık Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi" adlı akademik çalışmasının yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet Emin KORKMAZ
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
02/12/2019

Kemal KARAHAN
Vali a.
Vali yardımcısı

Adres: Hüseyinpaşa Mah.Yeni Hükümet Konağı Kat: 3 BİTLİS
Elektronik Ağ: bitlis.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme13@meb.gov.tr

Bilgi için:
Tel: 0 ()
Faks: 0 (434) 280 13 59

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 87f2-4413-3364-0572 90EE ile doğrulanabilir.